

**O audiovisual na promoção
e desenvolvimento de competências
na aula de língua estrangeira**

Luís Manuel Natário Gancho

**Relatório de Estágio do Mestrado em
Ensino do Inglês e do Espanhol
no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

Março, 2013

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Inglês e do Espanhol 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 Doutora Neus Lagunas, Leitora do Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

*À Cláudia, por acreditar em mim
como nunca ninguém acreditou e
ao meu pai, que faleceu durante
este processo*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à professora Cristina Moniz-Pereira e ao professor Bruno Lourenço pela disponibilidade e afabilidade com que partilharem os seus conhecimentos e experiência no desenvolvimento da prática de ensino supervisionada, componente prática deste relatório.

O meu agradecimento dirige-se de igual modo para a orientadora de Estágio da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, a Professora Doutora Ana Matos, pelo seu apoio e paciência durante todo o meu percurso no mestrado, agradecendo de igual forma à Doutora Neus Lagunas.

O AUDIOVISUAL NA PROMOÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

LUÍS MANUEL NATÁRIO GANCHO

RESUMO

Este relatório pretende ser uma síntese reflexiva sobre a Prática de Ensino Supervisionada em Inglês e Espanhol, durante o ano lectivo de 2010/2011, na Escola Secundária Luís Freitas Branco, em Paço de Arcos (Oeiras). O tema desenvolvido é a exploração didáctica do vídeo autêntico na promoção e desenvolvimento das competências comunicativa e gerais do aluno nas aulas de língua estrangeira.

Descrevem-se diferentes utilizações do vídeo autêntico como instrumento pedagógico, em sintonia com os princípios da abordagem comunicativa e do enfoque por tarefas, reflectindo criticamente sobre o valor deste recurso no ensino e aprendizagem do Inglês e do Espanhol.

Paralelamente, expõe-se como se procurou utilizar a linguagem dos vídeos para a promoção não só da competência comunicativa mas também para o desenvolvimento da competência linguística e de competências gerais dos alunos, planificando tarefas da “vida real” que desenvolvessem actividades de recepção, produção, interacção e mediação oral e escrita nas línguas inglesa e espanhola.

Relata-se como se tentou promover o uso do vídeo autêntico como apoio audiovisual a conteúdos culturais que pudessem desenvolver os conhecimentos culturais e socioculturais da cultura-alvo.

PALAVRAS – CHAVE: Exploração didáctica do vídeo autêntico; abordagem comunicativa; enfoque por tarefas; competência comunicativa; apoio audiovisual.

THE USE OF AUDIOVISUAL MEANS TO PROMOTE AND DEVELOP COMPETENCES IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

LUÍS MANUEL NATÁRIO GANCHO

ABSTRACT

This report is intended to be a reflective analysis of the internship as a teacher of English and Spanish during the 2010/2011 academic year at the Escola Secundária Luis Freitas Branco in Paço de Arcos (Oeiras). Its theme is the didactic exploration of authentic video to promote and develop the communicative competence and general competences of the student in foreign language classes.

The author will offer a description of the different uses of authentic video as a pedagogical instrument, according to the principles of communicative language teaching and task-based learning, reflecting on the value of this resource in the learning and teaching of English and Spanish.

The author will also explain how the language of the videos was used not only for the promotion of the communicative competence but also for the development of linguistic and general competences of the students, planning 'real life' tasks which developed receptive, productive, interaction and mediation skills in both oral and written aspects of the English and Spanish languages.

The author will explore the use of authentic video in order to use the audiovisual support of cultural content that could develop the cultural and sociocultural understanding of the target culture.

KEYWORDS: Didactic exploration of authentic video; communicative language teaching; task-based learning; communicative competence; audiovisual support.

EL AUDIOVISUAL EN LA PROMOCIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LAS CLASES DE LENGUA EXTRANJERA

LUÍS MANUEL NATÁRIO GANCHO

RESUMEN

Este informe pretende ser una síntesis que refleje la Práctica de Enseñanza Supervisada en inglés y español, durante el año lectivo 2010/2011, en la *Escola Secundária Luís Freitas Branco*, en Paço de Arcos (Oeiras). El tema principal será la explotación didáctica del vídeo auténtico en la promoción y desarrollo de las competencias comunicativas y generales en las clases de lengua extranjera.

Se describen distintas utilizaciones del video auténtico como instrumento pedagógico, contiguo a los principios de enfoque comunicativo y del enfoque por tareas, reflexionando críticamente sobre el valor de este recurso en la enseñanza y aprendizaje del inglés y del español.

Paralelamente, se expone como se procuró integrar el lenguaje de los videos en el aula para fomentar no solo la competencia comunicativa sino también el desarrollo de la competencia lingüística y de las competencias generales de los alumnos, planeando y llevando a cabo tareas de “la vida real” que desarrollasen actividades de lengua de recepción, producción, así como de interacción y mediación oral y escrita de las lenguas extranjeras.

Por último, se relata el intento de potenciar el uso del video auténtico como apoyo audiovisual para la adquisición de contenidos multiculturales que pudiesen ampliar los conocimientos culturales y socioculturales de los alumnos.

PALABRAS LLAVE: Explotación didáctica del vídeo auténtico; enfoque comunicativo; enfoque por tareas; competencia comunicativa; apoyo audiovisual.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I: contexto da actuação	4
I.1 Caracterização geral da Escola Secundária Luís Freitas Branco	4
I.2. Caracterização das turmas da prática de ensino supervisionada	5
I.3. O grupo de trabalho da prática de ensino supervisionada	8
Capítulo II: motivação para o tema e enquadramento teórico no contexto da aplicação pedagógica do vídeo autêntico no plano da didáctica das línguas estrangeiras	9
II.1. A abordagem comunicativa	9
II.1.2. Competência comunicativa	12
II.2. O enfoque por tarefas na exploração didáctica do vídeo autêntico.....	13
II.2.1. A estrutura da tarefa	15
II.3. O vídeo autêntico como recurso educativo	17
II.3.1. A abordagem comunicativa no ensino por tarefas: o vídeo autêntico como recurso educativo.....	19
Capítulo III: prática de ensino supervisionada	21
III.1. A preparação da prática de ensino supervisionada	21
III.2. Observação	21
III.2.1. Reflexões sobre a observação	25
III.3. Planificação das unidades e sequências didácticas da prática de ensino supervisionada	27
III.3.1. Planificar com base no vídeo autêntico em articulação com o enfoque por tarefas.....	30

Capítulo IV: leccionação na prática de ensino supervisionada	37
IV.1 Actividades do Plano Anual de Actividades	37
IV.2. A relação pedagógica	38
IV.3. Vantagens de leccionação em equipa pedagógica.....	38
IV.3.1. Padrões de interacção	41
IV.4. Descrição e reflexão sobre sequências didácticas	43
Capítulo V: a avaliação e reflexão na prática de ensino supervisionada	48
V.1. Tarefas finais das unidades didácticas; <i>role-play</i> e simulação	49
V.2. Avaliação nas tarefas finais	52
Conclusão	55
Bibliografia	57
Bibliografia Vídeo	61
Anexos	63
Anexo 1 – <i>Plan de clase</i> (10º B/F/G; <i>Describir la vivienda</i>)	i
Anexo 1.1 – Trabalhos realizados pelos alunos (Posters)	ii
Anexo 2 – Planificação de unidade didáctica (10º D; <i>La gastronomía española</i>)	iii
Anexo 2.1 – Planificação de unidade didáctica (11º C; <i>The power of advertising</i>).....	iv
Anexo 3 – <i>Lesson Plan</i> ; (8º A; Debate “ter televisão no quarto”)	vi
Anexo 3.1 – Fichas de papéis (<i>Role-play cards</i> para o debate (“ter televisão no quarto”)	vii
Anexo 3.2 – Grelha de avaliação oral do debate “ter televisão no quarto”	viii
Anexo 4 – Ficha de trabalho (10º D; <i>mesa para dos en la gastronomía española</i>).....	ix
Anexo 5 – <i>Plan de clase</i> (10º D; <i>mesa para dos en la gastronomía española</i>)	x
Anexo 5.1 – Exemplo de <i>PowerPoint</i> com usos comunicativo do imperativo afirmativo e exercícios com léxico específico do tema da aula (10º D; <i>mesa para dos</i>)	xi

Anexo 5.2 – Exemplo de auto-avaliação dos alunos no final da aula (10º D; <i>mesa para dos</i>).....	xii
Anexo 5.3 – Exemplo de produto de tarefa final (10º D; <i>mesa para dos</i>)	xiii
Anexo 6 – <i>Plan de clase</i> (10ºD; <i>la entrevista de trabajo</i>).....	xiv
Anexo 6.1 – Exemplo de auto-avaliação dos alunos no final da aula (10ºD; <i>la entrevista de trabajo</i>)	xv
Anexo 6.2 – Ficha de trabalho (10ºD; <i>la entrevista de trabajo</i>)	xv
Anexo 6.3 – Ficha de exploração didáctica de vídeo autêntico (10ºD; <i>la entrevista de trabajo</i>)	xvi
Anexo 6.4 – Ficha de trabalho (10ºD; <i>la entrevista de trabajo</i>) e tarefa final .	xvii
Anexo 7 – <i>Lesson Plan</i> (11º C; <i>The power of advertising</i>).....	xviii
Anexo 7.1 – Ficha de trabalho (11º C; <i>The power of advertising</i>).....	xix
Anexo 7.2 – Exemplos de produtos de tarefa final (11º C; <i>The power of advertising</i>)	xx
Anexo 8 – Formulário de auto-avaliação de alunos para a tarefa final; visionamento de vídeo amador produzido pelos alunos (10º D; <i>la gastronomía española</i>).....	xxi
Anexo 9 – Exemplo de acta de reunião da PES (Inglês)	xxiii
Anexo 10 – Exemplo de acta de reunião da PES (Espanhol).....	xxiv
Anexo 11 – Grelha de observação diária da aula (11º C; Inglês).....	xxv
Anexo 11.1 – Grelha de observação diária da aula (10º D; Espanhol)	xxv
Anexo 12 – Grelha de análise e avaliação ao professor estagiário (Espanhol).....	xxvi
Anexo 12.1 – Grelha de análise e avaliação ao professor estagiário (Inglês)	xxvii
Anexo 13 – Entrevista ao professor orientador Bruno Lourenço (Espanhol).....	xxviii
Anexo 14 – Questionário aplicado aos alunos (10º D; Espanhol).....	xxxii
Anexo 14.1 – Questionário aplicado aos alunos (11º C; Inglês).....	xxxiii
Anexo 15 – Observação de aula de Inglês	xxxiv
Anexo 16 – Observação focalizada de aula de Inglês	xxxvi
Anexo 17 – Diário de observação de aula (Espanhol).....	xxxviii
Anexo 18 – Exemplos de <i>PowerPoint</i> animados com exercícios	xl
Anexo 19 – Observações à colega estagiária da PES.....	xli
Anexo 20 – Exemplo de reflexão (Inglês).....	xlii
Anexo 20.1 – Exemplo de reflexão (Inglês).....	xliii
Anexo 20.2 – Exemplo de reflexão (Espanhol).....	xliv

Anexo 21 – Ficha de trabalho (7º B; <i>Household chores</i>)	xliv
Anexo 22 – Autorização dos encarregados de educação para gravação em vídeo dos alunos	xlvi
Anexo 23 – Contrato da turma COOL	xlvii
Anexo 24 – Exemplo de jogo didáctico implementado (7º B; Inglês)	xlviii
Anexo 24.1 – Exemplo de jogo didáctico implementado (7º B; Inglês)	xlix
Anexo 24.2 – Exemplo de produto do jogo didáctico (7º B; Inglês).....	xlix
Anexo 25 – <i>Lesson Plan</i> (8ºA; <i>TV programmes</i>)	l
Anexo 25.1 – Exemplo de <i>PowerPoint</i> com vídeos autênticos (8ºA; <i>TV programmes</i>).....	li
Anexo 26 – Regras e critérios do campeonato de ortografia (Espanhol)	liii
Anexo 27 – Exemplo de <i>PowerPoint</i> da actividade do <i>Pancake day</i>	liv
Anexo 27.1 – Regras e critérios da actividade do <i>Pancake day</i>	lv
Anexo 27.2 – Fotos da actividade do <i>Pancake day</i>	lvi
Anexo 28 – Grelha de avaliação oral da tarefa final (11º C; <i>Ad presentation</i>) ..	liv
Anexo 28.1 – Grelha de avaliação de trabalho de grupo da tarefa final (11º C; <i>Ad presentation</i>)	lvii
Anexo 29 – Critérios da actividade <i>Halloween</i>	lvii
Anexo 29.1 – <i>Guidelines</i> para a actividade <i>Halloween</i>	lviii
Anexo 29.2 – Exemplo de <i>PowerPoint</i> para a actividade <i>Halloween</i>	lix
Anexo 29.3 – Produto da actividade <i>Halloween</i>	lx
Anexo 29.4 – Fotos da actividade <i>Halloween</i> -	lxi
Anexo 30 – Teste sumativo e critérios de correcção (8º A; <i>Film reviews</i>)	lxii
Anexo 30.1 – Teste de compreensão auditiva (10º D; <i>La ropa y la comida</i>) ..	lxix
Anexo 31 – Grelha de avaliação oral da tarefa final (10º D; <i>en el restaurante y la tortilla</i>).....	lxxi
Anexo 32 – Grelha de avaliação de trabalho de grupo da tarefa final (10º D; <i>en el restaurante y la tortilla</i>).....	lxxi
Anexo 33 – Grelha de avaliação da unidade didáctica (10º D; <i>La gastronomía española</i>).....	lxxii
Anexo 34 – Formulário de auto-avaliação da unidade didáctica (10º D; <i>La gastronomía española</i>).....	lxxii

LISTA DE ABREVIATURAS

- (CALL) *Computer-assisted Language Learning*
- (CLT) *Communicative Language Teaching*
- (CNO) Centro Novas Oportunidades
- (EFA) Educação e Formação de Adultos
- (EPE) Empresa Parque Escolas
- (ESLFB) Escola Secundária Luís Freitas Branco
- (GAVE) Gabinete de Avaliação Educacional
- (IAV) *Interactive video*
- (LE) Língua Estrangeira
- (LSP) *Language for Specific Purposes*
- (PAA) Plano Anual de Actividades
- (PAA) Plano Anual de Actividades
- (PALOP) Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
- (PEE) Projecto Educativo da Escola
- (PES) Prática de Ensino Supervisionada
- (PPP) *Presentation Practice Production*
- (PPT) *PowerPoint*
- (QECRL) Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
- (TBL) *Task-Based Learning*
- (TBLT) *Task-Based Language Teaching*
- (TIC) Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução

O presente relatório tem como tema a exploração didáctica do vídeo autêntico na aquisição de língua estrangeira (LE). É o resultado da componente prática de ensino supervisionada (PES) realizada na Escola Secundária Luís Freitas Branco (ESLFB), em Paço de Arcos, no ano lectivo de 2010/2011, sob a orientação da professora Cristina Moniz-Pereira e do professor Bruno Lourenço. Este trabalho incidiu maioritariamente na exploração didáctica e análise de um meio audiovisual específico: o vídeo com fins não educativos, denominado doravante como vídeo autêntico¹. Encontram-se aqui em foco várias utilizações e técnicas no âmbito da exploração didáctica deste meio audiovisual específico. O objectivo deste trabalho consiste em descrever as diferentes utilizações do vídeo autêntico como instrumento pedagógico, em sintonia com os princípios da abordagem comunicativa e do enfoque por tarefas, em Inglês *Task-Based Learning* (TBL), bem como reflectir criticamente sobre o seu valor nos processos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (LE).

Muitos professores fazem uso, actualmente, de recursos como o *e-learning* através de vídeos educativos, desenvolvendo competências de língua escrita através de *chats* ou de actividades linguísticas que envolvam como a compreensão, produção e interacção oral através de ferramentas como o Skype™. Utilizam-se igualmente recursos como o *Computer-assisted Language Learning* (CALL), o *Interactive video* (IAV) ou *trailers* e segmentos específicos de filme para o desenvolvimento das diferentes competências.

Na realidade actual, a Internet disponibiliza uma ampla oferta que vai desde conteúdos culturais sob as mais diversas formas (imagem, texto, som), passando mesmo às possibilidades de utilização de redes sociais. Independentemente dos juízos de valor sobre os conteúdos disponibilizados e a forma como a Internet é por vezes utilizada, é inegável a destreza com que os jovens se servem deste meio e a forma como esta ferramenta já faz parte dos seus “ambientes cognitivos”. Tendo em conta esta realidade, durante a PES, decidiu-se, como objectivo geral, didactizar materiais autênticos, especificamente vídeos de cariz não educativo (comerciais, publicidade ou *videoclips*,

¹ - As gravações efectuadas na PES disponibilizam-se no *compact disc* que acompanha este relatório. Por razões legais, não se puderam disponibilizar os conteúdos dos vídeos autênticos em anexo. Para consulta dos vídeos autênticos aqui referidos, consulte-se “Referências Bibliográficas Vídeo”.

etc), uma vez que fazem parte da vida e dos momentos lúdicos, tão familiares para os jovens alunos.

Grande parte do material autêntico utilizado na PES, em forma de vídeo, foi pesquisado em diversas bases de dados na Internet, sobretudo no site YouTube™. Considerando que os vídeos autênticos serão, à partida, um factor de motivação, pretendeu-se assim incorporá-los no processo de ensino e aprendizagem para a aquisição de língua estrangeira (LE). Como objectivos, buscou-se utilizar a linguagem desses vídeos para a promoção não só da competência comunicativa mas também para o desenvolvimento da competência linguística e das competências gerais dos alunos, recorrendo ao desenho de tarefas que focassem a recepção, produção, interacção e mediação oral e escrita de LE. Foram reforçadas as actividades linguísticas de compreensão, produção e interacção da componente oral, sem no entanto, descuidar as de escrita.

Outro factor que se pretendeu explorar ao longo da PES foi o do vídeo autêntico como veículo de exploração de conteúdos multiculturais de modo a desenvolver os conhecimentos culturais e socioculturais da LE. Pretendeu-se com a exploração didáctica do vídeo autêntico capitalizar a motivação intrínseca dos alunos para as tarefas comunicativas, de forma a provocar a participação e expressão oral em LE.

Neste sentido, o relatório da PES visa propostas de didactização de vídeos autênticos, relatando como esse trabalho exige tempo e conhecimentos didácticos, e que pode efectivamente gerar materiais de alta qualidade, motivantes para os alunos e contribuir para um bom ambiente de ensino e aprendizagem, sem necessariamente gerar a atitude passiva e meramente receptiva do aluno telespectador.

É importante ressaltar que o vídeo, independentemente da sua natureza e riqueza pedagógica, não substitui, claro está, o professor. O processo de facilitação da aprendizagem requer um olhar atento sobre as necessidades e as motivações dos alunos e sobre os critérios de selecção dos materiais didácticos, de forma a promover o “aprender a ser”, enquanto se visa a autonomia (aprender a aprender) e a capacidade crítica do aluno como centrais no processo de ensino e aprendizagem.

A utilização correcta e didáctica dos conteúdos da Internet é, na realidade actual, um factor importante que deve ser considerado pela escola e pela família, com o objectivo de promover o desenvolvimento pessoal de cada aluno e tentar minimizar o risco de má utilização desta ferramenta, tão presente na vida dos alunos.

Relativamente à revisão da literatura sobre este tema, encontraram-se diferentes enfoques na utilização pedagógica da Internet e do vídeo.

Ao longo deste relatório apresenta-se, no primeiro capítulo, a caracterização e contextualização do local onde decorreu a PES, dando relevância aos recursos humanos e materiais e ao factor da multiculturalidade presente na ESLFB, em Paço de Arcos.

No capítulo dois discute-se o tema escolhido e definem-se noções e conceitos pertinentes num enquadramento teórico para se clarificarem as abordagens e metodologias desenvolvidas durante o respectivo ano lectivo.

No capítulo três relatam-se momentos de observação e planificação de unidades didácticas para a PES, descrevendo-se técnicas de observação implementadas e procedimentos adoptados no planeamento da utilização educativa do vídeo autêntico, nomeadamente, consideração dos conteúdos audiovisuais a explorar, escolha de tarefas comunicativas e selecção de materiais adicionais autênticos.

No capítulo quatro desenvolve-se a temática sobre a leccionação e metodologia de aplicação dos procedimentos da PES, descrevendo-se as actividades do Plano Anual de Actividades (PAA), estratégias de leccionação e reflexão sobre sequências didácticas implementadas ao longo da PES.

No capítulo cinco descreve-se a avaliação das unidades didácticas leccionadas na PES, bem como os seus resultados e limitações.

Em modo de conclusão, realiza-se uma avaliação e reflexão pessoal sobre a PES, sobre o trabalho desenvolvido, culminando com sugestões para a continuação de estudos futuros.

Capítulo I: contexto da actuação

I.1 Caracterização geral da Escola Secundária Luís Freitas Branco

Localizada no concelho de Oeiras, freguesia de Paço de Arcos, na periferia de Lisboa, a ESLFB situa-se numa zona predominantemente residencial, com fortes características de suburbanidade.

No que respeita às suas instalações, verificaram-se alterações significativas no sentido da sua expansão e modernização. Em Setembro de 2010, o conselho executivo da escola convocou todos os professores para uma reunião (o grupo da PES também assistiu), onde se explicou o projecto de reconstrução incluída na 3.^a fase do Programa de Modernização do Parque Escolar destinado ao Ensino Secundário e implementado pelo Ministério da Educação através da Empresa Parque Escolar (EPE).

O desgaste que a ESLFB apresentava iria, durante o ano lectivo de 2010/2011, começar a ser recuperado. Algumas aulas da PES foram executadas em contentores a partir do mês de Março de 2011.

No início da PES, a escola dispunha de uma área total de trinta e seis mil metros quadrados, sendo constituída por sete edifícios, designados por Blocos, por um Bloco de Balneários de Educação Física e pelo Pavilhão Desportivo Jesus Correia. Na totalidade a escola possui trinta e oito salas de aula, vinte e dois gabinetes e salas específicas, doze laboratórios, dois bufetes, uma papelaria/reprografia, um refeitório e uma sala de audiovisuais, para além das necessárias salas dos funcionários auxiliares e instalações sanitárias. Tem, também, dois campos de jogos exteriores, um deles com piso de relvado sintético.

A ESLFB também se encontrava algo desgastada ao nível de instrumentos técnicos. Todas as salas da PES, bem como as salas de reunião, dispunham de computador, mas na sua maioria não funcionavam correctamente. Este factor não afectou o exercício da PES pois os projectores *data show* funcionavam bem.

Os recursos humanos existentes na escola eram, de um modo geral, variados, qualificados e adequados às necessidades. Na sua distribuição por categorias inclui-se o pessoal docente, abrangendo professores titulares, de quadro de escola e contratados profissionalizados e não profissionalizados. Em relação ao pessoal não docente, a ESLFB contava com auxiliares de acção educativa e assistentes de administração

escolar. Nos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), contava com uma psicóloga, uma professora conselheira e uma docente de Educação Especial - Tipo E1.

Relativamente à caracterização da população estudantil multicultural na Escola Secundária Luís Freitas Branco, a escola apresentava uma comunidade socialmente diversificada. Para além da comunidade nacional, a população escolar integrava um número crescente de imigrantes provenientes dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP), Brasil e países do leste europeu.

Da observação desta sociedade de alunos multicultural na ESLFB, recordam-se aqui noções da cadeira de Educação e Multiculturalismo: “Hoje, a escola portuguesa não é mais o espaço uniformizado de uma raça, uma cultura. Os alunos que a frequentam trazem marcas ráticas, culturais e valores que, sendo diferentes dos até há bem pouco vivenciados, poderão contribuir enormemente para o enriquecimento da sociedade portuguesa e para o crescimento pessoal de cada uma” (Silva, 1997: p. 79).

Segundo a autora, a escola é o espaço privilegiado de encontros e vivências multiculturais sendo também o local onde a coexistência pode ser transformada em cooperação, isto é, a implementação do diálogo e do conhecimento/aprendizagem uns com os outros, o que terá como consequência, o reflexo na sociedade. Os professores deviam ter presente que os estudantes de diferentes grupos étnicos representam um enorme recurso educativo que poderá ser explorado em termos de perspectivas comparativistas, tendo presente que cada um pode enriquecer com a experiência de todos.

Disponível na ESLFB, acresce uma oferta diversificada de Cursos de Educação Extra-Escolar, em especial na área da Língua e Cultura Portuguesas, para estrangeiros, de Inglês e de Informática para a Vida.

I.2.Caracterização das turmas da prática de ensino supervisionada

No início da PES foi discutido e avaliado em reunião de grupo da PES quais as turmas a acompanhar durante o ano lectivo. Na disciplina de Inglês optou-se pelo acompanhamento inicialmente de duas turmas: o 7º B e o 11º C do curso de Ciências e Tecnologias do ensino secundário. A professora Cristina Moniz-Pereira já tinha idealizado nesse momento um projecto para a fusão de alunos em turmas específicas com o objectivo de combater os diferentes níveis de proficiência dos alunos que

chegavam ao 7º ano da ESLFB. Foi trabalho do professor estagiário acompanhar, praticamente desde a sua génese, o projecto COOL.

A turma com alunos das turmas A e B do 7º ano (turma COOL) era bastante homogénea no que diz respeito a comportamentos considerados indesejáveis em sala de aula, especialmente dos rapazes. A turma era constituída por vinte alunos: catorze rapazes e seis raparigas, com idades compreendidas entre os onze e os treze anos.

Na aula de uma hora e meia, os alunos sentavam-se em grupos e, na aula de quarenta e cinco minutos, justamente antes da aula de Educação Física, sentavam-se em pares, seleccionados com base numa análise realizada pelo grupo da PES (V. capítulo 4.3.1.). Este aspecto é relevante para o tema de planificação de aulas e definição de objectivos. Estas aulas de quarenta e cinco minutos eram planificadas focando mais os exercícios práticos e não introduzindo novos conteúdos linguísticos devido ao tempo reduzido e à aparente excitação que demonstravam por irem fazer exercício na aula de Educação Física após a aula de Inglês. A aula de sexta-feira, após o almoço, também tinha uma forte componente prática pois, segundo Erlauder (2005), baseando-se em estudos sobre os ritmos circadianos, os alunos estão na hora de rendimento baixo para a aprendizagem.

Após a dissolução da turma COOL, acompanhou-se a turma B do 7º ano, caracterizada, nesse momento, como muito heterogénea em relação à proficiência e comportamentos desejáveis. Aplicou-se, após análise de proficiência e comportamentos em sala de aula, a estratégia de pares pedagógicos, privilegiando o trabalho cooperativo na busca do desenvolvimento e promoção de capacidades cognitivas, mas também de premissas como o “aprender a viver com os outros”. A planificação de actividades e conteúdos também foram adaptadas a esta nova realidade, visando a gradação de dificuldade de exercícios mais complexos do que com a turma COOL.

A turma C do 11º ano de Inglês era uma turma com bom aproveitamento e bom comportamento de uma forma general. Composta por dezasseis alunos e com ambições para o seu futuro (Engenharia, Medicina, Força Área, entre outras), a turma era constituída por sete rapazes e nove raparigas, com idades compreendidas entre os dezasseis e dezoito anos de idade.

Eram, no geral, alunos e alunas com boa proficiência e conhecimentos socioculturais da cultura anglófona, especialmente da cultura norte-americana. A turma revelava poucos problemas ao nível da assiduidade e da pontualidade denotando sentido de responsabilidade. À excepção de seis alunos com dificuldades de aprendizagem,

aparente falta de motivação e pouco envolvimento no trabalho em sala de aula, o restante da turma alcançava bons resultados e manifestava bons comportamentos em sala de aula, ressaltando-se três alunos com qualidades acima da média.

Na disciplina de Espanhol foi realizado o acompanhamento inicial de duas turmas: a turma B/F/G (Formação Geral) do 10º ano e a turma J de ensino Profissional (Formação Sociocultural) do 10ºano que, por decisão conjunta do grupo das PES de espanhol, viria a ser substituída pelo acompanhamento da Turma D (Formação Específica) do 10º ano. Esta decisão representou um maior desafio aos professores estagiários e ficou a dever-se ao facto de o professor Bruno Lourenço estar nesse momento a desempenhar as funções de director de turma substituto.

Os alunos da turma B/F/G do 10º ano eram provenientes de diferentes turmas e de diferentes cursos (Artes Visuais e Ciências e Tecnologias), formando uma turma muito numerosa, muito ruidosa, com muitos alunos a revelarem dificuldades nos processos de aprendizagem, falta de envolvimento nas actividades propostas em sala de aula e com comportamentos considerados indesejáveis em sala de aula. Vários alunos revelavam de igual forma constantes problemas ao nível da assiduidade e da pontualidade e uma aparente falta de motivação para a aquisição de LE. Nas aulas planificadas e executadas no âmbito da PES foram concebidas actividades com uma componente lúdica e visual muito activa, na tentativa de motivar os alunos para o estudo e aquisição da língua espanhola, bem como para promover conhecimentos socioculturais. Recorreu-se, por exemplo, ao elemento visual da imagem associada à palavra através da utilização de revistas espanholas que teriam de recortar e colocar legendas. Esta foi apenas uma das estratégias colaborativas utilizada para tentar motivar e desenvolver a aquisição de língua espanhola, bem como contribuir para o desenvolvimento de competências gerais do aluno (saber-ser e saber-fazer).

A turma D (Formação Específica) do 10º ano de Espanhol era uma turma constituída por dezoito alunos, treze raparigas e cinco rapazes, com idades compreendidas entre os catorze e os dezassete anos. Os alunos eram muito faladores e apresentavam altos níveis de desconcentração e desresponsabilização do trabalho a realizar em sala de aula. Era uma turma multicultural: uma aluna de nacionalidade romena, outra de nacionalidade ucraniana, duas de famílias cabo-verdianas e um aluno e uma aluna de proveniência angolana.

Com relação à diversidade multicultural nesta turma, não se verificavam propriamente demonstrações de racismo nas suas interacções. Verificou-se, sim, desde o

início uma grande animosidade entre os alunos; constantes discussões e alguns insultos frequentes no ambiente da sala de aula.

I.3. O grupo de trabalho da prática de ensino supervisionada

O grupo de trabalho da PES era composto pela professora Cristina Moniz-Pereira, responsável pela PES de Inglês, o professor Bruno Lourenço, responsável pela PES de Espanhol e pela colega de estágio, a professora estagiária Patrícia Silva.

A professora Cristina Moniz-Pereira era experiente na formação de professores, uma vez que era o sexto estágio que estava a orientar. Era uma professora extremamente profissional e activa no que diz respeito à docência da disciplina e envolvimento com o grupo de Inglês da ESLFB. Realça-se o seu espírito de cooperação entre professores, ao nível de partilha de materiais mas também de relatos de experiências e técnicas de ensino e aprendizagem. A professora criou um *site* contendo a documentação criada pelo grupo de Inglês. Disponibilizavam-se aí os documentos da escola, documentos criados pela professora e também pelos professores estagiários.

Realçam-se vários momentos de aprendizagem marcantes, como a definição de objectivos aquando da planificação de aulas e a estratégia de pares pedagógicos. Outro momento de aprendizagem considerado fulcral foi a importância da reflexão, posta em prática, como parte integrante da aprendizagem na formação de professores.

Orientador de estágio pela segunda vez, o professor Bruno Lourenço caracterizava-se pela sua disponibilidade e envolvimento para com o grupo da PES. Mostrou-se sempre disponível a mostrar os vários momentos que compunham o seu exercício profissional enquanto professor de Espanhol ou enquanto director de turma. Enquanto professor da disciplina realçam-se as suas competências, principalmente ao nível gramatical da língua espanhola, bem como o seu envolvimento e articulação com o grupo de Espanhol da ESLFB. Havia uma grande partilha de materiais e reflexões em busca do sucesso da disciplina.

A professora estagiária Patrícia Silva também estava no segundo ciclo do mestrado profissionalizante de ensino do Inglês e do Espanhol, almejando a profissionalização para o ensino. Realça-se o seu espírito de cooperação e entajuda entre colegas.

Capítulo II: Motivação para o tema e enquadramento teórico no contexto da aplicação pedagógica do vídeo autêntico no plano da didáctica das línguas estrangeiras

Relativamente à escolha do tema, considerou-se a análise e exploração didáctica dos vídeos autênticos como um processo educativo interactivo entre professor e alunos e que poderia motivar para o desenvolvimento das competências comunicativas no estudo da LE. A pertinência do vídeo autêntico prende-se com o diversificar das possibilidades comunicacionais nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos em sala de aula, ressaltando a importância do contacto do aluno com a LE no seu contexto nativo e autêntico, em função dos objectivos de aprendizagem pretendidos.

Na sociedade actual, a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC), particularmente da Internet, incitam mudanças nos espaços escolares e nas práticas pedagógicas, criando outras possibilidades comunicacionais. Os vídeos constituem um suporte didáctico e pedagógico capaz de auxiliar a docência e propiciar uma aprendizagem significativa, combinando várias linguagens – imagética, escrita, musical, que facilitam a interacção, uma vez que a sua linguagem estimula a percepção através dos sentidos.

II.1. A abordagem comunicativa

Segundo o dicionário de termos chave do Instituto Cervantes, a abordagem comunicativa, conhecida também como ensino comunicativo da língua ou em inglês *Communicative Language Teaching* (CLT), pretende capacitar o aluno para uma comunicação real, não só na vertente oral mas também na escrita, com outros falantes da LE. Nesta abordagem, utilizam-se frequentemente textos, gravações e materiais autênticos no processo de ensino e aprendizagem e realizam-se actividades que procuram imitar a realidade do exterior da sala de aula.

Segundo Harmer (2009), a abordagem CLT é muitas vezes baseada no trabalho de grupo ou em pares, com a intervenção do professor enquanto mediador e gestor durante, por exemplo, uma actividade com a técnica de *role-play*. A CLT distancia-se de formas mais tradicionais de ensino que se apoiam numa abordagem mais centrada no

professor, como por exemplo uma aula típica de *Presentation, Practice and Production* (PPP).

Uma das características que se depreendem de CLT, segundo Harmer (2009), é o conceito de utilização da língua. Em vez de um enfoque unicamente na gramática, atribui-se uma importância igualmente relevante às funções comunicativas. Funções comunicativas como ‘desculpar-se’ ou ‘aceitar algo’ utilizando o presente de indicativo, num dado contexto social, são apenas um exemplo de usos comunicativos que integram a competência linguística, a competência sociolinguística e a competência pragmática.

As actividades numa abordagem CLT envolvem os alunos em comunicação real ou realística, e o sucesso da tarefa comunicativa que eles estão a desempenhar é muitas vezes tão importante como a precisão linguística ‘accuracy’ da sua utilização da língua, dependendo dos objectivos propostos para a tarefa. Uma característica essencial da tarefa na abordagem comunicativa será que seja verdadeiramente comunicativa: o aluno deve ter motivação e objectivo para comunicar algo. Por outras palavras, as referidas actividades devem tentar replicar comunicação real ou realística, como se almejou com as tarefas intermédias e finais da unidade didáctica do 10º D de Espanhol (cf. Anexo 2 & Anexo Vídeo CD).

Desta forma, *role-play* e simulações de situações da vida quotidiana tornaram-se técnicas recorrentes na CLT. Durante a PES estas técnicas foram seleccionadas para as tarefas finais das unidades didácticas leccionadas, em língua inglesa e língua espanhola. Estas técnicas, segundo Harmer (2009), podem ser utilizadas para desenvolver a fluência oral e para treinar os alunos para situações comunicativas específicas, podendo-lhes ser providenciado *input* de compreensão para facilitar o *output* e encorajar a criatividade, na medida das circunstâncias e proficiência. O *role-play* apresenta múltiplas vantagens: pode proporcionar actividades divertidas e motivantes que podem permitir uma desinibição dos alunos mais hesitantes e introvertidos quando desempenham um papel diferente. Outra vantagem é a facilitação de uma linguagem mais diversificada, isto se for promovida a simulação, no espaço da sala de aula, do mundo exterior através da contextualização da tarefa.

Na PES de língua espanhola, foram explorados diversos vídeos autênticos com o objectivo de dinamizar a tarefa final de *role-play* e simulação, fornecendo novos conteúdos linguísticos e socioculturais para a tarefa, bem como o contexto cultural, na tentativa de desenvolver a competência comunicativa. Os alunos participaram na exploração dos vídeos e utilizaram os elementos linguísticos, como se pode verificar

nos anexos vídeo executados pelos próprios (cf. Anexo Vídeo CD). A produção de vídeo amador (gravação no refeitório) pareceu acarretar uma motivação extra para o estudo dos novos conteúdos socioculturais e linguísticos propostos nestas tarefas comunicativas.

Barnes (1976, apud Ward, 1984) defende que deve ser dada aos alunos a oportunidade de reavaliar e reinterpretar o que lhes foi apresentado pelo professor. Os alunos devem ter a oportunidade de discutir os diferentes conteúdos expostos com o objectivo de os relacionarem com o seu próprio mundo. Resumindo, segundo estes autores, se não for dada a oportunidade aos alunos de LE de desenvolverem as suas ideias, de iniciar questões e reinterpretar o que lhes foi apresentado, eles não conseguirão comunicar em LE. O desafio será conceber actividades que encorajem padrões de comunicação natural através da negociação de significados e sentidos. A este respeito, Sylvester (1986) afirma como são raras as oportunidades para os alunos usarem as suas necessidades comunicativas. Os alunos são hábeis em produzir frases gramaticalmente correctas que podem não ser apropriadas ou significativas em situações de vida real.

De acordo com Nunan (1989), o CLT faz uso da língua como um sistema para a expressão de significado. Os processos de aprendizagem baseiam-se em actividades que envolvam comunicação real, numa utilização da língua que seja relevante para o aluno, promovendo a sua aprendizagem. O objectivo do ensino da LE no CLT será o desenvolvimento da competência comunicativa. Estabelecida em funções das necessidades e características dos alunos, será activada “no desempenho de várias actividades linguísticas, incluindo a recepção, a produção, a interacção ou a mediação (QECCR, 2001: p.35).

A planificação de uma unidade didáctica com base nos princípios de CLT, deve ser concebido à luz de estruturas, funções, noções, temas e tarefas, e a sua ordenação focada nas necessidades dos alunos. Os tipos de actividades em CLT visarão o empenhamento dos alunos na comunicação, contendo processos como partilha de informação, negociação de significado e interacção. O aluno desempenhará o papel de negociador, interlocutor, recebendo e produzindo, enquanto o professor poderá desempenhar o papel de facilitador do processo comunicativo, ou participante nas tarefas, ou mesmo mediador e administrador do processo enquanto analista das necessidades dos alunos. Em relação aos materiais na perspectiva de CLT, o seu valor

principal deve ser o de promover o uso da linguagem comunicativa, concebidos sob o enfoque de tarefas e dando primazia à autenticidade.

A planificação e leccionação das unidades e sequências didáticas, descritas adiante, foram baseadas no conceito de CLT. Planificaram-se aulas assentes na leccionação de conteúdos socioculturais, temas culturais e conteúdos linguísticos presentes nos vídeo autênticos seleccionados, e programaram-se actividades e tarefas onde se praticassem situações comunicativas, como, por exemplo, um debate em que os alunos teriam de expor as suas opiniões em relação a ter televisão no quarto (cf. Anexo 3). Este *role-play* englobava o desenvolvimento da competência pragmática e de interacção oral tendo em conta o tema cooperando na comunicação de acordo com o contexto: “um debate televisivo”.

Outro exemplo foi a tarefa final do 10º D de Espanhol onde numa actividade de *role-play* e simulação, os alunos utilizaram funções comunicativas como “agradecer” e “pedir informações” numa simulação de refeição num restaurante. A competência sociolinguística encontrava-se aqui englobada para comunicar efectivamente na busca de registos adequados (cf. Anexo 2).

Considerou-se a diferença entre *role-play* e simulação na autenticidade dos papéis desempenhados pelos alunos, definindo simulação como uma situação comunicativa em que os alunos desempenham um papel que podem realizar na vida real e *role-play*, como uma situação em que os alunos desempenhem um papel que não cumpram na vida real (Kodotchigova, 2002).

II.1.1. Competência comunicativa

Savignon (2000) retoma a ideia de que CLT se refere tanto aos processos como aos objectivos na aquisição de LE. Acrescenta a este conceito, o desenvolvimento da competência comunicativa, referindo-se a Hymes (1971) e como este propôs o termo “competência comunicativa” para se referir ao uso da língua em contexto social e à observação de normas sociolinguísticas apropriadas.

No dicionário de termos chave do Instituto Cervantes, descreve-se competência comunicativa como a capacidade do aluno para comportar-se de maneira eficaz e adequada num determinado contexto comunicativo. Isto implica respeitar um conjunto de regras que inclui tanto as regras da gramática como os outros níveis da descrição

linguística (léxico, fonética, semântica) como as regras do uso da língua, relacionadas com o contexto sociocultural onde tem lugar a comunicação.

Savignon emprega o termo para caracterizar a capacidade dos alunos de línguas para interagir com outros falantes, para compor significados, distanciando-se da promoção da competência linguística desenvolvida por uma gramática generativa.

A competência comunicativa compreende as seguintes componentes: competências linguísticas, as competências sociolinguísticas e as competências pragmáticas (QECR, 2001: p. 156).

Os programas de Inglês e de Espanhol advogam como paradigma metodológico o comunicativo, uma vez que, “ele privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como uma macro-competência, que integra as subcompetências – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística” (Ministério da Educação, 2001: p.3).

II.2. O enfoque por tarefas na exploração didáctica do vídeo autêntico

Segundo Santa Cecilia (1995, apud Denis & Matas Pla, 2002), o enfoque por tarefas significa um conjunto de ideias e princípios que fundamenta um modo de entender o processo de ensino e aprendizagem. Está baseado em procedimentos metodológicos que visam a realização, por parte do aluno, de uma série de tarefas intermédias que podem centrar-se na comunicação ou na forma relacionadas entre si, em função de uma tarefa final ou objectivo final de carácter comunicativo.

Pedagogicamente, o ensino de LE através de uma metodologia *Task-Based Language Teaching* (TBLT) segundo Nunan (2004), reforça uma abordagem baseada nas necessidades dos alunos para a selecção de conteúdos; uma ênfase em aprender a comunicar através de interacção na língua-alvo; no encorajar dos alunos a usarem a LE de forma criativa e espontânea através de tarefas; numa avaliação principalmente baseada no produto final da tarefa, sendo esta uma abordagem centrada no aluno. Nunan realça também as experiências pessoais (factor cognitivo) do aluno como importantes no processo de ensino e aprendizagem e a introdução de textos autênticos no estudo da LE.

Com relação a estes dois últimos aspectos, a planificação das unidades didácticas no âmbito da PES contemplava essa experiência pessoal dos alunos enquanto telespectadores e o uso do vídeo para explorar a linguagem autêntica.

A abordagem *Task-Based Learning* (TBL) refere-se à disposição dos conhecimentos gramaticais para expressar significado, sublinhando o facto de que significado e forma são altamente inter-relacionados, e que a gramática existe para possibilitar ao aluno expressar significados comunicativos diferentes. Nunan (2009), acrescenta que as tarefas diferem dos exercícios gramaticais porquanto os alunos são livres de usar uma gama de estruturas de língua para atingir os objectivos da tarefa – as formas não são especificadas *a priori*.

A perspectiva de exploração didáctica do vídeo autêntico segundo esta abordagem será explicada mais adiante, de acordo com a típica estrutura da pré-tarefa, tarefa e tarefa final com uma usual exploração didáctica do vídeo que visa também três etapas: pré-visionamento, visionamento e pós-visionamento (V. capítulo II.3.1.).

A progressão por tarefas parece especialmente pertinente para Denis & Matas Pla, (2002) pois permite ao aluno experimentar e resolver problemáticas ligadas à vida real, proporciona ao aluno a oportunidade de ser o ‘actor da sua aprendizagem’, contextualizando conteúdos culturais através de uma situação concreta. Estas autoras concluem que as tarefas dependem da necessidade e das características dos alunos, das circunstâncias e do papel social que podem ter que desenvolver com falantes nativos, e como podem ir do mais prático e funcional ao mais reflexivo e abstracto.

Na PES foram planificadas e leccionadas unidades didácticas que, seguindo a metodologia de TBL, incluíam tarefas-‘alvo’ ou de ‘repetição’, ou “próximas da vida real”, comunicativas funcionais, como comprar alimentos no mercado, telefonar a reservar mesa num restaurante, entre outras. Também foram proporcionadas tarefas com funções mais abstractas como tentar identificar e distinguir a linguagem apelativa dos anúncios publicitários televisivos no 11º C de Inglês, evidenciando o *focus on form and meaning*. Posteriormente, simulariam eles próprios essas situações com base nos modelos comunicativos apresentados.

Irún-Chavarria (2005: p. 20) explica como no enfoque por tarefas parece natural que o processo de ensino e aprendizagem se tenha tornado mais experimental: “When tasks are the basis of our teaching approach, we do not focus on the code of the language, but on the process of doing something in the language, of doing a task (...) we learn while we do something”, referindo ainda, como professores e alunos precisam de entender que as estruturas gramaticais, léxico e discurso são ferramentas que constroem significado. O principal objectivo é alcançar um objectivo específico comunicativo denominado tarefa.

Em relação à aquisição de LE, Zanón (1999) defende que o TBL estimula nos alunos o desenvolvimento de mecanismos que conduzem à aquisição mais efectiva de competências em LE.

O programa de Inglês do 11º ano refere “a conformidade com as orientações enunciadas pelo Conselho da Europa” e como a organização dos processos de aprendizagem deverá assentar em “estratégias, tarefas e actividades” (Ministério da Educação, 2001/2003: p. 14). O programa de Espanhol para o 10º ano de Iniciação invoca, de acordo com as orientações do Quadro Europeu Comum de Referência, “uma metodologia orientada para a acção, estimulando professores e alunos para a realização de tarefas significativas que levem à utilização da língua em situações autênticas” (Ministério da Educação, 2001).

O Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) também faz uso do enfoque por tarefas, encontrando-se reflectido no “Projecto 1001 Itens” como os itens estão distribuídos por tarefas e “como muitas das quais exploram situações reais e a sua resolução exige uma adequada articulação de conhecimentos”².

II.2.1. A estrutura da tarefa

Nunan (2004) define tarefa pedagógica como uma componente de trabalho em sala de aula que envolve os alunos em compreender, manipular, produzir ou interagir na língua-alvo.

Numa das aulas de Espanhol do 10º D planificou-se uma tarefa final com a técnica de *role-play* com o objectivo geral de preencher o seu *curriculum vitae*, numa situação comunicativa de entrevista de emprego (V. capítulo IV.4.). Esta tarefa final foi executada em pares, alternando os alunos o papel de entrevistador e entrevistado e manuseando em língua espanhola léxico específico, bem como conteúdos linguísticos e socioculturais aprendidos durante as tarefas intermédias. Durante a aula houve não só lugar à exploração didáctica de um vídeo autêntico e à resolução em grupo das questões de um vídeo educativo (cf. Anexo 6 & V. referências bibliográficas Vídeo 2) como também de um jogo didáctico para praticar a estrutura gramatical estudada.

Zanón (1999) faz uma diferenciação entre o que chama de unidades processo, pertencentes ao TBL, *versus* unidades conteúdo, pertencentes a uma visão mais tradicionalista do ensino de LE. Explica como essas unidades-processo incorporam os

² - Informação disponibilizada no *site* do GAVE. Disponível em URL: <http://www.gave.min-edu.pt/>
Consultado em: 04.02.2013.

objectivos, os conteúdos e a avaliação, visando o desenvolvimento da aprendizagem e das competências do aluno. A este respeito pode considerar-se a unidade didáctica de Espanhol do 10º D (cf. Anexo 2). Na última aula visionaram a sua gravação de tarefa final (cf. Anexo Vídeo CD) e auto-avaliaram-se, para, desta forma, assumirem também parte da responsabilidade na sua própria aprendizagem.

Em relação à sequência tripartida do TBL (pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa), Estaire³ (s.d.), explica como na fase da pré-tarefa é imprescindível motivar os alunos e ajudá-los a prepararem-se para a realização da tarefa da forma mais efectiva possível, considerando aspectos organizacionais, cognitivos e linguísticos. Considera também relevante estabelecer o contexto e a finalidade comunicativa da tarefa, o resultado esperado, os procedimentos e o tempo disponível. Refere de igual modo a necessidade do professor explicar ou guiar uma reflexão sobre a utilidade da tarefa em relação ao processo de aprendizagem e ao seu objectivo - aspecto de suma importância numa perspectiva cognitiva da aprendizagem. A fase de pré-visionamento do vídeo serve também alguns destes objectivos. Na aula de Espanhol do 10º D (cf. Anexo 5) estabeleceu-se a finalidade comunicativa da tarefa antes do primeiro visionamento do vídeo autêntico de forma a preparar as actividades seguintes. Esta fase também servia o objectivo de aprendizagem de: “antecipar o significado de alguns elementos através do contexto e dos aspectos socioculturais” (Ministério da Educação, 2001: p.33).

A autora alerta para que nesta fase da pré-tarefa se introduzam novos elementos linguísticos (gradualmente) a ser utilizados na execução da tarefa, junto com outros já conhecidos pelo aluno, segundo o conceito de *andamiaje* em Espanhol ou *scaffolding* em Inglês, no qual se constata dois níveis de desenvolvimento: o actual e o potencial.

Sobre a fase da execução, Estaire volta a tripartir o momento, explicando como se implementa uma primeira fase de planificação e redacção e, posteriormente, uma fase de correcção dos textos utilizando um código de correcção e discussão dos erros mais comuns. Para concluir a tarefa, aplicar um momento de comentários dos outros companheiros sobre os textos. Na primeira aula do 11º C de Inglês (cf. Anexo 7), recorreu-se a esta estratégia: os alunos concluíram a tarefa de criar diferentes slogans e apresentaram-nos à turma (V. capítulo IV.4). Na fase da pós-tarefa, pediu-se aos alunos para que colaborassem na correcção de eventuais erros ou sugerissem possibilidades, de

³- Comunicação apresentada ao «II Foro de Español Internacional en Portugal», 5 e 6 de Março de 2010, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, com o título de “La gestión del aula: el apoyo a los procesos de aprendizaje; taller”.

maneira cordial, na altura da apresentação do produto final. Não houve necessidade de um código de correcção, pela extensão dos *slogans* (cf. Anexo 7.2).

A autora finaliza explicando a fase da pós-tarefa, esclarecendo que esta fase serve para que os alunos exponham, partilhem e reflectam sobre os resultados ou produtos da tarefa. Acrescenta que os alunos devem estar atentos à forma e, de igual modo, devem reflectir sobre outros aspectos da tarefa, tais como a actuação do próprio aluno e a do seu grupo, formas para melhorar o processo e o produto, os problemas que surgiram, as estratégias utilizadas para resolver, o que descobriram, entre outras características do processo. Esta fase final poderá ser realizada pelos alunos de forma livre ou através de questionários e fichas. Esta última estratégia foi igualmente aplicada no âmbito da PES (cf. Anexo 8) e também aqui se encontra a correlação com a exploração didáctica do vídeo, uma vez que os alunos do 10º D de Espanhol preencheram fichas de auto-avaliação da tarefa final após visionar o vídeo que protagonizaram.

Segundo Harmer (2009) será somente após a conclusão da tarefa que o professor discute sobre a linguagem utilizada, corrigindo ou ajustando o desempenho dos alunos sobre o que poderia ser considerado desejável.

II.3. O vídeo autêntico como recurso educativo

Programas de televisão autênticos são instrumentos valiosos, considerados como uma fonte importante de *input* linguístico e cultural prontamente disponível para uso em sala de aula. Weyers (1999) explica desta forma como os vídeos autênticos fornecem aos alunos espectadores uma gama de amostras da língua-alvo, utilizadas em contexto por falantes nativos. Convém realçar que o vídeo em suporte digital facilitou muito o processo de exploração didáctica de vídeos em sala de aula. Todas as salas de aula da PES tinham projector e esta condição logística favoreceu a sua utilização.

Weyers refere ainda os benefícios do vídeo autêntico em fornecer amostras naturais, ricas em conteúdo da língua-alvo, e como esse meio reflecte as mudanças linguísticas actuais. Acrescenta que o vídeo autêntico também mostrou ser motivante, impregnado de factores afectivos e marcante do ponto vista sensorial, de modo a beneficiar a compreensão.

Alguns autores referem como o vídeo, por natureza, está impregnado de pistas extra-linguísticas e defendem como a exposição ao estímulo visual aumenta a

compreensão dos alunos e a retenção de itens lexicais (Snyder & Colon 1988, Altman, 1989, Baltova, 1994, apud Weyers, 1999).

Neuner (2003) explica que o ensino de conteúdos socioculturais na aula de LE, não se inicia com base no total desconhecimento do aluno. Deve-se, sim, tomar em conta as visões pré-formadas (fantasias, estereótipos) acerca do país de expressão da LE estudada e dos seus habitantes, e lidar com esses fragmentos nas mentes dos alunos.

A qualidade da recepção (*input*) refere-se ao discurso nativo contextualizado e fornecido pelo vídeo, por exemplo, num filme ou numa curta-metragem. Weyers (1999) acrescenta que os alunos espectadores são expostos a amostras da língua-alvo, que apesar de fazerem parte de um argumento e postos em prática por actores, aproximam os alunos de situações da vida real.

O mesmo autor acrescenta que é aceite que o *input* da língua-alvo, especificamente o *input* compreendido, é o primeiro componente vital para o processo de aquisição de língua, salientando como a qualidade e a quantidade da produção (*output*) está muito dependente da qualidade e quantidade do processo de *input* compreendido pelo aluno. Contudo, um mero aumento de recepção (*input*) nos alunos não deve ser o único factor considerado ao tentar desenvolver a quantidade e qualidade da produção (*output*). Deve existir a preocupação em aumentar o *input* mas também em obter o retorno da compreensão do mesmo.

Fletcher (1990) salienta como o professor recorre ao vídeo e a estratégias para ajudar a melhorar a actividade linguística da compreensão. Estratégias essas onde se incluem prever e verificar conteúdos, *skimming* para compreensão geral ou *scanning* para informação específica. Com um filme ou através da selecção das suas cenas mais pertinentes, abrem-se outras oportunidades nos processos de ensino e aprendizagem da LE.

O uso de *trailers* ou de excertos de vídeo seleccionados também se recomenda, por exemplo, para desenvolver nos alunos a capacidade de prever e fazer hipóteses, tal como surge nos programas de LE com os objectivos, por exemplo, de “confirmar e/ou reformular expectativas” ou “antecipar sequencialidade no texto”. Podem ser desenhadas actividades que incentivem a imaginação após o *input* audiovisual do *trailer*.

Para a unidade didáctica de Inglês do 11º C (cf. Anexo 2.1. & Anexo 7) foram planificadas e executadas actividades para desenvolver a actividade linguística de compreensão oral, com base na exploração didáctica de vídeos autênticos (V. referência

bibliográficas Vídeo 3), tais como: captar o objectivo do discurso, inferir significados implícitos, detectar e interpretar o duplo sentido e o sentido figurado.

Uma das alternativas ao filme e que parece ser bem aprazível é o uso de curtas-metragens. Ramos (2007) explica como, em comparação com o filme, a curta-metragem facilita maior espaço de manobra na hora de compreender enunciados verbais e não - verbais que podem ajudar à compreensão global do mesmo. Isto deve-se ao facto de que numa curta-metragem a linha do argumento costuma ser mais fácil de seguir, contendo menos mudanças espaço-temporais, além de contar com um número inferior de personagens. A curta-metragem permite inclusivamente repetir a amostragem, devido à sua curta duração em comparação com o filme, para reforçar a compreensão ou simplesmente para realizar outras actividades com objectivos didácticos diversos.

Considerando a importância de actividades para reforçar a compreensão oral, inclui-se aqui uma referência ao QECR (2001: p.102): “Nas actividades de compreensão do oral (ouvir), o utilizador da língua como ouvinte recebe e processa uma mensagem (input) produzida por um ou mais locutores.” Essas actividades incluem: “ouvir os meios de comunicação (rádio, TV, gravações, cinema)”, especificando como em cada um destes casos, o utilizador poderá estar a ouvir para compreender: ”o essencial; uma informação específica; os pormenores; o que está implícito”, e fornecem-se escalas exemplificativas para: “audição de meios de comunicação áudio e de gravações”.

II.3.1. A abordagem comunicativa no ensino por tarefas: o vídeo autêntico como recurso educativo

Fletcher (1990) sustenta como, na vida real, a comunicação raramente se proporciona num “vácuo visual”. Explica como os ambientes e contextos visíveis são uma parte integral do contexto do discurso, e que pistas como gestos e linguagem corporal desempenham um papel fundamental em ajudar os alunos a compreender o que o interlocutor está a dizer. Argumenta como os alunos podem tirar vantagem de todas essas possíveis pistas – auditivas, visuais e contextuais – em materiais de cariz audiovisual, e dessa forma, a sua aprendizagem torna-se numa experiência muito positiva, benéfica e realística. A exploração didáctica do vídeo “cocinero fiel” (V. referência bibliográfica Vídeo 1) visava fornecer essas pistas para desenvolver a actividade linguística de compreensão oral e promover a retenção de léxico (cf. Anexo 5 & 5.1. & 5.3).

Relativamente aos ambientes e contextos visíveis como parte integral do discurso, concluiu-se que foi importante utilizar a cozinha e o refeitório da ESLFB para a gravação da tarefa final do 10º D de Espanhol (cf. Anexo Vídeo CD). Esta estratégia foi claramente uma motivação para os alunos, que interagiram e se envolveram na tarefa. Foi ainda uma experiência pedagógica interessante e enriquecedora, uma vez que foi possível contar com a disponibilidade das cozinheiras em ceder o seu espaço de trabalho, bem como pelo compromisso dos alunos com a tarefa e pela forma como todo o processo decorreu com os alunos a participarem num espírito colaborativo.

Fletcher (1990) reflecte sobre as razões de utilizar o vídeo autêntico, alegando que na maioria das situações de vida real, a informação visual desempenha um papel crucial para a compreensão da componente verbal da mensagem do interlocutor. Quando os alunos observam segmentos de vídeo, a imagem contextualiza e reforça a mensagem falada, tornando assim possível que até alunos numa fase inicial de LE compreendam textos um tanto ou quanto difíceis, por serem criados para um público de falantes de L1, fornecendo-lhes uma experiência indirecta com a qual podem associar novos elementos linguísticos. A componente visual não só enfoca a atenção dos alunos; também os expõe a aspectos da cultura estrangeira.

O autor continua a sua reflexão, defendendo que, acima de tudo, o vídeo autêntico ensina aos alunos a linguagem real. Eles aprendem a entender material produzido para entreter e informar, em vez de praticarem meramente exercícios que foram criados nos vídeos educativos como uma instrução ficcional. Segmentos de vídeo autênticos bem seleccionados exibem uma riqueza linguística e cultural incomparável, por exemplo, a vídeos baseados em textos didácticos, inspirados em roteiros criados para estudantes de LE.

Caberá aqui uma pequena reflexão em forma de alerta para sublinhar a ideia que o vídeo, independentemente de todas as suas facetas textuais e discursivas, diferentes géneros e utilizações, é nada mais que um recurso ao dispor do professor. A sua utilização em aula não deverá revestir o papel de substituto do professor ou instrumento para ocupar espaços livres de uma aula. A sua exploração didáctica depende do professor e dos alunos, devendo ser considerado como mais um meio ao dispor dos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Capítulo III: prática de ensino supervisionada

III.1. A preparação da prática de ensino supervisionada

As reuniões de supervisão da PES foram agendadas para as segundas-feiras com os professores Bruno Lourenço, responsável pela PES de língua espanhola e professora Cristina Moniz-Pereira, responsável pela PES de língua inglesa.

Estas reuniões semanais serviam os objectivos de planificar a semana de trabalhos; discutir e analisar exemplos de metodologias e estratégias dos professores; discutir e esclarecer critérios de avaliação, planificar actividades extra-curriculares, discutir e analisar os manuais adoptados no ensino de língua estrangeira, analisar e corrigir em conjunto alguns trabalhos e testes de avaliação de alunos, bem como analisar questões relativas à função de director de turma, esta última desempenhada pelo professor Bruno Lourenço.

Durante este processo, discutiram-se textos científicos e ideias e registaram-se ideias e conselhos, de modo informal, mas também se procedia ao registo formal do discutido e analisado nas citadas reuniões (cf. Anexo 10).

Este era o espaço onde os professores estagiários se reuniam com os professores orientadores para reflectir, em conjunto, sobre os processos de ensino e aprendizagem das LE, com vista a aprender e melhorar a actividade da PES, analisar os casos mais pertinentes da semana e conseqüentemente reflectir em conjunto sobre os diferentes passos a seguir doravante.

III.2. Observação

Estrela (1994) refere como o emprego da observação como estratégia de formação tem revestido duas formas essenciais que importa distinguir: observação sobre o futuro professor e observação feita pelo futuro professor. No campo da observação sobre o professor estagiário, foram realizadas observações que foram discutidas nas reuniões semanais com os professores orientadores da PES. Procedentes avaliações (cf. Anexo 12 & Anexo 12.1.) foram também realizadas e disponibilizadas aos professores estagiários que serviram também como forma de *feedback* e consciencialização do trabalho realizado.

A observação de aulas enquanto pesquisa, feita pelo futuro professor, aplicou-se não só ao tempo em sala de aula (cf. Anexo 11 & Anexo 11.1.) mas também à

observação global, não focalizada, de tantos outros contextos, tais como a sala de professores onde se reuniram informações na interacção com colegas mais experientes, na maneira como empregavam estratégias ou na partilha de experiências pedagógicas. Realizaram-se também, de forma informal, observações dos espaços de recreio, onde era possível observar bastante do comportamento e interacção dos alunos. Um ponto favorável para a reflexão foi que a observação dos alunos não se deve resumir apenas ao espaço da sala de aula, concluindo-se que não só as tarefas de observação focalizada em sala de aula, descritas abaixo, foram importantes na PES, mas também a observação generalizada pois, principalmente, em relação aos alunos do 7º e 8ºano puderam observar-se características e comportamentos que puderam ser trabalhadas em sala de aula, como a exclusão por parte de alguns colegas dos pequenos grupos ou situações de violência.

As diversas informações não foram somente recolhidas através de observações, mas também através de entrevistas, questionários (cf. Anexos 13 & 14), grelhas de observação focalizada sobre o professor orientador (cf. Anexos 16) e aplicação da técnica de reflexão para observação de Liroslov Millrood (cf. Anexo 15) para registar diferentes características das actividades implementadas pela professora Cristina Moniz-Pereira numa das suas aulas. Este exercício permitiu a colecção de dados que levou a uma caracterização mais específica do seu trabalho, presente no final da ficha de observação junto com a conclusão. Estes instrumentos, juntamente com as técnicas de observação implementadas, serviram o objectivo de análise e reflexão da informação para o desenvolvimento e actualização do professor estagiário no contexto da PES.

Verdía (2009) defende que o ensino é um processo complexo e plurifacetado em que não basta a transmissão de conhecimentos ou a aplicação de estratégias e métodos. O docente deve desenvolver as suas competências na reflexão (enfoque reflexivo) sobre a sua actuação através da observação. As observações que se podem realizar em aula podem ser gerais (observação holística) ou ter um foco particular, mais concreto, objecto de reflexão e análise.

Relativamente ao professor orientador, foi efectuada uma observação de foco particular, baseada nas tarefas de observação de Scrivener (2005), onde se pretendeu registar como a professora Cristina Moniz-Pereira fornecia *feedback* aos seus alunos, comentando sobre possíveis atitudes ou intenções nas suas respostas e considerando a sua comunicação não-verbal aquando das suas respostas (cf. Anexo 16).

No que concerne à observação de alunos, foram observadas intervenções dos alunos, nível de domínio da língua, produções dos alunos, perguntas e respostas formuladas pelos alunos, entre outras que são contemplados nas fichas de observação diária (Anexo 11) e também num exemplo de diário de observação realizado na aula do professor Bruno Lourenço (cf. Anexo 17).

Em relação aos processos de ensino e aprendizagem e estratégias utilizadas foram igualmente observados e registados factores como explicação dos objectivos, correcção dos trabalhos de casa, desenvolvimento da competência comunicativa (ensino de conteúdos socioculturais e gramaticais, do léxico, da compreensão audiovisual, entre outras. Algumas destas observações foram efectuadas de forma informal, registando as diversas informações no caderno do professor estagiário.

Relativamente à aula foram observadas actividades de apresentação, de prática e de produção, inícios e conclusões de aula, transições e sequências de actividades, bem como a sua tipologia e variedade.

Tomaram-se notas em relação aos materiais e recursos, registando informalmente a utilização do quadro do professor orientador, uso do manual escolar, configuração da sala e uso do espaço, bem como da proxémica do docente (cf. Anexo 16), utilização dos recursos audiovisuais e uso das novas tecnologias, entre outras.

Através da observação dos dois professores orientadores da ESLFB, que apesar de seguirem abordagens algo diferentes (a professora Cristina Moniz-Pereira apresentava uma metodologia comunicativa, mais orientada para a acção, enquanto que o professor Bruno Lourenço se regia por uma abordagem de que se aproximava mais da exposição de conteúdos e prática dos mesmos), foi possível recolher elementos que guiaram a uma reflexão mais profunda sobre algumas características pertinentes da aula, nomeadamente, a gestão de tempo e as diferentes fases da aula.

A professora Cristina Moniz-Pereira possuía uma grande capacidade de dividir em fases a sua aula e diversificar as estratégias de ensino, aplicando com grande competência linguística e científica a articulação entre as actividades e os conteúdos linguísticos que expunha. Observou-se como dava grande relevância à definição dos objectivos gerais e específicos da aula e os articulava com a gestão de tempo. Esta foi uma aprendizagem significativa da PES: a definição de objectivos claros aquando da planificação da aula para melhorar a gestão do tempo e planificação de actividades da mesma.

Outra aprendizagem significativa, assimilada através da observação das aulas da professora Cristina Moniz-Pereira, foi a linguagem de instrução. Relacionando com a sua capacidade de individualizar o ensino em turmas com diversos tipos de alunos e de capacidades, assumia o papel de facilitadora e supervisora de actividades mais facilmente após fornecer uma clara instrução do que pretendia nas actividades. Este aspecto observou-se claramente com as turmas de 7º e 8º ano.

Também se realçam as suas capacidades de reflexão e investigação como inspiradoras para a auto-regulação da prática pedagógica, destacando a forma como reflectia sobre as suas aulas e investigava para melhorar e diversificar a sua metodologia e estilo de ensino do Inglês.

Foi possível observar a organização e competência linguística do professor Bruno Lourenço durante a fase de observação. Retiram-se aprendizagens significativas da observação da sua gestão do quadro (a sua eficiência e competência em colocar nova informação no quadro e apagá-la quando já não era necessária, bem como a divisão dos diferentes conteúdos no quadro) e da sua proxémica no circular da aula para ajudar na execução de exercícios.

Outro aspecto observável da prática do professor Bruno Lourenço foi a forma como se envolvia activamente nas actividades extra-curriculares que envolviam a comunidade educativa. O seu empenho e dedicação eram notáveis, tanto na fase de planificação como de execução destas actividades.

Vários instrumentos de observação parecem descurar a comunicação-não verbal, factor pertinente a considerar e que pode observar-se de forma mais minuciosa na gravação vídeo de uma aula. Scrivener (2005) inclui este aspecto observável numa das suas tarefas de observação que foi adaptada e utilizada nesta fase da PES (cf. Anexo 16).

Uma técnica de observação que foi considerada igualmente importante durante esta fase e posteriores foi fornecida pela professora Cristina Moniz-Pereira. O plano de aula adoptado (cf. Anexo 18), tanto para a PES de língua inglesa como de língua espanhola, foi duplamente utilizado como ferramenta de observação. Este procedimento levou a um melhor entendimento da dinâmica de aula, permitindo o registo de parâmetros como o tempo, o desenvolvimento das tarefas e das actividades, os objectivos gerais e os objectivos específicos, o desenvolvimento das destrezas, os materiais e as metodologias e padrões de interacção utilizados.

A partir destas observações, foi possível delinear o perfil dos alunos e as estratégias a que os professores orientadores da PES recorriam para a administração das suas aulas e para incentivar a participação dos alunos. Após o período inicial de observação começaram a delinear-se estratégias e processos de ensino e aprendizagem para a execução das unidades didáticas planificadas na PES.

Em conclusão, a observação das estratégias da prática lectiva dos professores orientadores, após vários momentos de discussão nas reuniões semanais e posterior reflexão, levou a uma planificação mais ponderada, assente nos conhecimentos adquiridos através da observação: o conhecimento dos alunos, as estratégias e padrões de interacção a utilizar, os materiais a utilizar e a sua respectiva didactização.

III.2.1. Reflexões sobre a observação

A ideia fundamental que parece advir aqui da observação será levar o professor a reflectir sobre o trabalho do professor observado e pensar o quanto pode influenciar o seu.

Lasagabaster (2001) refere como o enfoque a seguir se deve centrar numa descrição do que ocorre na aula, e não sobre como deveria realizar-se o ensino. Quer isto dizer que o enfoque deverá ser descritivo e não prescritivo.

Concluiu-se sobre a importância da co-observação quando os colegas que se valorizam, confiam mutuamente um no outro e concordam em trocar observações para o seu próprio desenvolvimento. Neste ponto cabe também uma referência à colega e professora estagiária da PES, Patrícia Silva. Foram partilhadas variadas observações e reflexões acerca do trabalho desenvolvido. Essas observações foram realizadas através de documentos específicos para esse fim (cf. Anexo 19), mas também através de incontáveis conversas informais: experiências e sentimentos foram partilhados num ambiente de respeito e crítica construtiva, em prol do desenvolvimento enquanto professores estagiários em contexto da PES.

Contemplada na literatura referente à observação, a técnica do diário surge como um meio eficaz de reflexão que permite observar e criar hipóteses diárias sobre o processo de ensino e aprendizagem, para uma posterior análise das anotações (cf. Anexo 17). Considera-se que os apontamentos registados, tanto nas grelhas criadas para esse efeito como no caderno em forma de diário, foram elementos muito importantes no

acompanhamento e posterior leccionação das turmas acompanhadas. Chegada a hora de planificar, leccionar e avaliar os alunos, os registos providenciaram uma visão mais completa das estratégias a utilizar e de processos de ensino e aprendizagem mais adequados a cada uma das turmas.

A estratégia dos pares pedagógicos (V. capítulo IV.3.1.) surgiu através da ideia da professora Cristina Moniz-Pereira e da observação focalizada de atitudes e comportamentos dos alunos do 7º ano de Inglês. Esta observação, antes da implementação da estratégia, permitiu reposicionar os alunos pelas carteiras e situá-los por pares após levantamento de dados sobre aspectos concretos como as suas notas e registo dos comportamentos.

A observação e caracterização da turma do 10º D de Espanhol como pouco unida e com falta de interdependência positiva uns entre os outros levou a uma planificação de actividades e tarefas comunicativas que visassem trabalho em grupo, de forma colaborativa, e promover o “aprender a viver com os outros”.

Estrela (1994) refere-se à articulação da videoscopia com a análise das necessidades de formação e a prática do professor tendo em vista uma formação auto-personalizada. A imagem gravada de si próprio constituirá um excelente meio de observação da sua prática, dos seus movimentos pela sala de aula, das suas instruções, etc. De facto a ausência da autoscopia em gravação vídeo surgiu como uma lacuna durante a PES: apesar da existência da câmara de vídeo e equipamento adequado à edição dos vídeos, não foi possível obter um dispositivo de gravação áudio que recolhesse a voz do professor estagiário na PES, sem perda das dinâmicas ou proxémica na sala de aula.

Norrish (1996) sugere que os docentes devem, através do exame da sua própria prática, produzir a sua própria teoria e daí desenvolver uma qualidade de ajustamento e desenvolvimento profissional. É através de uma constante reflexão na prática que o profissional se desenvolve profissionalmente e eticamente. As reflexões (cf. Anexo 20) após cada aula serviram esse objectivo: após cada aula, tomaram-se notas sobre os aspectos mais positivos e menos positivos do que tinha sucedido, realçando o que se faria se a situação se desse de novo.

Aquele autor define também duas abordagens diferentes para docentes que estão a desenvolver prioridades reflexivas: a primeira será que a reflexão despoleta a acção, ou seja, quando um docente pesquisa a teoria tendo em mente um problema prático, e, nesta base, muda algum aspecto da sua metodologia ou das suas estratégias de ensino. A

segunda será quando a acção desencadeia a reflexão, isto é, quando um docente muda algum aspecto do seu método de ensino em resposta a um problema prático e posteriormente se auto-analisa e verifica a sua efectividade aquando da sua resolução.

III.3. Planificação das unidades e sequências didácticas da prática de ensino supervisionada

Será importante referir que a primeira aproximação ao conceito de planificação no âmbito da PES se realizou através da participação na planificação e elaboração do Plano Anual de Actividades (PAA) da ESLFB.

Sobre o tema de planificação, recorreu-se inicialmente a uma definição de planificação seguindo o enfoque por tarefas: “In the task-based approach, the point of departure is the task, the final product, derived from a chosen topic. The course is organized according to these tasks and not depending on specific linguistic content” (Irún-Chavarria, 2005: p. 20).

Numa fase inicial da PES, não existiram condições para um devido levantamento das necessidades dos alunos através de um diagnóstico personalizado. A planificação anual das disciplinas estava elaborada com base nas metas de aprendizagem para o 3º ciclo de língua inglesa disponibilizadas pelo Ministério da Educação, em articulação com os programas das disciplinas e as planificações existentes nos manuais adoptados para a disciplina.

No caso da disciplina de língua espanhola, o departamento de Espanhol realizou a sua planificação anual com base no programa de Espanhol disponibilizado pelo Ministério da Educação, em articulação com a planificação existente no manual adoptado para a disciplina.

A planificação das unidades didácticas baseou-se numa análise de temas (*content or theme-based instruction*) inscrita em redor de princípios como a competência comunicativa, aprendizagem significativa e no potencial pedagógico e motivacional do vídeo autêntico no estudo das LE.

Em relação ao 10º D de Espanhol, foi realizada posteriormente a planificação da unidade didáctica “*La Gastronomía española*” (cf. Anexo 2), que visava uma forte componente de trabalho em grupo, de trabalho colaborativo e de trabalho em pares. Estes padrões de interacção não almejavam somente a estratégia de pares pedagógicos enquanto meio para desenvolvimento de objectivos do domínio cognitivo mas também o desenvolvimento de objectivos nas áreas metacognitivas, afectivas e sociais.

Existiu desde o início uma preocupação partilhada com o professor Bruno Lourenço acerca do exame que estes alunos teriam que vir a realizar no 11º ano devido à formação específica que seleccionaram em relação à língua espanhola. Planificou-se na unidade didáctica de Espanhol não só um constante enfoque nos usos comunicativos e socioculturais da língua através de simulações, *role-plays*, actividades concebidas para o uso efectivo da língua, mas também um enfoque persistente na competência linguística.

Relativamente à turma C do 11º ano de Inglês os objectivos para a unidade didáctica foram diferentes. Nesta unidade, “*The power of marketing and advertising*” (cf. Anexo 2.1.), o enfoque estava no uso comunicativo da língua mas almejando mais o desenvolvimento da fluência da produção oral dos alunos. Concluiu-se que devido a não terem que realizar exame final de Inglês no ensino secundário e devido ao facto da grande maioria ser bastante competente no uso da língua, planificaram-se actividades e tarefas que visavam desenvolver uma capacidade crítica em relação à linguagem publicitária e promover, de forma relacionada, o uso de uma função da linguagem apelativa e argumentativa.

A entrevista e os questionários aplicados durante a PES serviram o objectivo de recolha de dados (cf. Anexos 13 & 14 & 14.1).

Em relação ao questionário (cf. Anexos 14), o objectivo era aferir os conhecimentos socioculturais dos alunos no âmbito da música e cinema das línguas estrangeiras estudadas. O objectivo deste questionário seria o de considerar, em fases posteriores da PES, os dados mais relevantes à selecção dos vídeos a expor, mais concretamente na fase de planificação e execução das aulas.

No que diz respeito à primeira pergunta do questionário, os alunos de Espanhol do 10ºD consideraram maioritariamente a língua espanhola como “útil” e “importante”, considerando também que a sua aprendizagem era “fácil”.

Seleccionaram também, na sua grande maioria, “las costumbres”, onde se incluía a “comida”, “la música” e “el cine” como os temas que mais lhes agradavam, assinalando que não tinham muito interesse em aprender sobre “la religión y creencias”, “la moral” e “la ciência”. No que diz respeito a filmes espanhóis, a maioria deixou o espaço em branco; uma aluna respondeu “Vicky Cristina Barcelona” e três alunos responderam “Doraemon”, que é uma série de desenhos animados em espanhol. Com relação à música espanhola, apenas dois alunos responderam, “Juanes” e “la oreja de Van Gogh”, respectivamente.

Ficou claro, após a análise dos questionários, que os alunos tinham poucos conhecimentos em relação a meios audiovisuais comerciais de países de expressão da língua alvo. A planificação de aulas para esta turma visou não só a exploração didáctica de diversas canções e vídeos autênticos mas também desenvolver os conhecimentos socioculturais dos alunos.

Relativamente aos alunos de Inglês do 11ºC, responderam à primeira pergunta considerando maioritariamente a língua inglesa como “very useful” e “very important”. Seleccionaram na sua grande maioria “Music” e “Films” como os temas mais aprazíveis, assinalando também “ways of life” como um tema que lhes interessava “a lot”. O tema industrial/economic development” foi o que reuniu o consenso de “not interested”

No que diz respeito aos seus interesses por filmes e música, os géneros mais seleccionados foram “Action”, “Science Fiction” e “Comedy”, e o “Rock” e “Hard Rock” em relação à música.

A implementação do questionário a Inglês revelou-se infrutífera relativamente à selecção de vídeos para exploração didáctica de acordo com estes resultados, servindo sim o objectivo de aferir os gostos e interesses dos alunos em relação à LE e os seus conhecimentos socioculturais nos tópicos de música e cinema. Concluiu-se que o questionário seria mais proveitoso se fosse colocado após a escolha do tema da unidade didáctica a leccionar a esta turma, podendo desta forma seleccionar novos conteúdos socioculturais, bem como propor novas informações/ideias a conteúdos já conhecidos pelos alunos.

Concluiu-se que a utilização da entrevista (cf. Anexos 13) se destinou a obter dados concretos sobre a prática do professor Bruno Lourenço, mais especificamente sobre técnicas e estratégias de ensino e aprendizagem na sua leccionação da turma B/F/G do 10º ano. Registaram-se respostas de técnicas e estratégias utilizadas, como por

exemplo o uso de ditados ou a fase de correcção dos trabalhos de casa, mas também sentimentos de receio pelo facto de leccionar a uma turma grande e bastante heterogénea.

Planificou-se a utilização pedagógica do vídeo autêntico com diversas finalidades contempladas no programa de Inglês, tais como: “proporcionar, através da língua inglesa, o contacto com vários universos socioculturais em que é utilizada” e “fomentar uma educação para os *media*, promovendo a formação de aprendentes activos e críticos capazes de analisar textos dos *media* e compreender os processos da sua produção e recepção” (Ministério da Educação, 2001/2003: p. 6).

III.3.1. Planificar com base no vídeo autêntico em articulação com o enfoque por tarefas

Husain (1990) explica como o princípio de planear a aula de acordo com o que se espera que seja o comportamento final dos alunos no final da tarefa irá ajudar na selecção de materiais, decidir sobre as estratégias e procedimentos que podem ajudar o professor a melhorar o seu desempenho e avaliar o desempenho dos seus alunos. De acordo com este princípio, foi planificada a exploração de vídeos publicitários (V. referências bibliográficas Vídeo 3), com exemplos de linguagem apelativa para inspiração e expressão na tarefa final. Esperava-se uma produção dos alunos na tarefa final baseada na análise e interpretação dos conteúdos linguísticos e paralinguísticos na exploração dos anúncios publicitários. Desta forma, planificaram-se actividades e tarefas de análise de vídeos autênticos que resultariam na reinterpretação e reutilização da linguagem utilizada para uma produção oral mais autónoma e fluente.

No 10º D de Espanhol, houve também lugar à exploração de vídeos autênticos (V. referências bibliográficas Vídeo 1 & 2) em contextos comunicativos que providenciassem um *input* compreensível para facilitar a expressão oral na tarefa final.

Foram examinados durante o processo de selecção inúmeros vídeos educativos que focavam os conteúdos linguísticos e culturais pretendidos. Mas todos apresentavam determinadas características: uma narração lenta, demasiado articulada, diálogos superficiais com pronúncias a roçar o ridículo, contextos e cenários improvisados que não se articulavam convenientemente com a mensagem.

Outro dos aspectos que se prendeu com a planificação dos vídeos visionados durante a PES foi a selecção dos vídeos autênticos. A adaptação ao nível etário e à

proficiência dos alunos foram uma das principais preocupações, bem como se a informação que veiculavam reforçavam os conteúdos socioculturais, linguísticos e paralinguísticos da temática abordada e dos objectivos de ensino e aprendizagem. Considerou-se também a qualidade do áudio e da imagem dos vídeos.

Concluiu-se que foi um trabalho laborioso, muito moroso e bastante meticuloso. O trabalho consistiu em observar inúmeros vídeos, consultar os programas das LE em questão, recorrer ao QECR para confirmar se as actividades a desenhar se inseriam nas escalas de proficiência e editar, quando era necessário algum trecho do vídeo. Recorreu-se sempre ao apontamento dos tempos de duração dos vídeos nos planos de aula.

Fletcher (1990) explica que para desenvolver proficiência na compreensão oral com materiais autênticos, o papel do professor será o de facilitar e confirmar a compreensão do texto por parte dos alunos e guiar a articulação entre os conteúdos culturais e linguísticos. Será a partir deste conhecimento recentemente adquirido que se tentarão desenvolver as destrezas de produção (V. capítulo. IV.4.).

Foi a partir desta teoria que na PES se recorreu ao *scaffolding*. A gradação de dificuldade, tanto das actividades como da acessibilidade dos vídeos autênticos, servia os objectivos de tentar tornar as actividades mais desafiantes, e de almejar construir progressivamente a autonomia dos alunos em relação à tarefa final. Antes que pudessem produzir livremente, foram providenciadas fichas de actividades (cf. Anexos 6.2. & 7.1. & 21) e exercícios apresentados em *PowerPoint* (PPT) (cf. Anexo 22) que visavam guiar os alunos a aplicar os conhecimentos adquiridos de forma mais autónoma na direcção do objectivo da tarefa final.

Nunan (2004) explica como se deve providenciar aos alunos primeiro um suporte que seja seguro para finalmente atingirem a verdadeira produção. O autor chama a atenção para a dificuldade que esse suporte pode apresentar: menos desafiante, logo, menos motivador.

Considerou-se importante na fase de planificação e realização destas fichas de actividades e tarefas tentar resolver as mesmas antes de apresentá-las às turmas da PES. Esta resolução da ficha de actividades providenciou uma noção do tempo que demorariam a realizar e uma percepção da dificuldade implícita na ficha.

Relativamente ao TBLT, será importante manter em mente que: “The ‘art’ (...) is knowing when to remove the scaffolding. If the scaffolding is removed prematurely, the learning process will ‘collapse’. If it is maintained too long, the learners will not develop the independence required for autonomous language use” (Nunan, 2004: p. 35).

Foram planificadas diferentes técnicas para explorar didacticamente o vídeo autêntico ao longo das PES. Técnicas para favorecer um visionamento activo como accionar a pausa para desenvolver a capacidade de predizer e promover a imaginação dos alunos (cf. Anexo 6).

Foi utilizada também a técnica de retirar a imagem para promover a audição activa para que pudessem, com o visionamento total posterior, reforçar e ilustrar a mensagem e o contexto do vídeo explorado (cf. Anexo 6.3). Estas técnicas foram planificadas e executadas na aula de Espanhol do 10ºD com o tema “Las entrevistas de trabajo y las videoconferencias”, numa sequência didáctica de exploração de um vídeo autêntico (V. capítulo IV.4.)

O segundo visionamento do vídeo é justificado por Fletcher (1990) como uma técnica para fornecer aos alunos estratégias de compreensão auditiva e de maneiras de deduzir, inferir, organizar e reter informação. Se a resposta dada na actividade de exploração posterior ao visionamento foi incorrecta, pode providenciar-se outro visionamento que ajude os alunos a descobrir a resposta correcta por eles mesmos. Este procedimento foi implementado numa das aulas de Espanhol do 10ºD da PES (cf. Anexo 6).

Fletcher (1990) explica como a componente heurística pode realizar-se em fases específicas. No princípio, os alunos observam o segmento vídeo na sua totalidade e, posteriormente, são-lhes colocadas questões para determinar o seu género (anúncio, entrevista, comédia, etc.) e tema. Este procedimento ajuda a compreender tanto a mensagem óbvia como a antecipar a implícita. Após este momento, podem analisar-se segmentos mais curtos e colocar questões mais específicas (adaptadas ao nível dos alunos) sobre os conteúdos do vídeo. Quando o conteúdo do vídeo tenha sido explorado com suficiente detalhe, é revisto na sua totalidade para que os alunos possam reintegrar a informação linguística e visual na mensagem geral. Este procedimento foi também utilizado na PES, durante a unidade didáctica do 11º ano de Inglês, principalmente para ajudar os alunos a compreenderem e analisarem a mensagem implícita de um conjunto de anúncios virais. Contudo, nem sempre foi necessário recorrer a este procedimento, pois nem todos os vídeos autênticos seleccionados continham uma duração ou complexidade que exigisse um segundo visionamento.

Núñez (2009) refere como os textos orais devem ser breves porque processar informação em tempo real numa LE requer um grande esforço cognitivo, bem como para permitir uma exploração conveniente, referindo que a duração não deve superar os

cinco a dez minutos. Neste sentido, considera-se que a selecção de vídeos durante a PES esteve em consonância com este princípio.

Um dos princípios da planificação de aulas será que os objectivos devem ser estabelecidos em termos do que se espera que seja o comportamento dos alunos na tarefa final, segundo Husain (1990). A maneira de avaliar se os nossos objectivos foram alcançados, será observar se o dito comportamento realmente se alterou.

O autor esclarece algumas características a ter presentes aquando da planificação de aulas:

a) O professor pode começar a aula com uma revisão geral dos conteúdos da aula anterior. Este foi um dos aspectos aprendidos e assimilados através da observação das aulas da professora Cristina Moniz-Pereira e da leitura de vários artigos sobre planificação e execução de aulas de LE. Esta estratégia serviu o princípio de recordar e trazer de volta os conteúdos da aula anterior. Favoreceu de igual modo o treino da memória, tão importante de treinar nos alunos, principalmente os mais jovens, quando se lhes pedia que recordassem conteúdos da aula anterior e pelo propósito de possível esclarecimento de aprendizagens mal assimiladas que pudessem ter persistido.

b. O professor deve apresentar os novos conteúdos na forma de actividades variadas. A diversidade de actividades motiva os alunos. Neste sentido, aquando da planificação das unidades didácticas e dos correspondentes planos de aula, ambicionou-se persistentemente esta diversidade. (cf. Anexos 2 & 22 & 23)

c. O professor pode então prosseguir para uma fase de planificação de exercícios, jogos (cf. Anexo 24), actividades de compreensão, ou conceber uma fase de consolidação dos conhecimentos antes dos exercícios. (V. capítulo 4.4.)

d. Na planificação de uma aula deve transparecer uma nota para os trabalhos de casa (cf. Anexo 18), isto é, deve-se antever e planificar os trabalhos de casa de uma determinada lição. A última parte da aula pode ser dedicada à preparação dos trabalhos de casa e tentar terminar de uma forma lúdica. A professora orientadora Cristina Moniz-Pereira ressaltou estes dois procedimentos durante a PES com veemência. As aulas planificadas tiveram sempre em conta a atribuição dos trabalhos de casa. Apesar de planificado, nem sempre foi possível terminar as aulas de uma forma lúdica, concluindo-se que, por vezes, a tarefa final da aula era laboriosa demais para que restasse tempo para terminar desta forma.

Relativamente ao factor lúdico nos processos de ensino e aprendizagem, Husain (1990) comenta como o professor reflexivo varia as actividades que planeia, com o

objectivo de reavivar o incentivo à aprendizagem da LE e para prevenir monotonia na sala de aula. Planear as aulas com actividades mais lúdicas, como jogos e explorações didácticas de canções (cf. Anexos 4 & 24 & 24.1 & 24.2.), etc.) não só tornará a aula mais agradável mas contribuirá também para fornecer aos alunos vocabulário útil e expressões para utilizar em comunicação genuína. Mais ainda, actividades diversificadas poderão contribuir para o conhecimento sistemático e desenvolver capacidades linguísticas.

Andrés & Casas (s.d.) defendem como o jogo lúdico-educativo acrescenta uma dimensão paralela aos objectivos específicos que se planeiam, reforçando a motivação dos alunos para a aprendizagem de uma LE (cf. Anexo 24). Os jogos requerem comunicação, provocam e activam os mecanismos de aprendizagem da língua (V. capítulo IV.3.1.).

Outro dos princípios ponderados e considerados de extrema importância na fase de planificação foi reflectir sobre as diferenças individuais dos alunos durante a PES. No trabalho realizado com os alunos do 7º B de Inglês, na planificação e concretização do projecto *COOL* e com os alunos do 11º ano, turma C de Inglês, considerou-se este aspecto e foi posto em prática na planificação e execução com a organização de pares pedagógicos e constituição de pequenos grupos. (V. capítulos. IV.3.1. & IV.4.)

Um dos objectivos da planificação na PES foi o de desenvolver a competência de produção e expressão oral. Para este efeito foram planificadas tarefas intermédias de compreensão oral que culminavam em tarefas finais de produção oral.

Encontrando-se os alunos do 10º D de Espanhol num nível elementar, planificou-se uma fase de apresentação do conteúdo sociocultural e a preparação linguística a desenvolver na aula, anterior à análise do vídeo. Este aspecto efectuou-se pelo nível de conhecimentos que detinham no âmbito de funções comunicativas, vocabulário e competência linguística. Após a apresentação dos conteúdos socioculturais e explicação e exercício dos novos conteúdos linguísticos, procedia-se para a exploração didáctica de vídeos autênticos, analisando esses conteúdos socioculturais e linguísticos da cultura-alvo em situações comunicativas.

A fase de preparação linguística era normalmente realizada através da prática em fichas de actividades e/ou no PPT. Após a prática dessas estruturas linguísticas e análise das mesmas em situações comunicativas reflectidas no vídeo, pedia-se aos alunos que aplicassem esses conteúdos (suporte para a produção) oralmente ou por escrito nas

tarefas finais da aula. Numa fase de pós-tarefa, dava-se lugar à reflexão sobre o produto final ou ao estudo de aspectos de língua a rever ou a considerar.

A preparação linguística e exploração dos vídeos autênticos serviam o objectivo de providenciar um *input* que, após analisado e exercitado, pudesse ser reutilizado de uma forma mais livre e autónoma na produção dos alunos, em contextos comunicativos simulados.

Este procedimento foi utilizado durante a PES de Espanhol do 10º D (cf. Anexos 5 & 6). Em outras ocasiões, a exploração do vídeo serviu como *prompt* para a tarefa final.

Os alunos do 11º C de Inglês detinham um nível de proficiência linguística elevado, conseguindo expressar-se de um modo mais livre e autónomo e adaptando ou reformulando os seus conhecimentos com maior desenvoltura em diferentes contextos da LE.

Neste sentido, houve lugar à planificação de tarefas que serviam o objectivo de análise de funções da linguagem, por exemplo as referenciais e apelativas, presentes nos vídeos autênticos. Numa primeira fase (pré-tarefa) pretendeu-se mobilizar competências gerais individuais dos alunos, como o conhecimento declarativo (saber), e activar conhecimentos ao nível sociocultural, cognitivo e linguístico, pertinentes para as actividades que se desenvolveriam posteriormente. Foi também nesta fase inicial da aula que se deu lugar ao visionamento de vídeos que funcionaram como *warmers* para as seguintes tarefas.

Numa seguinte fase (tarefa) pretendeu-se ampliar esses conhecimentos. Através da interpretação e análise dos textos autênticos presentes nos vídeos, almejava-se desenvolver a competência comunicativa dos alunos com a activação de actividades linguísticas como a recepção e a mediação, neste caso a compreensão oral da mensagem e a interpretação da mesma.

Para este efeito, foram concebidas fichas de trabalho (cf. Anexo 7.1.) e PPT com exercícios que visavam a identificação de tipos e formas de texto e do uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, actos de fala). Nesta fase, planificou-se que o visionamento activo dos vídeos autênticos também servisse como *prompt* das funções de linguagem a utilizar na tarefa final.

Após estas fases de análise e interpretação de textos onde se esperava que os alunos identificassem o tipo e o contexto do enunciado, interpretassem informação explícita e implícita nos textos publicitários em forma de anúncios televisivos e

seleccionassem informação pertinente para utilizar na tarefa final, pretendia-se então que mobilizassem as suas competências linguísticas, discursivas e estratégicas de uma forma integrada para uma produção mais autónoma na tarefa final (cf. Anexo 7), demonstrando a capacidade de relacionar informação com a sua expressão comunicativa nessa última tarefa.

Numa fase de pós-tarefa final, planificou-se a regulação (análise e discussão) dos processos de produção (*outcome*) dos alunos, tendo em vista a reformulação, integração e finalização dos diferentes conteúdos na realização da tarefa final. Os alunos apresentariam o produto final à turma e haveria lugar à identificação dos apelos utilizados na construção do *slogan*.

Concluiu-se que, no caso desta aula em particular, os alunos foram bem sucedidos (cf. Anexo 7.2.), demonstrando criatividade e adequação ao objectivo geral pretendido: “create a slogan for a specific product”.

Na aula anterior à tarefa final de *role-play* e simulação de debate do 8º A de Inglês, a exploração didáctica dos vídeos autênticos visava a identificação de diferentes tipos de programas de TV e pediu-se aos alunos que descrevessem os segmentos que visionaram. Este procedimento visava testar a compreensão oral e audiovisual dos alunos, bem como a produção oral dos alunos (Anexo 25).

Conclui-se este capítulo com uma reflexão sobre como a definição de objectivos é essencial, não só para o professor, mas também para o aluno.

Em relação ao professor, uma definição clara de objectivos ajudá-lo-á a facilitar melhor os conhecimentos aos seus alunos, a monitorizar as suas aprendizagens, com vista aos objectivos que se propôs para essa aula. Em relação aos alunos, a definição dos objectivos numa fase inicial da aula, ajudá-los-á a compreenderem melhor as razões das aprendizagens em questão, a torná-los mais activos e responsáveis nos seus processos de aprendizagem e, em geral, a prosseguirem num rumo mais determinado. Na primeira aula da unidade didáctica do 11º C apresentou-se um *slide* em PPT com os objectivos planificados para a unidade didáctica (cf. Anexo 7). Relativamente ao 10ºD de Espanhol, os objectivos foram transmitidos, informalmente em LE, após a redacção do sumário. Este procedimento não se encontra planificado mas foi executado.

Capítulo IV: leccionação na prática de ensino supervisionada

IV.1 Actividades do Plano Anual de Actividades

Uma das actividades planificadas e executadas no âmbito da PES e do PAA da ESLFB foi o Campeonato de Ortografia de língua espanhola. Este concurso foi planificado englobando as turmas de 7º ano de língua espanhola (nível de Iniciação) e as turmas de 10ºano de língua espanhola (nível de Iniciação), formação geral e específica, e estava inserida na Planificação Anual de Actividades (PAA) da ESLFB.

Em conjunto com o professor Bruno Lourenço e com a professora estagiária Patrícia Silva planificou-se a actividade e elaboraram-se os documentos respectivos: os procedimentos, a disposição da sala, as regras, os critérios de correcção (cf. Anexo 26) e os textos para os ditados. Foi também decidido que os alunos vencedores da actividade teriam direito a um prémio na final e que todos os alunos participantes obteriam um Certificado de Participação. Concluiu-se que o concurso decorreu de uma forma positiva, em ambas as fases: eliminatória e final, caracterizando-se como uma actividade com o factor competitivo aliado à motivação de participar. Esta actividade tinha o objectivo de reforçar a competência linguística dos alunos e promover o desenvolvimento das capacidades de compreensão oral. Os temas dos textos utilizados faziam parte do programa e apresentavam uma gradação de dificuldade.

Uma outra actividade em que o núcleo da PES e o grupo de Inglês estiveram envolvidos foi na planificação e execução da actividade do “*Pancake day*” (cf. Anexos 27), no âmbito da disciplina de Inglês.

A actividade teve vários aspectos positivos: ressaltando o grande esforço e empenho do grupo de Inglês, e da professora orientadora Cristina Moniz-Pereira em particular, em orientar a actividade, em confeccionar as panquecas e disponibilizar-se em período de tempo livre. Os objectivos desta actividade (cf. Anexos 27.1.) eram promover conhecimento cultural da cultura anglófona, uma vez que o tema foi explorado em aulas prévias ao referido dia (cf. Anexo 27), fomentar o espírito de cooperação (os alunos formavam equipas para participar) entre os alunos da ESLFB e

promover uma actividade lúdica, bem como a actividade física. Em relação ao grupo das PES, o esforço reflectiu-se na produção dos materiais, especificamente da colega Patrícia Silva que fez um trabalho óptimo de produção dos certificados de participação, medalhas de participação e a participação entusiasta do grupo para que toda actividade decorresse da melhor maneira. A articulação com outras disciplinas também se reflectiu como positiva, uma vez que outras professoras e alunos de outras disciplinas participaram.

Como pontos a melhorar, concluiu-se que se devia ter planificado um tempo de treino para os alunos praticarem a sua “volta das panquecas”. Durante a actividade notou-se que os alunos se sentiam atrapalhados por ser a primeira vez que o faziam.

De forma geral, considerou-se que, apesar do muito trabalho e desgaste, a actividade correu muito bem e houve alegria nos alunos por participarem num ritual da tradição anglófona (cf. Anexo 27.2.).

Uma outra actividade em que os professores estagiários participaram foi na actividade do “*Halloween*”, que se encontra descrita no capítulo IV.3.1., devido a especificidades da actividade.

IV.2. A relação pedagógica

Concluiu-se que foi um dos pontos mais positivos da PES. Nunca existiram problemas de comportamento ou situações confrangedoras no decorrer da PES. A relação com os alunos foi sempre pautada como uma relação de consideração e cooperação, que proporcionou um processo de ensino e aprendizagem inseridos num ambiente agradável, onde não houve recriminação ou censura às suas expressões, dentro de um quadro de respeito pelo professor e pelo aluno obviamente.

Houve sempre uma preocupação pelo desenvolvimento de atitudes positivas com os alunos e disponibilidade para ouvi-los em qualquer circunstância.

O incentivo à participação dos alunos, a tentativa de motivar os alunos na diversificação de actividades para o desenvolvimento da LE, as estratégias de aprendizagem, o *feedback* constante foram algumas características que se ambicionaram instituir na PES (cf. Anexo 12 & 12.1.).

IV.3. Vantagens de leccionação em equipa pedagógica

Procede-se aqui a uma breve descrição e reflexão sobre um projecto no qual se incluía o trabalho do grupo da PES, intitulado a turma COOL.

A problemática identificada e base para a criação do projecto foi a verificação de diferentes níveis de proficiências nas turmas do 7º ano. Alguns alunos chegavam ao nível três com nível negativo à disciplina ou com dificuldades de base por superar. Este facto foi identificado pela professora orientadora Cristina Moniz-Pereira como sendo causador de desmotivação e mesmo de indisciplina em sala de aula, prejudicando ritmos de trabalho e processos de ensino - aprendizagem.

O projecto foi enquadrado no Projecto Educativo da Escola (PEE) sob o vector estratégico nº1: “Promover o sucesso educativo e os valores de cidadania, num contexto de serviço público de qualidade”. Delimitando e dividindo os grupos de trabalho, bem como estabelecendo metas de aprendizagem mais concretas e individualizando a aprendizagem, um melhor serviço seria prestado aos alunos em busca do sucesso dos próprios. Este projecto dirigia-se exclusivamente às turmas do 7º ano, ano escolar que apresentava maiores desníveis entre os alunos.

O papel dos professores estagiários centrava-se no acompanhamento de uma das turmas, na elaboração de materiais para a mesma, na monitorização de exercícios e esclarecimento de dúvidas.

A turma COOL que o grupo da PES acompanhou formou-se a partir de alunos provenientes do 7º ano da turma A e B. Os restantes alunos das turmas A e B formaram um outro grupo e eram acompanhados pela professora Felicidade Lourenço, professora do departamento de Inglês da ESLFB.

A partir desse momento, adoptou-se a estratégia de dividir a turma em três grupos de sete alunos cada, tendo um dos grupos seis alunos, durante as aulas de 90 minutos.

As mesas e cadeiras estavam organizadas de forma a favorecer o trabalho colaborativo, que é uma das bases para o trabalho cooperativo, como defende Christinson (1992). A base para a divisão dos alunos em grupos foi planificada e assente nas competências individuais de cada um dos alunos. Esta estratégia consistiu em colocar alunos mais proficientes e com um comportamento considerado mais aceitável em sala de aula junto de outros alunos com mais dificuldades e comportamentos indesejáveis. A disposição de mesas e cadeiras permitia que os alunos focassem a sua atenção rapidamente no quadro caso algum dos professores pretendesse transmitir um conteúdo ou chamar a atenção para alguma medida. Em momentos de trabalho, a

disposição das mesas encontravam-se distantes umas das outras, de modo a tentar evitar conversas desnecessárias e desatenção entre os grupos. Cada professor mantinha uma relação mais individualizada com o seu grupo mas também circulava pela sala, auxiliando outros grupos.

Outra das estratégias foi tentar que os alunos mantivessem um espírito de cooperação, respeito e entreatajuda, principalmente dentro do grupo. Esta estratégia visava instruções para trabalhar em grupo, num espírito de cooperação e bom ambiente, para servir o objectivo de desenvolver competências e destrezas relativas ao “aprender a ser”, “aprender a aprender” e “aprender a viver com os outros”.

Houve a preocupação em monitorizar o trabalho do grupo mas também da *performance* individual de cada um dos alunos que compunha o grupo. Adoptou-se uma postura de responsabilização dos alunos pelo trabalho e pelas atitudes para com o grupo e para com o processo de trabalho. Esta medida serviu o objectivo de se auto-avaliarem e à progressão do grupo em que estavam inseridos.

O grupo da PES também produziu e distribuiu um contrato (cf. Anexo 23) que dispunha as regras de comportamento dentro da sala de aula e que foi assinado por todos os intervenientes do processo, inclusive os encarregados de educação dos alunos em questão. Este procedimento continha directrizes relativas às premissas do “aprender a ser”, tais como, ser assíduo e pontual, ser responsável no sentido de cumprir as regras e tarefas e ser participativo e empenhado, também presentes nos critérios de avaliação para o ensino de Inglês no ensino básico da ESLFB.

Outro dos objectivos era “aprender a viver com os outros”, reclamando o respeitar e aceitar as opiniões dos outros, trabalhar em grupo, motivar os outros e deixar-se motivar, bem como ser solidário. Ambas as premissas estavam integradas na componente de Atitudes e Valores, nos critérios de avaliação para a disciplina de Inglês no Ensino Básico, com uma avaliação quantitativa contemplada de 30 %. Os restantes parâmetros de avaliação, baseados nos pilares de aprendizagem de aprender a fazer e aprender a conhecer, contemplavam 10% para “Ouvir/Ler”; 10% para “Participação Oral”; 10% para a “Expressão Escrita” e 40% para a média dos testes realizados, com uma nota final de escala de 0 a 5.

O projecto terminou em meados de Novembro pelas dificuldades que transpareciam no Grupo 2, acompanhado pela professora Felicidade Lourenço: denotavam-se muitas dificuldades em controlar o comportamento dos alunos.

Relativamente à turma COOL, concluiu-se que estava a ser uma experiência muito interessante e proveitosa devido à aparente satisfação e progressão da maior parte dos alunos. Considera-se obviamente que ter três professores em sala de aula é ainda mais proveitoso que ter dois, e que a juventude dos professores em PES e o vigor e energia dedicada da professora orientadora Cristina Moniz-Pereira levavam a turma COOL a “bom porto”.

Reflectiu-se sobre a experiência de co-professor como muito positiva e enriquecedora, em parte pela experiência da partilha de ideias, do *feedback* fornecido durante e após as aulas, da discussão de métodos e técnicas, bem como da análise do trabalho de professores em acção.

IV.3.1. Padrões de interacção

As destrezas de cooperação devem ser aprendidas dentro de um contexto escolar. As formas mais tradicionais de educação não encorajam este tipo de actividades, baseando-se mais no trabalho independente e competição para o reconhecimento dos seus pares. Christison (1990) reforça esta noção de cooperação argumentando que o par pedagógico e as dinâmicas do grupo são chave para um trabalho de grupo bem sucedido.

A grande maioria do trabalho desenvolvido na PES foi assente nesta dualidade de interacção: o trabalho de grupo e o trabalho colaborativo. Articulando com os padrões de interacção do TBL, e apoiado nesta noção, distingue-se o trabalho colaborativo do trabalho de grupo principalmente pela interdependência positiva entre os membros do grupo, normalmente formados por alunos com diferentes níveis e capacidades de aprendizagem, como na estratégia de pares pedagógicos utilizada durante a PES. Tanto nas disciplinas de língua inglesa como de língua espanhola, os padrões de interacção foram normalmente de pares pedagógicos, de pequenos grupos de trabalho colaborativo ou grande grupo (turma). Relativamente ao 10º D de Espanhol, também foram avaliados enquanto grupo (cf. Anexo 32). A ficha de auto-avaliação da tarefa final da unidade didáctica (cf. Anexo 33) contemplava uma auto-avaliação do trabalho individual mas também do trabalho do grupo. Este procedimento reflectia o princípio de responsabilização individual entre os elementos para a concretização dos objectivos em comum com o grupo. Acrescenta-se que não houve lugar à nomeação de

líderes de grupo, partilhando todos os membros a mesma responsabilidade dentro do grupo.

Como exemplo de implementação de trabalho colaborativo e do factor lúdico nos processos de ensino e aprendizagem foi promovida, na aula de Espanhol com o 10º D, uma actividade inicial que, enquanto estratégia para o desenvolvimento das competências gerais individuais dos alunos (competência de aprendizagem, existencial e de realização), visava um exercício de reestruturação desenvolvendo também as actividades linguísticas de recepção (compreensão escrita) e interacção.

Distribuíram-se folhas A4 contendo uma palavra cada. Os alunos, então na frente do quadro, tiveram de dialogar e interagir, pondo-se de acordo, para formarem a frase correctamente. Este exercício teve não só a componente gramatical em enfoque, avaliando-se os conhecimentos linguísticos dos alunos nesse momento, mas principalmente desenvolver as atitudes e competências interpessoais no momento de formarem a frase.

Outro exemplo de trabalho colaborativo foi implementado na aula de Inglês do 11º C. A actividade consistiu em formar grupos de quatro alunos para escreverem, em conjunto, uma história de terror para ser contada posteriormente aos alunos do 7º ano de Inglês no dia de *Halloween*.

Após a explicação dos objectivos (cf. Anexo 29.1) visados para a tarefa: desenvolver actividades linguísticas de produção escrita e de compreensão oral, promover nos alunos um interesse pelo género literário do terror e suspense, incentivar o uso de criatividade e o desenvolvimento das competências interpessoais, características próprias do trabalho colaborativo, estabeleceu-se o passo seguinte que foi relacionar a função da tarefa (cf. Anexo 29) com o evento cultural que iria suceder no fim do mês: o *Halloween*.

Houve lugar inicialmente a uma breve contextualização histórica de Edgar Allan Poe pelos professores estagiários, apresentando dados históricos sobre o autor e a época. Relativamente a esta estratégia, ponderou-se como teria sido mais interessante encarregar os alunos de uma pesquisa sobre o autor e apresentarem eles próprios à turma.

Houve lugar posteriormente à leitura do poema “*The Raven*” por um aluno que se voluntariou para a leitura em voz alta e após esta actividade, deu-se então início à apresentação em PPT (cf. Anexo 29.2.) que incluía directrizes para escrever uma história de terror e suspense.

Estas actividades e exposição de informação visavam aumentar o interesse dos alunos para um género de literatura específico e desenvolver a competência sociocultural dos alunos. Servia igualmente como *prompt* para a tarefa que teriam de realizar: a redacção em grupo da história de terror.

Houve uma chamada de atenção para o público da história de terror, uma vez que se tratava de alunos do 7º ano e que a história teria de ser adequada às suas idades e proficiência.

Posteriormente, foi apresentado a curta-metragem de terror animado “*Vincent*” do realizador Tim Burton. Esta curta-metragem servia como *prompt* de linguagem e estilo, adicionando características específicas deste género literário. Também se almejou o desenvolvimento de compreensão audiovisual, pedindo aos alunos que tomassem notas sobre a história, as personagens, os diferentes cenários e componentes que pudessem inspirá-los na redacção da história de terror (V. referências bibliográficas Vídeo 5).

As histórias dos alunos estavam bem escritas do ponto de vista linguístico, bem estruturadas em relação ao enredo, quanto à selecção de personagens e continham um final surpreendente. A variável que decidiu a história vencedora (cf. Anexo 29.3.) foi o conjunto destes elementos em articulação com a adaptação ao público, visto ser uma história destinada aos alunos do 7º ano de Inglês.

Relativamente ao trabalho colaborativo, o professor pode encorajar os alunos mais hábeis e menos hábeis a dividir/partilhar actividades e exercícios. A professora Cristina Moniz-Pereira insistia bastante na questão da gradação de dificuldade de exercícios.

Também a criação de actividades específicas que ajudem a desenvolver uma atitude para encorajar os alunos a adaptarem-se uns aos outros deve ser contemplada. Na simulação de debate televisivo da turma A do 8º ano de Inglês, os dois alunos mais competentes da turma em relação à produção e proficiência oral desempenharam o papel de moderadores do debate. Como resultado, os dois moderadores não interpelaram de forma menos apropriada os outros alunos na sua exposição de ideias. Esta estratégia visou o desenvolvimento de atitudes de respeito e regras de interacção, uma vez que nas aulas anteriores, observou-se como um destes moderadores corrigia e perturbava constantemente outros alunos menos competentes na área de produção oral.

IV.4. Descrição e reflexão sobre sequências didáticas

Irún-Chavarria (2005: p20) explica que: “However, noticing is essential for *input* to become *intake*, and it is reasonable to believe that we need to make language learners aware of language and encourage them to reflect on specific aspects of language and communication.”

Segundo a autora, actividades em que os alunos reflectam explicitamente sobre linguagem e comunicação podem estar integradas na tarefa. Os alunos irão empenhar-se nesta reflexão absolutamente necessária para serem capazes de realizar o produto final.

A autora exemplifica: se os alunos estão a delinear um anúncio, eles terão que pensar sobre *slogans*, a linguagem da persuasão, entre outras funções. É então, quando a necessidade surge, que as actividades onde os alunos possam reflectir sobre língua e comunicação devem ser consideradas. A reflexão é desta forma envolvida num contexto específico. A primeira aula da unidade didáctica “*The power of marketing and advertising*” com o 11º C de Inglês, foi planificada e executada (cf. Anexo 2.1 & Anexo 7) segundo estes princípios.

Depois dos objectivos gerais da unidade serem apresentados, foi introduzido o tema da unidade através do visionamento de um vídeo com o título “*Best commercial ever*” (V. Referências bibliográficas Vídeo 3). O visionamento deste primeiro vídeo serviu a função de familiarizar e motivar os alunos para o tema e focarem a sua atenção no conteúdo audiovisual de forma a ilustrar o impacto da comunicação na linguagem publicitária. Considerou-se importante começar com um vídeo de conteúdo controverso que despertasse a motivação para o tema.

A aula desenvolveu-se visando os objectivos principais de identificar e reconhecer funções de linguagem apelativas que persuadem as pessoas a comprar algo e aprender e reformular essa linguagem apelativa para criar um *slogan* para um produto específico (cf. Anexo 2.1 & Anexo 7).

Após relacionarem vários elementos-chave e funções da linguagem apelativa publicitária com as suas correspondentes definições, através de uma ficha de actividades e tiras (cf. Anexos 7 & 7.1.), visionaram-se diferentes anúncios publicitários para que identificassem os conceitos aprendidos nos vídeos.

Um outro vídeo foi ainda visionado com o objectivo de sugerir linguagem como *prompt* para a tarefa final: “*Advertising is calling - a speech in 30 slogans*”, seguido de um exercício em PPT para relacionar equivalentes e completar os *slogans*. Após leitura

de vários slides (PPT) sobre instruções para criar um slogan, houve então a formação de grupos de três alunos para realizarem a tarefa final: criar um slogan para um produto escolhido pela turma em consenso.

Num acto comunicativo totalmente centrado nos alunos, após concluírem a tarefa final da aula, mostraram-se os resultados (cf. Anexo 7.2.) à turma e foi pedido que os alunos explicassem os seus *slogans*. Houve liberdade para a expressão de opiniões relacionadas com o produto final e o tema da aula.

Como primeira aula da unidade didáctica, concluiu-se que a aula foi bem sucedida, atingindo objectivos propostos como reconhecer as diferentes funções de linguagem com poder apelativo e persuasivo e criar um *slogan* para um produto, reformulando e ajustando os conteúdos dados na aula. A aula visou uma diversidade de destrezas, seguindo a metodologia TBL, e estava repleta de elementos visuais a complementar informação mais teórica sobre o tema. Os alunos completaram todas as tarefas propostas, o que indicou uma motivação para os conteúdos apresentados em aula, e a tarefa final foi caracterizada como bem sucedida também pela professora Cristina Moniz-Pereira. Como constrangimentos identificaram-se alguns passos da aula, como o *note taking*, que os alunos não receberam com agrado ou a reticência de alguns alunos em lerem em voz alta. Os textos apresentados foram também demasiado extensos e poderiam ter sido resumidos para a prossecução da tarefa final. Foi providenciada demasiada informação, em detrimento de mais tempo para a fase de planificação e redacção dos alunos antes da execução da tarefa final.

A quarta aula de espanhol do 10º D, incluída na unidade didáctica “*La gastronomía española*”⁴(cf. Anexo 5), foi planificada e leccionada a partir da didactização de uma canção e de um vídeo autêntico, seguindo o princípio de exploração didáctica (técnica tripartida de pré-visionamento, visionamento e pós-visionamento) em articulação com uma metodologia de sequência de tarefas integradas.

A tarefa final autêntica de ensinar uma receita culinária (cf. Anexo 5.3. & Anexo Vídeo 1) foi entendida como tendo um fim comunicativo verdadeiro, relacionando-se desta forma, com o mundo real (Harmer, 2009, Nunan, 2004).

Os objectivos gerais desta aula prendiam-se com a compreensão oral e escrita de uma receita de cozinha; aquisição de léxico relativo à gastronomia espanhola, bem

⁴ - O tema “Alimentação” encontrava-se contemplado na planificação realizada pelo grupo de Espanhol da ESLFB para o 10º ano de Espanhol, Formação Específica.

como de objectos de cozinha e os seus usos; aprender o modo imperativo afirmativo e utilizá-lo numa situação comunicativa: ensinar uma receita culinária.

Para este efeito a primeira tarefa estava estruturada em três fases: uma de pré audição em que os alunos observaram as imagens da ficha 1 (cf. Anexo 4) e deduziam qual o tema que se ia tratar posteriormente. Esta pequena actividade serviu de motivação para o tema e de diagnóstico de conhecimentos lexicais relacionados com o tema da alimentação, mais concretamente “utensílios de cozinha”. Os alunos familiarizaram-se com vocabulário específico que iriam utilizar nas seguintes tarefas e na tarefa final de expressão escrita: escrever/transmitir uma receita de cozinha em língua espanhola.

Na fase seguinte, a fase de audição, os alunos ouviram a canção inicialmente na íntegra, sem interrupções e sem realizar a tarefa em simultâneo. Realizaram depois uma actividade de identificação e correcção de palavras erradas presentes na letra da canção, na ficha de exercícios (cf. Anexo 4). Houve lugar a uma segunda audição para ajudar a completar o exercício. O objectivo específico desta fase foi desenvolver primeiramente a actividade linguística de compreensão oral através da audição da canção, prosseguindo em seguida para um desenvolvimento da compreensão escrita através da leitura da letra da canção. Outro dos objectivos era introduzir um item cultural através da letra musical que designava uma comida culturalmente relevante da cultura espanhola: o *gaspacho*.

Na terceira fase da actividade, os alunos prosseguiram para completar de forma mais autónoma uma receita de *gaspacho*. Esta actividade tinha por objectivo a consolidação do léxico através da reprodução dos conteúdos escritos e de preparação para a tarefa final - escrever uma receita culinária em espanhol.

Como defende Harmer (2009: 319), uma música pode mudar a atmosfera na sala de aula ou preparar os alunos para uma actividade nova. Este foi um dos objectivos almejados. Concluiu-se que a combinação de música e letra escrita contribuiu para a compreensão global da mensagem.

Na tarefa seguinte procedeu-se ao ensino e à resolução de exercícios da forma verbal imperativo afirmativo e do seu uso em situações comunicativas. Para esta actividade foi utilizado um PPT (cf. Anexo 5.1). Através do empenho e prontidão em responder do grande grupo, pôde verificar-se que a animação dos modelos do PPT contribuiu para a dinâmica da aula. Este conteúdo linguístico deveria ter sido abordado a partir de um texto sociocultural relevante, considerando-se a utilização de um suporte texto autêntico para introduzir este novo conteúdo.

Também, para este efeito, o conjunto imagem e palavra apoiam a compreensão dos conceitos apresentados. Nos últimos modelos do PPT, surgiam imagens de alimentos e de utensílios, reforçando-se aqui a função catalisadora (Oliveira, 1996). A actividade consistiu em relacionar os nomes desses alimentos com as imagens e vice-versa. Esta pré-tarefa pretendia ampliar o léxico para a tarefa final da receita culinária, predizer o tema e fornecer pré-requisitos para a compreensão do vídeo autêntico a visualizar na actividade seguinte.

Visualizou-se o vídeo: “el cocinero fiel I - tortilla de patata (a mi manera)” e durante a primeira visualização activa (Stoller, 1988) os alunos tentaram identificar elementos que necessitavam para a sua (re)produção de receita da *tortilla* na tarefa final: compreensão e interpretação da sequência, bem como reconhecimento da linguagem seleccionada. Houve lugar a um segundo visionamento activo para fazerem anotações. Esta actividade visava desenvolver a compreensão audiovisual dos alunos, ou seja, estarem atentos não só à linguagem reproduzida no vídeo mas também à forma como o cozinheiro realizava as suas funções (cf. Anexo 5).

Depois das visualizações, numa fase de pós-visionamento, os alunos prepararam-se para escreverem a receita da *tortilla* utilizando a forma verbal do imperativo afirmativo e empregando o léxico aprendido na aula num contexto significativo. Esta actividade pretendia o desenvolvimento da expressão escrita, praticar os conteúdos aprendidos em aula e desenvolver o espírito de cooperação, uma vez que esta última tarefa era escrita em pares.

Verificou-se um *feedback* positivo através dos trabalhos corrigidos pelo professor estagiário (cf. Anexo 5.3). Segundo a auto-avaliação realizada, os alunos assimilaram os diferentes conteúdos e a utilização do imperativo afirmativo para ensinar uma receita culinária. Os constrangimentos assinalados prenderam-se com a pronúncia presente na canção que não facilitou a tarefa. Uma preparação para características do rasgo *andaluz* presentes na canção teria porventura facilitado a tarefa.

Também se concluiu como foram demasiadas fases e como não sobrou tempo para uma discussão mais alargada sobre o contraste entre as diferenças das gastronomias portuguesa e espanhola, favorecendo “o desenvolvimento da consciência de identidade linguística e cultural, através do confronto com a língua estrangeira e com as culturas por ela veiculadas” ou aprofundando “o conhecimento dos aspectos socioculturais dos povos de expressão espanhola, através do confronto com a sua própria realidade” (Ministério da Educação, 2001: pp. 7, 8). Um plano com menos actividades, daria azo a

uma discussão onde se poderiam abordar aspectos culturais através dos pontos de vista dos alunos.

Na aula de Espanhol de iniciação, com o 10º B/F/G, planificou-se e leccionou-se uma sequência didáctica que incluía a realização de *posters* (cf. Anexo 1) para colocar na parede da sala de aula. A planificação visava como conteúdos culturais “Describir la vivienda” e como conteúdos gramaticais o estudo dos demonstrativos e o contraste entre o verbo “haber y estar”. No final da aula cada grupo de alunos destacou o seu *poster* na parede e explicaram uns aos outros o seu trabalho, descrevendo e utilizando os conteúdos assimilados nessa aula. Os *posters* (cf. Anexo 1.1.) permaneceram durante todo o período da PES na sala de aula, explorando o conceito da imagem e como tentativa de encorajar a aprendizagem e melhorar a atmosfera e o ambiente da sala de aula de LE (Corria (1999)).

Capítulo V: a avaliação e reflexão na prática de ensino supervisionada

Sanz (2005) refere como no começo do curso a avaliação diagnóstica servirá para classificar os grupos com características de aprendizagem, níveis educativos semelhantes, os seus conhecimentos da LE, a idade, interesses, expectativas e necessidades. Este procedimento é valioso para adequar o programa às demandas da aprendizagem dos alunos. Considerou-se a falta de implementação de um diagnóstico que identificasse as necessidades dos alunos em relação às unidades didácticas planificadas. Houve lugar a um levantamento e registo de tantas outras características enunciadas acima, aquando da observação, mas considerou-se a falta de um diagnóstico personalizado no início da planificação das unidades didácticas.

Fernandes (2005) define alguns dos pontos da avaliação construtivista, referindo que os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos. Agindo de acordo com este princípio, a avaliação das tarefas finais do 10ºD de Espanhol foi partilhada com os alunos. Efectuou-se uma aula em que os alunos visionaram a sua gravação de vídeo amador para realizarem a sua auto-avaliação. Outros visionamentos da gravação permitiram a hetero-avaliação do professor estagiário.

Durante a PES foram também planificadas e executadas outras formas de avaliação: os professores estagiários criaram dois testes, que não foram aplicados, para o 10ºD de Espanhol: um teste sumativo que contemplava conteúdos linguísticos e

culturais e um teste de compreensão oral, que visava de igual modo conteúdos linguísticos e culturais presentes nas duas unidades didácticas seleccionadas. Os testes não foram aplicados por decisão do professor orientador Bruno Lourenço, uma vez que já tinham sido realizados outros testes em conjunto com os outros professores do departamento de Espanhol. Os testes realizados pelo grupo da PES serviriam os objectivos de avaliação da PES dos professores estagiários.

Fernandes (2005) reflecte como a avaliação deve servir para ajudar os alunos a desenvolverem as suas aprendizagens, mais do que para julgar ou classificar numa escala, concluindo que se devem utilizar métodos predominantemente qualitativos, não se pondo de parte a utilização de métodos quantitativos. A ficha de auto-avaliação (cf. Anexo 8) que os alunos do 10ºD tinham que preencher aquando do visionamento da gravação que efectuaram contemplava avaliação qualitativa e quantitativa.

No âmbito da PES de língua inglesa, também se realizou um teste sumativo para o 8ºA, com os correspondentes critérios de correcção. Este teste não foi aplicado, sendo considerado como uma tarefa requisitada pela professora Crsitina Moniz-Pereira no âmbito da sua avaliação da PES (cf. Anexo 30).

Sanz (2005) refere como no final do processo/sequência de aprendizagem se recorre à avaliação sumativa para determinar o aproveitamento e comprovar se o aluno alcançou os objectivos previstos e o nível das competências comunicativas. Permite também medir a efectividade do ensino, dos materiais e do programa.

Em relação à turma A do 8º ano e à turma C do 11º ano, foram criadas grelhas de avaliação de produção oral (cf. Anexos 3.2. & 27).

V.1. Tarefas finais das unidades didácticas; *role-play* e simulação

Três tarefas finais de *role-play* e simulação foram planificadas com o objectivo de desenvolver a capacidade de produção e interacção oral e encorajar de forma geral a produção oral em LE.

Na turma A do 8º ano, dois dos grupos desempenhavam num *role-play*, “o advogado do diabo” (Scrivener: 2005, p.147), tentando deliberadamente ir contra o ponto de vista dos outros colegas. A estratégia de *role-play* serviu aqui de igual modo como estímulo para o contexto comunicativo de *Talk Show*. Um dos objectivos da tarefa final foi que integrassem no *role-play* funções comunicativas como expressar opiniões,

aprendidas e praticadas na aula anterior, para interagir de forma realística num contexto improvisado (cf. Anexo 26).

A estratégia de desempenharem o papel de “pais que não autorizavam a televisão no quarto dos filhos” e de “pais que sim, autorizavam” serviu o objectivo de tentar despoletar conversação num contexto comunicativo de debate televisivo.

O tema “ ter uma televisão no quarto” fazia parte do “ambiente cognitivo e socioafectivo” dos alunos e levantava questões sobre a responsabilização dos alunos em relação a horário de sono, concentração para fazer trabalhos de casa, entre outras.

A tarefa consistia em desempenhar um papel, no caso dos pais, e expressar opiniões e argumentos sobre o tema, num contexto de debate. Para este efeito, e de acordo com o princípio de fornecer aos alunos algum tipo de guião para que possam expressar-se de forma mais autónoma na tarefa final que, segundo Scrivener (2005) serve para tentar retirar algum do nervosismo associado à formulação do ponto de vista pessoal, foram recordados exemplos da aula anterior sobre como “expressar opiniões” para facilitar a produção e interacção oral e foram distribuídas (ROLE CARDS) “fichas de papéis” (cf. Anexo 26) para uma definição mais clara dos papéis que os alunos tinham de desempenhar em *role-play*.

Concluiu-se após a leccionação que, aquando da planificação dos grupos e designação dos papéis, os papéis dos “pais” não deveriam ter sido atribuídos aos alunos com mais inibições em falar.

No plano de aula/tarefa final, considerou-se como um bom início beneficiaria um bom debate: após organizar os grupos, distribuir os papéis e explicar os objectivos, foram escritos alguns exemplos no quadro bem como lidas algumas opiniões sobre o tema, tentando motivar para o tema e providenciando aos alunos algumas bases.

A atribuição de papéis de moderadores a dois alunos serviu também o objectivo de redução do controlo do professor estagiário e para estimular um ambiente que promovesse a expressão. Na planificação desta tarefa de interacção de “aprendizagem experiencial” (Ministério da Educação, 1997: p. 62), almejou-se um contexto comunicativo onde os alunos não sentissem a pressão de estarem a ser avaliados pelos professores (professor-orientador, professor estagiário e professora estagiária observadora) para, desta forma, se sentirem mais confortáveis em tentar dar respostas completas e negociarem/experimentarem entre si a compreensão e aceitação de ideias, inseridos num tema dos seus “domínios privados” (QECR, 2001: p.76). Procedeu-se ao

preenchimento de uma grelha de avaliação oral dos alunos durante a actividade (cf. Anexo 3.2).

Scrivener (2005) refere também como é importante a disposição física da sala de aula. Este aspecto foi planificado e executado, estando representado no plano de aula (cf. Anexo 26).

Relativamente às tarefas finais gravadas em vídeo amador do 10º D de Espanhol, utilizaram-se também as técnicas de *role-play* e simulação como actividade de avaliação oral. Os alunos foram adquirindo funções comunicativas, estruturas gramaticais e léxico ao longo da unidade didáctica para desempenharem, nas tarefas finais, uma sequência de situações comunicativas relacionadas com o tema “la gastronomía española”. Foram planificados diferentes contextos comunicativos como por exemplo, o restaurante e a cozinha para a utilização efectiva de funções comunicativas como ensinar a fazer uma “tortilla española” ou reservar mesa num restaurante por telefone. Houve lugar a duas simulações de refeição num restaurante onde vários alunos desempenharam o papel de empregado(a) de mesa e os restantes simularam ser clientes.

Na primeira tarefa final gravada (cf. Anexo Vídeo CD), em sala de aula, os alunos simularam a refeição no restaurante. Este procedimento realizou-se para efeitos de avaliação de produção oral da tarefa. Realça-se a utilização de um menu criado por eles (tarefa intermédia) em aula e de materiais reais como pratos, copos e talheres para motivar os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

A segunda tarefa final gravada em vídeo (cf. Anexo Vídeo CD) teve lugar no refeitório da ESLFB e foi gravada de igual modo para posterior análise e avaliação. Concluiu-se que a actividade foi bem sucedida, devido à participação efectiva dos alunos e ao seu grau de compromisso em toda a actividade.

No que diz respeito à tarefa final do 11º C de Inglês, estava planificada uma tarefa final, com a técnica de *role-play*, que consistia em que os alunos criassem e desempenhassem um anúncio de televisão, expondo o produto (o telemóvel foi o produto seleccionado pelos alunos) e utilizando funções comunicativas como a persuasão, estudadas durante a unidade didáctica, no seu discurso.

Foi criada uma grelha de avaliação oral (cf. Anexo 28) com os parâmetros de “Fluency”, “Pronunciation”, “Use of lexis / grammar” e “Intelligibility/Repair skills”.

Foi também criada uma outra grelha para o trabalho de grupo (cf. Anexo 28.1.), na qual se visavam avaliar os seguintes parâmetros: “English Speaking” e “Interaction / Cooperation” destinados à motivação e participação dos alunos em usar a língua inglesa

durante a apresentação dos seus produtos; Leadership/Critical Thinking” destinado a avaliar quem do grupo tomava posição de destaque no grupo e quem argumentava e apelava com mais veemência na promoção do seu produto e “Originality/ Creativity” para avaliar justamente estes factores na apresentação do produto.

Pretendia-se gravar a tarefa para posterior visionamento, primeiramente por parte do professor estagiário para efeitos da avaliação da produção oral e do trabalho de grupo, bem como para o visionamento dos alunos para que reflectissem sobre a sua actuação e também eles pudessem avaliar o seu trabalho.

Esta tarefa não foi realizada devido a constrangimentos de tempo (foi agendada muito próxima do final do 2º período) e por opção da professora Cristina Moniz-Pereira. A professora orientadora considerou que não havia tempo suficiente e não apreciou totalmente o desenrolar da unidade didáctica.

V.2. Avaliação nas tarefas finais

Para a tarefa final de *role-play* e simulação dos alunos do 8ºA de Inglês foi criada uma grelha de avaliação (cf. Anexo 3.2) que continha os seguintes parâmetros de avaliação de produção e interacção oral: “English Speaking” no qual se compreendia a capacidade de utilizar a língua inglesa para expressar opiniões sobre o tema “ter uma televisão no quarto”. O parâmetro “Interaction/Cooperation” visava avaliar a capacidade do aluno de interagir activamente no contexto do debate e respeitar normas da interacção oral e “Fluency/Pronunciation” para avaliar a capacidade dos alunos em verbalizar percepções, experiências e sentidos pessoais de forma fluente e com boa pronúncia. Avaliaram-se os alunos de acordo com os parâmetros estabelecendo uma escala quantitativa e qualitativa para os seus resultados: de 0 a 19 ‘Muito Insuficiente’; de 20 a 49 valores ‘Insuficiente’; de 50 a 69 ‘Satisfaz’; de 70 a 89 ‘Satisfaz Bastante’ e finalmente de 90 a 100 valores ‘Excelente’.

Num universo de vinte e três alunos que participaram na tarefa final, dois alunos obtiveram ‘Muito Insuficiente’ na tarefa, sete obtiveram ‘Insuficiente’, oito obtiveram ‘Satisfaz’, quatro obtiveram ‘Satisfaz Bastante’ e dois obtiveram ‘Excelente’.

Há que referir que esta actividade se realizou numa aula de quarenta e cinco minutos. Este factor beneficiou os alunos mais extrovertidos e com maior confiança nas suas capacidades de produção oral. Poderia ser dada uma outra oportunidade aos alunos com desempenho classificado como ‘insuficiente’, a fim de verificar se o seu

desempenho foi avaliado como insuficiente devido à introversão e receio de errar em frente dos colegas ou em relação às suas capacidades de produção oral em LE.

Para as tarefas finais de *role-play* e simulação gravadas dos alunos do 10ºD de Espanhol foram criadas diversas grelhas de avaliação.

A grelha de avaliação de produção e interacção oral (cf. Anexo 35) contemplava uma escala quantitativa e qualitativa. Visionaram-se os dois momentos de avaliação para a obtenção dos seguintes resultados: num universo de dezoito alunos avaliados, quatro alunos obtiveram “Insuficiente”, sete alunos obtiveram “Suficiente” e quatro alunos obtiveram “Bom”. Três alunas recusaram-se a falar, limitando-se a participar nas tarefas recorrendo à leitura de apontamentos e fichas para a expressão oral.

Foi também implementada uma avaliação com escala qualitativa para o trabalho de grupo (cf. Anexo 32).

A grelha de avaliação da unidade didáctica (cf. Anexo 33) incide sobre a avaliação qualitativa de tarefas e actividades realizadas no âmbito da compreensão, duas tarefas de produção escrita, bem como de atitudes e valores, registando-se no final a auto (cf. Anexo 34) e hetero avaliação da unidade didáctica.

Importa ressaltar que a gravação em vídeo em suporte digital permite não só a oportunidade dos alunos se auto-avaliarem como também a oportunidade por parte do professor estagiário de recorrer a vários visionamentos, para efeitos da avaliação dos desempenhos e postura dos alunos em relação à interacção e produção oral e/ou em relação às suas atitudes e comportamentos perante a tarefa.

Os resultados obtidos foram apenas para efeitos de avaliação na PES, não sendo contemplados nas avaliações efectuadas pelos professores orientadores nas suas turmas.

Tal como previsto no programa de Inglês, nível de continuação (Moreira et al, 2001/2003), a avaliação sumativa vem explicitar, em termos qualitativos e quantitativos, o progresso do aluno ou o seu nível de consecução dos objectivos para o qual devem ter contribuído a avaliação diagnóstica e formativa. No questionário de auto-avaliação da tarefa final de Espanhol, o formulário reflecte a avaliação qualitativa mas também a quantitativa, incidindo também no trabalho individual e em grupo (Anexo Y).

Pais & Monteiro (1996) definem como a auto-avaliação consiste na regulação do processo de aprendizagem pelo próprio aluno; permite antecipar as operações a realizar para que determinada aprendizagem se verifique; permite ainda a identificação dos erros de percurso e a procura de soluções adequadas e/ou alternativas. Os autores referem que há um sem número de fichas de auto-avaliação que permitem ao aluno fazer um balanço

da sua participação na aula, no trabalho individual, e em grupo, por exemplo, ao longo de uma sequência de ensino-aprendizagem.

Os autores comentam a este respeito como as fichas de actividades providenciadas aos alunos apresentam normalmente na parte final uma pequena tabela para reflectir os objectivos da aula (cf. Anexo 21.1), na sua progressão e identificação de conteúdos, considerando que a auto-avaliação só terá um carácter formativo e contínuo se se tornar num procedimento sistemático integrado no processo de ensino e aprendizagem.

Na última aula da unidade didáctica do 10ºD de Espanhol, foi planificada uma aula de visionamento das gravações audiovisuais da tarefa final (cf. Anexo Vídeo CD). Teve lugar um momento de auto-avaliação (cf. Anexo 31), procurando promover a competência de aprendizagem (saber-aprender) e de tornar o aluno mais responsável pela sua aprendizagem.

Conclusão

A exploração didáctica do vídeo autêntico surgiu como uma estratégia de motivação e de promoção do desenvolvimento da competência comunicativa. Será importante referir que se tratou apenas de uma utilização pedagógica de um recurso ao serviço do professor em PES, seleccionando este meio auxiliar como um suporte nos processos de ensino e aprendizagem a aplicar ao longo do estágio. Torna-se então importante ressaltar que o papel do professor não é substituído em nenhum momento pelo meio audiovisual, cabendo ao professor a responsabilidade de didactizar e utilizar este meio. Seguindo esta lógica, foi realizado um trabalho de selecção e criação de actividades e tarefas comunicativas para a sua exploração em sala de aula.

A importância do vídeo autêntico durante a PES foi a de utilizar exemplos da língua em contexto cultural nativo através da análise e exploração de textos audiovisuais, promover a actividade linguística de recepção oral e desenvolver a produção e interacção oral, com base nos textos explorados.

Com o intuito de facilitar o desenvolvimento da competência comunicativa, ou ainda de criar situações ou contextos em que o aluno possa expressar-se de forma mais autónoma, foram planificadas e implementadas diferentes estratégias. As actividades da tarefa final do 10º D de Espanhol, registadas em gravação de vídeo amador, demonstram como estes alunos desenvolveram e aplicaram, de forma geral, as suas capacidades de recepção e produção oral. É possível então considerar através deste resultados que as diversas tarefas, estratégias e actividades baseadas na exploração didáctica e visionamento activo de vídeos autênticos serviram o objectivo de melhorar a sua produção oral.

Considerando que a PES é um importante processo de aprendizagem baseada na prática, convém realçar que uma das aprendizagens mais relevantes, enquanto professor estagiário, foi relativamente à importância da definição de objectivos aquando da planificação das aulas e das sequências didácticas. Esta foi uma das principais aprendizagens facilitadas pela professora orientadora Cristina Moniz-Pereira, que se revelou como uma mais-valia no desenvolvimento profissional. Através da prática em sala de aula puderam-se testar os conhecimentos adquiridos e desenvolver capacidades críticas e de reflexão acerca dos erros cometidos pela inexperiência das aprendizagens experimentadas.

Se, por um lado, a experiência prática contribui para a reflexão e para o testar dos conhecimentos adquiridos, por outro lado, a vertente de investigação deve continuar ao longo de toda a actividade profissional. Outra aprendizagem que se considera relevante veio através da dimensão de investigação a incluir neste relatório crítico. A revisão da literatura permitiu o reconhecimento da importância do diagnóstico para uma planificação adequada no exercício da docência.

Considerando a comunidade escolar como um ambiente que envolve os professores, alunos, funcionários e pais, ressalta-se a importância de promover o relacionamento interpessoal como um factor para uma melhor intervenção educativa, inclusive em dinâmicas promovidas fora do contexto de sala de aula. O desenvolvimento de actividades como *Pancake day*, o *Halloween*, o *projecto cool* para as turmas de Inglês, a gravação do vídeo amador no refeitório para a turma de Espanhol, entre outras, revelam como essas dinâmicas podem facilitar o desenvolvimento das competências gerais individuais dos alunos. Durante a PES, o pilar de aprendizagem “aprender a viver com os outros”, foi recorrente durante todo o processo.

Os resultados gerais ao nível da participação, envolvimento e dos resultados dos alunos, bem como das aprendizagens enquanto professor estagiário, permitem concluir que a PES auxiliou no desenvolvimento das competências profissionalizantes, reflexivas e científicas do professor estagiário. O tema desenvolvido neste relatório sensibilizou e contribuiu para novos conhecimentos, que certamente irão ser aprofundados ao longo do desenvolvimento e construção da carreira docente.

Como sugestão para aprofundamentos em estudos futuros, levando em consideração a realidade da globalização e do fenómeno de migração vivenciada pela sociedade portuguesa actual, coloca-se a pertinência da promoção da competência intercultural através da exploração didáctica de meios audiovisuais que possam abranger esta temática dentro da aprendizagem da língua estrangeira. Desta forma, acredita-se no papel fulcral da escola na educação e formação de futuros cidadãos.

Bibliografia

- ANDRÉS, Maria Ángeles & CASAS, Miguel García (s.d.). “Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico”. I Congreso de Español para Fines Específicos. Centro Virtual Cervantes. Disponível em URL: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_001_6.pdf>. Consultado em 06.01.2013.
- CHRISTISON, Mary Ann (1990). “Cooperative learning in the EFL classroom”. *English Teaching Forum*, Vol. 28, No.4.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Edições Asa: Porto. Disponível em URL: <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/QEQR.aspx>. Consultado em 25.11.2010.
- CORRÍA, Ignacio López (1999). “Motivating EFL Learners”. *English Teaching Forum*. Vol.37, No. 2. Disponível em URL: <<http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/acrobat/p17.pdf>>. Consultado em 13.01.2013.
- DELORS, Jacques (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Edições ASA: Porto.
- DENIS, Myriam & MATAS PLA, Montserrat (2002). *Entrecruzar culturas: competencia intercultural y estratégias educativas*. Estrategias ELE, Guía Didáctica De Boeck & Larcier s.a. Duculot: Bruxelas. Disponível em URL: <http://books.google.pt/books?id=RfwXxM_PY3oC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Consultado em 20.02.2013.
- ERLAUDER, Laura (2005). *Tempo, Tempo e mais Tempo. Práticas Pedagógicas Compatíveis com o Cérebro*. Coleção: Perspectivas Actuais. Edições Asa: Porto.
- ESTAIRE, Sheila. “La gestión del aula: el apoyo a los procesos de aprendizaje”. Comunicação apresentada ao «II Foro de Español Internacional en Portugal» em 05 e 06 de Março de 2010, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

- ESTRELA, Albano (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. 4ª ed. Porto Editora: Porto.
- FERNANDES, Domingos (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Texto Editores: Cacém.
- FLETCHER, William (1990). “Authentic interactive video for lower-level Spanish at the United States naval academy. American Association of Teachers of Spanish and Portuguese”. *Hispania*, Vol. 73, No. 3. Disponível em URL: <<http://www.jstor.org/stable/344008>>. Consultado em 02.03.2013.
- HARMER, Jeremy (2009). *The practice of English Language Teaching*. 4th ed. Pearson Longman: Harlow, England.
- HUSAIN, Hashim (1990). “Planning the English Language Lesson”. University of Kufa, Najef. *English Teaching Forum*. Vol. 28, No.4.
- IRÚN-CHAVARRIA, Montse (2005). “Doing, reflecting, learning”. *English Teaching Professional*. Issue 40.
- KODOTCHIGOVA, Maria A. (2002). “Role play in teaching culture: six quick steps for classroom implementation”. *The Internet TESL Journal*, Vol. VIII, No. 7. Disponível em URL: <<http://iteslj.org/Techniques/Kodotchigova-RolePlay.html>>. Consultado em 02.01.2011.
- LASAGABASTER, David (2001). “La observación de la clase de L2”. *Revista de Psicodidáctica*. Universidad del País Vasco, España. No. 11.
- MILLROOD, Radislav (1998). “Observation web: a reflection technique for observation”. Disponível em URL: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ597349&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ597349>. Consultado em 04.10.2010.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Programa Inglês. Programa e Organização Curricular. Ensino Básico. 3º ciclo*. Disponível em URL: <<http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=145>>. Consultado em 20.02.2011.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001/2003). *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 URL: [«http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinosecundario»](http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinosecundario). Consultado em 25.11.2010.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Programa de Espanhol. Nível de Iniciação. 10º Ano. Formação Específica. Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*. Disponível em URL: [«http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinosecundario»](http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinosecundario). Consultado em 25.11.2010.
 - NEUNER, Gerhard (2003). “Socio-cultural interim worlds in foreign language teaching and learning”. In *Intercultural Competence*, ed. Michael Byram. Council of Europe Publishing Inc.
 - NORRISH, John (1996). “Mind the Gap: Thoughts on Self Help and Non-judgmental Observation in the Classroom”. *TESL-EJ*. Vol. 02, No. 01.
 - NUNAN, David (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press: Cambridge.
 - NUNAN, David (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press: Cambridge.
 - NUÑÉZ, Juan Carlos Casan (2009). “Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras”. *Suplementos marcoELE*, No. 9. Disponível em URL: http://marcoele.com/descargas/9/jc.casan_grabaciones-audiovisuales.pdf. Consultado em 25.03.2011.
 - OLIVEIRA, Henrique (1996). “Os Meios Audiovisuais na Escola Portuguesa”. Disponível em URL: <http://www.prof2000.pt/users/hjco/auditesepg004040.htm>. Consultado em: 28.02.2013.
 - PAIS, Ana & MONTEIRO, Manuela (1996). *Avaliação – Uma Prática Diária*. Editorial Presença: Lisboa.
 - RAMOS, Antonio (2007). “Yo “corto”, tú cortas, él corta... ¡Corten!, las ventajas del cortometraje en la clase de E/LE: un acercamiento sociocultural”. *Actas del Segundo Congreso Virtual E/LE*. Disponível em: http://civele.org/biblioteca/index.php?option=com_content&view=article&id78:ramos-a-qyo-corto-tu-cortas-el-corta-cortenq&catid=26:articulos&directory=2. Consultado em: 12.11.2012.

- SANZ, Fuencisla Isabel (2005). *Español Como Nueva Lengua. Orientaciones Del Instituto Cervantes Para Un Curso De Emergencia Destinado A Inmigrantes*. Universidad de Salamanca, Instituto Cervantes. Español Santillana: Madrid.
- SAVIGNON, Sandra (2000). “Communicative language teaching”. In *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, ed. Michael Byram. Routledge: London.
Disponível em URL: <http://books.google.pt/books?id=_udVA--sg4kC&printsec=frontcover&dq=encyclopedia+of+language+teaching&source=bl&ots=40CT2NUn6m&sig=oU7c226IT4cgCr0CD1s7fL5raSE&hl=pt-PT&sa=X&ei=o81QUJv0FYqFhQeRo4GQAAQ&sqi=2&ved=0CCwQ6AEwAA#v=onepage&q=encyclopedia%20of%20language%20teaching&f=false>.
Consultado em 18.02.2011.
- SCRIVENER, Jim (2005). *Learning Teaching: a Guidebook for English Language Teachers*. 2nd ed. MacMillan ELT: Oxford.
- SILVA, Maria do Carmo Vieira (1997). “Alguns apontamentos sobre a vida escolar de crianças pertencentes a minorias étnicas”. Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino: actas do III congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Porto. Vol.2.
- STOLLER, Fredricka (1988). “Films and Videotapes in the Content-Based ESL/EFL Classroom”. Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of other Languages. *Creative English Forum 1989-1993; Creative Classroom Activities*, ed. Thomas Kral. English Language Programs Division: Washington D.C.
- SYLVESTER, Silvayya (1986). “Teaching Grammar Communicatively”. *English Teaching Forum*, Vol. XXIV, No. 4.
- VERDÍA, Elena (2009). “Lista de aspectos que pueden ser observados en clase de Lenguas Extranjeras”. Bolg Desarrollo ProfeseLE. Disponível em URL: <<http://desarrolloprofesele.blogspot.pt/>>. Consultado em 25.10.2010.
- WARD, John (1984). “The teacher, the student, the classroom, and communication activities”. *English Teaching Forum*, Vol. XXII, No.3.

- WEYERS, Joseph (1999). "The Effect of Authentic Video on Communicative Competence". *The Modern Language Journal*, Vol. 83, No.3. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/330257>>. Consultado em: 09.08.2012.
- ZANÓN, Javier (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Edinumen: Madrid.

Bibliografia Vídeo

Referências Bibliográficas Vídeo 1

- EL COMBOLINGA. "Gazpacho, canción de Verano". Fonte: YouTube. Disponível em URL: <<http://www.youtube.com/watch?v=pG4ooF5ZipU>>. Consultado em: 14.03.2011.
- EL COCINERO FIEL. "El cocinero fiel I - tortilla de patata (a mi manera)". Fonte: YouTube. Disponível em URL: <<http://www.youtube.com/watch?v=RsIDWHvI0Gc>>. Consultado em: 14.03.2011.
- "¡Vámonos de tapas!". Fonte: YouTube. Disponível em URL: <<http://www.youtube.com/watch?v=8tsED75-Q9Q>>. Consultado em: 14.03.2011.

Referências Bibliográficas Vídeo 2

- LA FEA MÁS BELLA. "Entrevista de trabajo". Fonte: YouTube. Disponível em URL: <http://www.youtube.com/watch?v=esO_-8OvPzA>. Consultado em: 21.11.2010.
- TEMPLE, Inés. "¡Qué hacer y qué no hacer en una entrevista de trabajo!". Fonte: YouTube. Disponível em URL: <http://www.youtube.com/watch?v=C-IrKbqq_dQ>. Consultado em: 21.11.2010.
- EOI, ESCUELA DE NEGÓCIOS, CENTRO DE INNOVACIÓN. "Videoconferencia". Fonte: YouTube. Disponível em URL: <<http://www.youtube.com/watch?v=ccWzzyZD-Y&playnext=1&list=PL4E33F08BA33FDA3D&index=22>>. Consultado em: 21.11.2010.

Referências Bibliográficas Vídeo 3

- ZAZOO. “Best commercial ever”. Fonte: YouTube. Disponível em URL: <<http://www.youtube.com/watch?v=x-OqKWXirsU>>. Consultado em: 25.03.2011.
- ADOBE, &CORBIS & MUDDVILLE. “Advertising is calling - a speech in 30 slogans”. Fonte: YouTube. Disponível em URL: <<http://www.youtube.com/watch?v=n7LdLUd6fN0>>. Consultado em: 26.03.2011.
- OLD SPICE. “Old Spice Man Commercials / Viral Video Marketing”. Fonte: YouTube. Disponível em URL: <http://www.youtube.com/watch?v=j7e_igiPIUI&list=SPB9F260CE56D04E73&index=2>. Consultado em: 26.03.2011.

Referências Bibliográficas Vídeo 4

- GSN. “Who wants to be a millionaire-awesome-very smart”. Fonte: YouTube. Disponível em URL: <<http://www.youtube.com/watch?v=GdNd7bRCytU>>. Consultado em: 02.05.2011.
- BBC. “Warlord vs The Outlaws posse - Monkey Warriors - BBC animals”. Fonte: YouTube. Disponível em URL: <<http://www.youtube.com/watch?v=bbgUO3dWGkg>>. Consultado em: 02.05.2011.
- CBS. “CBS Evening News with Bob Schieffer open 2006”. Fonte: YouTube. Disponível em URL: <<http://www.youtube.com/watch?v=TFkQkyUgVCU>>. Consultado em: 02.05.2011.
- NBC. “Biggest Loser, Season 5 Highlights”. Fonte: YouTube. Disponível em URL: <http://www.youtube.com/watch?v=UD_8-I3gc_c>. Consultado em: 02.05.2011.

Referências Bibliográficas Vídeo 5

- BURTON, Tim. “Vincent”. Fonte: Shorts Bay. Disponível em URL: <<http://shortsbay.com/film/vincent>>. Consultado em: 18.10.2010.

ANEXOS