

A gestão da sala de aula na prevenção da indisciplina

Andrea Sofia Marques Gil

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e das
Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
ou de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário**

Abril de 2016

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e das Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ou de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor João Nogueira e do Professor Doutor Alberto Madrona Fernández.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, uma palavra de agradecimento aos meus orientadores, pela disponibilidade e orientações na elaboração do presente relatório, em especial ao Professor Doutor João Nogueira, pelo apoio incondicional, especialmente nos momentos mais difíceis desta jornada, pela simpatia e apreço que o caracterizam enquanto pessoa e sobretudo por me ter guiado na descoberta deste tema. Ao Professor Doutor Alberto Madrona Fernández, pela pertinência das suas críticas, pelos contributos dados e por exigir sempre um pouco mais das minhas reflexões.

Aos meus colegas de trabalho, Pedro Silva e Rosa Dias, pela troca de opiniões e de experiências e pelos contributos dados.

À minha amiga Cláudia Vale, pelas críticas construtivas, por acreditar em mim e pelas palavras de apreço e amizade com que sempre me brindou.

À Regina Garcia, amiga e primeira orientadora, que me ensinou os primeiros passos desta profissão, pela partilha de saberes e entusiasmo, pelo modelo de profissionalismo e dedicação e pelo encorajamento nos momentos de menor alento.

Por fim, à minha família, base de todas as coisas, por todo o tempo que este trabalho nos furtou. Aos meus pais, que sempre me colocaram a mim e à minha irmã em primeiro lugar, pelo exemplo de vida e de coragem, e a quem devo mais que a própria vida. À minha irmã, pelo amor, amizade e companheirismo e por ser sempre um motivo de orgulho. Ao António, pela compreensão e paciência demonstradas em cada momento, sem as quais não teria sido possível a conclusão deste relatório. À Carolina, pelos passeios e brincadeiras adiadas, pelo precioso e insubstituível tempo que não pude passar contigo e sobretudo por me colocares todos os dias um sorriso na cara e no coração.

A GESTÃO DA SALA DE AULA NA PREVENÇÃO DA INDISCIPLINA

ANDREA SOFIA MARQUES GIL

RESUMO

O presente relatório debruça-se sobre o papel dos modelos de gestão da sala de aula na prevenção da indisciplina, provavelmente um dos maiores problemas da escola atual e com que se confrontam tanto professores experientes como em início de carreira.

Enquanto principal responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, o docente assume um papel preponderante na prevenção da indisciplina, cabendo-lhe refletir sobre as suas práticas e ajustar o seu comportamento e procedimentos ao contexto em que se estabelece a relação pedagógica. Os modelos de gestão da sala de aula analisados ao longo deste relatório fornecem pontos de partida para as ações que o professor pode desenvolver nesse processo de ajustamento, com vista a promover o interesse dos alunos e a manter a disciplina.

Relatam-se ainda as atividades desenvolvidas durante a Prática de Ensino Supervisionada, relacionadas com as recomendações dos modelos de gestão da sala de aula para a prevenção da indisciplina.

PALAVRAS-CHAVE: gestão da sala de aula, professor, disciplina, indisciplina, prevenção, relação pedagógica.

CLASSROOM MANAGEMENT IN PREVENTING INDISCIPLINE

ANDREA SOFIA MARQUES GIL

ABSTRACT

This report focuses on the role of classroom management models to prevent indiscipline, probably one of the biggest problems of the current school, faced both by experienced teachers and the ones in the early career years.

While main responsible for the process of teaching-learning, the teacher plays an important role in the prevention of indiscipline, and shall reflect on his/hers practices and adjust his/hers behavior and procedures to the context in which the pedagogical relationship is established. The classroom management models analyzed in this report provide starting points for the actions that the teacher can develop in that adjustment process in order to promote students' interest and to maintain discipline.

It is also reported the activities developed during the Supervised Teaching Practice, related to the recommendations of classroom management models for the prevention of indiscipline.

KEY-WORDS: classroom management, teacher, discipline, indiscipline, prevention, pedagogical relationship.

ÍNDICE

Introdução	7
1. A gestão da sala de aula na prevenção da indisciplina	11
1.1. A indisciplina na sala de aula	11
1.2. Prevenir a indisciplina.....	15
2. Prática de Ensino Supervisionada.....	35
2.1. Escola Básica de 2º e 3º Ciclos Ferreira de Castro	35
2.2. Caracterização das turmas	37
2.3. As aulas observadas.....	37
2.4. Aplicação dos modelos de gestão da sala de aula	46
Considerações finais	62
Referências	67
Anexos	70

INTRODUÇÃO

A indisciplina na sala de aula é um fenómeno complexo e bastante atual na sociedade em que vivemos, constituindo uma fonte de preocupação para alunos, pais, professores e outros agentes educativos, e cuja tendência parece ter vindo a aumentar, como deduzimos da visibilidade que o tema tem ganho nos últimos anos na comunicação social e redes sociais.

O efeito da indisciplina para os professores é devastador e já considerado como o fator que exerce maior influência no fracasso destes profissionais (Veiga, 2007), no aumento do *stress* e provavelmente motivo de abandono de carreira para alguns. A literatura existente em Portugal sobre o assunto, nomeadamente Estrela (2002), chama a atenção para a necessidade de uma postura mais interventiva e reflexiva no que respeita à formação de professores, dotando-os de competências que os ajudem a tornar-se organizadores eficientes da sala de aula, contribuindo assim para a diminuição de situações de indisciplina que perturbam as condições necessárias à aprendizagem.

Referimo-nos à necessidade dos professores adquirirem competências de gestão da sala de aula (*classroom management*), um conceito que conta já com vários estudos a nível internacional (Arends, 1995), mas ainda desconhecido de muitos professores portugueses, devido à insuficiente aposta de formação neste tema, quer por parte das escolas, quer por parte das universidades, e que está intimamente relacionado com a prevenção da indisciplina, na medida em que oferece um conjunto de procedimentos relativos ao funcionamento e organização das salas de aula que promovem o interesse e a motivação dos alunos, contribuindo assim para a manutenção da disciplina.

Não obstante, apesar de o desconhecerem, muitos professores utilizam já algumas das estratégias veiculadas por modelos de gestão da sala de aula. A nossa primeira experiência no ensino do Espanhol, ainda antes de iniciarmos o presente

Mestrado, foi com uma turma de um Curso de Educação e Formação de Jovens (CEF) na escola onde já lecionávamos português. A turma, composta maioritariamente por rapazes, apresentava com frequência problemas de indisciplina e causava alguma ansiedade aos professores. Começámos a dar-lhes aulas em janeiro e seríamos a terceira professora de espanhol desse ano letivo, portanto, estávamos no início do segundo período e eles já tinham tido duas professoras dessa disciplina... A atitude do grupo, logo no primeiro dia, foi desafiante: “A última professora de espanhol nem uma semana aguentou. Chegou com ar de general, mas *bazou* logo. Vamos ver quanto tempo é que a professora aguenta!” – disse-nos um deles. As primeiras semanas não foram fáceis e qualquer atividade se revelava ineficaz. Até que um dia, ao recordarmos que um dos alunos mais problemáticos tinha referido que a única coisa que sabia de espanhol era a palavra *bandolero*, título de uma música de Don Omar que faz parte da banda sonora do filme “Velocidade Furiosa”, decidimos levá-la à aula. Sem questionar os seus gostos musicais ou cinematográficos, dedicámo-nos de corpo e alma à preparação de uma atividade em torno dessa música. Não temos presente a estrutura da tarefa, mas implicava tomar nota de algum vocabulário (pouco convencional). Esse aluno, o Gonçalo, nunca se fazia acompanhar de material para a aula e, nesse dia, pela primeira vez, demonstrou-se preocupado por não ter caderno. Ouvimos o que tinha para me dizer, reformulámos o que me ia dizendo, sem comentar ou propor nenhuma solução, até que ele próprio assumiu a responsabilidade pela resolução do problema e pediu uma folha a um colega. Nas aulas seguintes, o Gonçalo passou a levar material. Embora não o fizéssemos de forma consciente, naquele dia utilizámos a escuta ativa, umas das estratégias propostas pelo modelo de Gordon (1998) que contribui para fomentar o sentido de responsabilidade do aluno.

São estratégias como esta que podem ser usadas pelos professores na prevenção de comportamentos disruptivos. Muitas delas já as usamos de forma inconsciente, mas para as tornarmos verdadeiramente eficazes, precisamos de efetuar uma reflexão, de as aprofundar, conhecendo os seus fundamentos teóricos e

percebendo com que modelo nos identificamos melhor. E é isso que buscaremos realizar ao longo deste relatório.

Assim, em primeiro lugar, procuraremos perceber o que é a indisciplina e do que falamos quando usamos este termo complexo e abrangente, uma vez que nem sempre é usado na literatura consultada com o mesmo significado e está longe de ser percebido da mesma forma por alunos e por professores, não existindo assim um padrão universal de disciplina. Consensual parece ser a ideia da indisciplina como algo decorrente de um determinado contexto que tem como principais intervenientes professores e alunos, pelo que faz todo o sentido que o docente, enquanto organizador do processo de ensino-aprendizagem e gestor da sala de aula, reflita sobre as suas práticas e ajuste o seu comportamento e procedimentos às circunstâncias em que se estabelece a relação pedagógica.

Debruçar-nos-emos em seguida à reflexão em torno das ações que o professor pode desenvolver nesse processo de ajustamento, partindo da análise de alguns modelos de gestão de sala de aula que acreditamos ser úteis na prevenção da indisciplina, nomeadamente, o Modelo Interpessoal do Comportamento do Professor, proposto por Wubbels e Levy (1993), que permite interpretar diferentes tipos de comunicação e fornece dados que constituem importantes pontos de partida para a modificação do comportamento em sala de aula; o Programa do Ensino Eficaz, desenvolvido por Gordon (1998), que aposta na qualidade da relação entre professor e aluno e oferece um conjunto de sugestões para o desenvolvimento de uma comunicação aberta e autêntica, essencial para o estabelecimento de uma relação forte e saudável; o modelo do Professor Eficaz, de Wong & Wong (1998), que enuncia úteis estratégias de gestão da sala de aula baseadas na preparação e planificação prévias; o Modelo da Disciplina Tridimensional, desenvolvido por Curwin e Mendler (2008) e baseado na responsabilidade e na consequência, permite prevenir problemas de comportamento sem os agravar; e, por fim, a Abordagem Comportamental da Aprendizagem, apresentada por Nogueira (2013), que constitui outro importante

contributo para a gestão da sala de aula e prevenção da indisciplina, na medida em que permite aumentar ou diminuir a frequência de determinados comportamentos.

Um último capítulo será dedicado à realização da Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada na Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos Ferreira de Castro, no ano letivo 2014/2015, sob orientação da professora Fátima Martins. Após descrevermos brevemente a escola e as turmas a que lecionámos, realizaremos uma reflexão em torno das aulas observadas, procurando, sob um olhar crítico, identificar procedimentos de gestão da sala de aula usados. De seguida, passaremos à descrição das atividades por nós realizadas, através das quais procurámos aplicar algumas das recomendações dos modelos de gestão de sala de aula anteriormente analisados, com o intuito de refletir sobre os resultados obtidos e reunir pontos de partida que constituam objeto de meditação para a melhoria da nossa prática docente.

1. A GESTÃO DA SALA DE AULA NA PREVENÇÃO DA INDISCIPLINA

1.1. A INDISCIPLINA NA SALA DE AULA

A indisciplina na sala de aula é um assunto que afeta cada vez mais a comunidade escolar, preocupando tanto professores em início de carreira como detentores de larga experiência docente. Ocorre em escolas públicas e privadas e em todos os níveis de ensino, tendo vindo a manifestar-se com mais frequência e em idades cada vez mais precoces.

Falamos assim de um conceito amplo que ultrapassa as linhas do tempo, existindo registos com cerca de 4000 anos (Sprinthall, 1993) que sugerem já a ocorrência de problemas de indisciplina, naturalmente com uma dimensão diferente da atual, pois, como referem Maria Teresa Estrela (2002), João Amado e Isabel Freire (2014), o conceito de indisciplina está intimamente relacionado com o contexto socio-histórico, uma vez que assume características e significados diferentes em função do tempo e da sociedade em que ocorre.

Apesar de não se tratar de uma temática recente, o aumento das situações de indisciplina em contexto escolar tem ganho particular destaque nos meios de comunicação social nacionais, de como é exemplo o caso mediatizado da aluna da Escola Carolina Michaelis¹, no Porto, que resiste à professora por esta lhe tentar retirar o telemóvel ou, mais recentemente, os alunos de uma escola de Almada que derrubaram a porta de uma sala de aula². Ocorrências como estas marcam o panorama de muitas escolas e acarretam consequências a vários níveis, nomeadamente o cansaço dos professores, a ansiedade dos pais e alunos, bem como o comprometimento do próprio processo de ensino e de aprendizagem.

¹<http://www.dnoticias.pt/multimedia/video/155929-professora-agredida-apos-retirar-telemovel-a-aluna>, consultado a 31 de março de 2015.

²http://www.cmjornal.xl.pt/nacional/detalhe/atiram_porta_para_cima_de_professora.html, consultado a 31 de março de 2015.

A complexidade deste fenómeno tem merecido a atenção de vários investigadores que procuram compreender a expressão da indisciplina e identificar as suas causas, assim como estratégias que contribuam para a sua prevenção ou correção. Porém, nos estudos existentes, nem sempre se fala do mesmo quando se utiliza este termo polissémico, surgindo diferentes definições na literatura consultada, seguramente porque, como referem Ana Carita e Graça Fernandes (2012), a indisciplina não pode ser considerada em si mesma, devendo ser analisada em função do contexto da relação pedagógica em que ocorre.

Na mesma linha de ideias, Richard Curwin e Allen Mendler (2008) afirmam que os problemas de indisciplina não existem por si só, fazendo parte de todo um sistema. Assim, para os autores, a indisciplina resulta de uma situação em que as necessidades de um grupo (alunos de uma turma) e da autoridade (professor) estão em conflito com as necessidades de um indivíduo (aluno) que, ao tentar satisfazê-las, impede que o restante grupo, do qual faz parte, satisfaça as suas.

Estrela (2002) refere que o conceito de indisciplina se relaciona com o de disciplina, uma vez que tende a ser definido pela sua negação ou privação, ou desordem provocada pela quebra de regras instituídas. Também para Amado e Freire (2014) este conceito se relaciona com o desvio e infrações às normas e regras existentes, assim como para Feliciano Veiga (2007) que aponta a indisciplina como comportamento disruptivo e transgressão das normas e regras escolares, prejudicando a aprendizagem e o relacionamento das pessoas na escola. Este autor faz uma distinção entre a *disrupção inferida* (perceção que os professores têm do comportamento) e *disrupção professada* (descrição que os alunos fazem do comportamento).

Outros autores, como Maria Silva e Isabel Neves (2006), colocam a tónica da indisciplina nos atos ou condutas dos alunos não legitimados pelo professor e que perturbam o funcionamento da aula. Saul Jesus (1999) também encara a disciplina como o conjunto dos comportamentos e atitudes que os alunos apresentam e que

perturbam ou inviabilizam o trabalho que o professor pretende realizar. De acordo com estas definições, e como sublinhado por Luís Picado (2009) e por Carita e Fernandes (2012), um mesmo comportamento poderá ser aceitável para uns e considerado indisciplinado para outros, até porque, com refere Antero Afonso (1999), falamos de um conceito ambíguo e ambivalente, uma vez que não existe um padrão universal de disciplina a partir do qual possamos identificar o que é considerado desvio ou transgressão.

João Amado (2001) apresenta uma definição de indisciplina em três níveis diferenciados: o primeiro, *desvio às regras da produção*, abrange os incidentes com carácter disruptivo, ou seja, perturbadores do funcionamento da aula; o segundo, *conflitos inter-pares*, traduz o disfuncionamento da relação entre os alunos; o terceiro, *conflitos da relação professor-aluno*, inclui os comportamentos que colocam em causa a autoridade e o estatuto do professor.

Partindo das várias definições apresentadas, podemos então considerar a indisciplina em sala de aula como o comportamento disruptivo que envolve a quebra de regras ou infrações às normas, prejudicando as condições de aprendizagem. Tendo em conta a sua complexidade, a indisciplina não pode ser considerada de forma isolada, mas resultante da interação que se estabelece entre alunos e alunos e entre professores e alunos, nesse espaço relacional que é a sala de aula.

Esta interação é responsável pela relação que se estabelece, entre os diversos intervenientes do processo educativo, e determina a relação pedagógica que, como refere Estrela (2002), se relaciona diretamente com os fenómenos de disciplina e indisciplina, na medida em que, por natureza, se trata de uma relação assimétrica e potencialmente conflitual, devido às relações de poder que se estabelecem. Também Carita e Fernandes (2012) sublinham a inevitabilidade do conflito na relação professor/aluno, motivado pela diferença de estatutos, e apelam à criação de um clima relacional que o minimize e previna.

Um dos grupos de fatores que Amado (2014) aponta para a indisciplina – *fatores de ordem pedagógica e escolar* – inclui precisamente a relação pedagógica, nomeadamente, no que respeita ao modo como os professores exercem as suas competências e estilo de autoridade que investem e comunicam aos alunos. Um estudo realizado pelo mesmo autor (2001), sobre a dimensão interacional da indisciplina, revela que ela tem lugar quando os alunos avaliam os seus professores como incompetentes no domínio técnico (não saber ensinar e ser demasiado expositivo, monótono e repetitivo), como inconsistentes e incoerentes e ainda quando os mesmos registam um estilo de liderança desadequado. Constituem também fatores de indisciplina os de *ordem social e política* (por exemplo, dificuldades de integração de alunos oriundos de culturas que não a dominante), *inerentes à pessoa do indivíduo ‘desviante’* (problemas de ordem psicopatológica) e *dependentes do contexto familiar* (por exemplo, disfuncionamentos familiares).

A perceção destes fatores é de extrema importância para os professores, pois só o seu conhecimento e tomada de consciência poderá fornecer pontos de partida para a prevenção de comportamentos de indisciplina. Do ponto de vista deste relatório, interessam-nos sobretudo os já mencionados fatores de *ordem pedagógica e escolar* identificados por Amado (2014), na medida em que se relacionam diretamente com a sala de aula e com a ação do professor.

Encarar a indisciplina como algo decorrente de um determinado contexto, que tem como intervenientes tanto alunos como professores, permite-nos repensar a interação que nele se estabelece e questioná-lo, a fim de se encontrarem soluções adequadas às várias situações. De acordo com esta perspetiva, é fundamental descentralizar a culpa de um dos agentes, normalmente atribuída ao aluno, e considerar todo o contexto da relação pedagógica. Caberá assim ao professor, responsável pela organização do processo de ensino-aprendizagem, um papel preponderante na prevenção da indisciplina, refletindo sobre as suas práticas e ajustando o seu comportamento e procedimentos ao contexto em que se estabelece a relação pedagógica. O conjunto destas ações desenvolvidas pelo professor denomina-

se gestão da sala de aula e relaciona-se com a indisciplina, na medida em que oferece procedimentos relativos à organização das salas de aula que contribuem para a sua prevenção, desde que bem utilizados.

É sobre estes procedimentos que nos debruçaremos no próximo capítulo, apresentando uma reflexão em torno de modelos de gestão da sala de aula destinados a prevenir a indisciplina, e cuja aplicação prática demonstraremos na parte final do presente relatório, dedicado à realização da PES.

1.2. PREVENIR A INDISCIPLINA

No capítulo anterior, verificámos que o conceito de indisciplina surge associado ao contexto em que ocorre e concluímos que o papel do professor, enquanto gestor de uma sala de aula, é preponderante na sua prevenção. Conscientes de que nesta matéria não existem receitas universais, até porque, como vimos, a indisciplina não é um fim em si mesma, mas algo decorrente de um determinado contexto com diferentes intervenientes, no presente capítulo debruçar-nos-emos sobre modelos de gestão da sala de aula, nomeadamente os propostos por Gordon (1998), Wubbels e Levy (1993), Curwin e Mendler (2008), Wong e Wong (1998) e pela abordagem comportamental, esperando, assim, reunir um conjunto de procedimentos que possa constituir a base para a construção de um modelo pessoal de gestão da sala de aula que nos será útil, tanto na Prática de Ensino Supervisionada, como na prática profissional futura.

Richard Arends (1995: 555) define a gestão da sala de aula como os “[m]odos pelos quais os professores organizam e estruturam as suas salas de aula, com os propósitos de maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e diminuir o comportamento disruptivo”, estabelecendo assim uma relação entre a diminuição de comportamentos de indisciplina e a gestão da sala de aula. Esta relação também é

estabelecida por Carita e Fernandes (2012), destacando a dimensão relacional e a criação de um clima afetivo em sala de aula, como meios de evitar ou diminuir comportamentos de indisciplina. Estes professores são designados de eficazes, uma vez que são capazes de prevenir comportamentos de indisciplina e desenvolvem a autonomia e o autocontrolo dos alunos. Também Estrela (2002) e Amado (2008) referem que a prevenção da indisciplina terá de passar pela autodisciplina do aluno, desenvolvendo a sua autonomia e a sua responsabilidade, e conseqüentemente criando ambientes de aprendizagem eficazes.

Esta dimensão de autodisciplina permite remeter para uma noção de autonomia, isto é, de uma capacidade própria para o aluno aplicar a norma. Daqui se extrai uma das problemáticas centrais do ensino e, mais precisamente, uma das causas que concorrem para o fenómeno da indisciplina em sala de aula: a incapacidade de aplicar a dimensão autónoma, do aluno brotar de si mesmo.

José Ortega y Gasset (2000), aquando da sua reflexão acerca da impossibilidade do estudar, aponta precisamente para uma necessidade artificial que é imposta de fora ao estudante e que, por essa razão, não se pode tornar sua. Não residirá igualmente aqui, nesta imposição externa, a génese da indisciplina? A escolarização, que em alguns casos poderá funcionar quase como um agrilhoamento e que exige ao aluno a interiorização de uma necessidade alheia, origina uma tensão que se oferece ao professor como uma enorme dificuldade.

A eficácia de um professor não depende, assim, apenas da sua formação científica e didática, mas também da sua capacidade para estabelecer e gerir relações interpessoais. Como refere Gordon (1998), muitos professores desgastam-se em advertir ou em impor tarefas, mas esquecem-se de que o sucesso na aprendizagem depende em muito do clima relacional que se estabelece em sala de aula, capaz de envolver os alunos nas atividades e de prevenir situações de indisciplina.

Mas como poderemos então conseguir esse clima relacional e criar ambientes de aprendizagem eficazes? Vejamos pois se encontramos respostas nas recomendações dos modelos de gestão da sala de aula que apresentamos em seguida.

a) Wubbels e Levy: Modelo Interpessoal do Comportamento do Professor

Theo Wubbels e Jack Levy (1993) desenvolveram o Modelo Interpessoal do Comportamento do Professor a partir do modelo de Timothy Leary, *The Leary Model* (1957), usado em psicologia clínica para representar graficamente toda a interação humana, uma vez que permitia medir comportamentos interpessoais. De acordo com este modelo, a forma como comunicam os seres humanos é indicativo da sua personalidade.

Ao estudarem os aspetos interpessoais do comportamento do professor, Wubbels e Levy (1993) sentiram necessidade de criar um modelo para interpretar os diferentes tipos de comunicação que o professor estabelece com os alunos e encontraram-no no modelo de Leary, adaptando-o ao ensino. Consideraram então duas dimensões importantes da interação humana: a Influência (que varia entre Domínio e Submissão e transmite quem controla a comunicação) e a Proximidade (que reflete uma relação de Cooperação ou Oposição), para descrever as características da comunicação. O modelo foi transposto à sala de aula para descrever o comportamento interpessoal do professor e, representando essas duas dimensões num sistema de coordenadas ortogonal, permite delinear oito traços comportamentais dominantes, nomeadamente: Liderança (DC) – o professor exerce liderança, capta e mantém a atenção dos alunos; Ajuda/Amizade (CD) – o professor é amigável e promove ajuda aos alunos; Compreensão (CS) – o professor mostra interesse, preocupação e compreensão para com os alunos; Liberdade dos alunos (SC) – os alunos têm oportunidade de assumir responsabilidades pelas suas próprias atividades; Insegurança (SO) – o professor manifesta as suas inseguranças; Insatisfação (OS) – o professor demonstra a sua insatisfação para com os alunos; Repreensão (OD) – o

professor apresenta impaciência/fúria na aula; Rigor (DO) – o professor verifica, mantém e enfatiza regras rigorosas.

Partindo da análise deste modelo e da interação entre os traços comportamentais, Wubbels e Levy (1993) classificam o comportamento do professor em oito níveis:

1. *Diretivo* – dá orientações para as tarefas que devem ser realizadas, numa atmosfera autoritária e bem estruturada. É organizado e eficiente, terminando as lições a tempo. Domina as discussões da turma e mantém o interesse dos alunos na matéria lecionada. Não é um professor muito próximo dos alunos, embora ocasionalmente seja amigável e compreensivo. Tem altos padrões de rigor, sendo visto pelos alunos como exigente. Quando percebe a turma como estando bem orientada, continua a trabalhar para isso. Por vezes fica nervoso e relembra aos alunos que é necessário trabalhar. Quando necessário, chama a atenção dos alunos mal comportados e os que não estão atentos, com o objetivo de estes mudarem os seus comportamentos disruptivos para outros mais disciplinados e produtivos.

2. *Com autoridade* – o ambiente da sala de aula é bem estruturado, agradável e orientado para as tarefas. As regras e procedimentos são claros para todos e por isso não necessitam de estar sempre a ser recordadas. Os alunos mantêm-se atentos, produzindo mais do que com os professores diretivos. O professor com autoridade é entusiástico e aberto às necessidades da turma, o que traz repercussões benéficas para a sala de aula. Tem como método preferencial a leitura, embora frequentemente utilize outras técnicas diversificadas. As aulas são bem planeadas e estruturadas numa sequência lógica. É considerado um bom professor pelos alunos.

3. *Com autoridade/ Tolerante* – o ambiente da turma relembra o ambiente de um estilo com autoridade, porém o professor desenvolve uma relação mais próxima com os alunos. Gosta das suas turmas e está altamente envolvido nas lições. O professor apoia a responsabilidade e a liberdade dos alunos e usa uma variedade de métodos, aos quais os alunos reagem bem, uma vez que são adequados às suas

características. Organiza a aula em torno de trabalhos em pequenos grupos. O professor consegue manter o interesse e envolvimento da turma, não havendo necessidade de lembrar as regras. Ignora problemas de comportamento menores, preferindo centrar-se na aula. Os alunos trabalham para alcançar os seus objetivos e o professor introduz pequenos objetivos, com pequenas ou nenhuma sanções para quem não os alcançar.

4. *Tolerante* – o ambiente da sala de aula é divertido e os alunos gostam de participar e intervir na aula, no entanto, estas nem sempre são bem preparadas, o que pode gerar por vezes alguma confusão.

5. *Inseguro/ Tolerante* – o professor é cooperativo, mas não demonstra liderança na turma. As aulas são pouco estruturadas, sem seguir grande continuidade e nem todos os alunos estão atentos. Este tipo de professor normalmente tolera a desordem e os alunos não estão bem orientados para a tarefa. As regras de comportamento são arbitrárias e os alunos desconhecem o que pode acontecer depois de as infringir. Os poucos esforços para parar os comportamentos de indisciplina são feitos com pouca ênfase e têm pouco efeito na turma. Tem poucas expectativas em relação à turma e, como, consequência a produtividade é baixa.

6. *Inseguro/ Agressivo* – as aulas caracterizam-se pela agressividade e desordem, professor e alunos vêem-se como opositores e passam grande parte do tempo em conflitos. A turma aproveita qualquer oportunidade para perturbar e provocar continuamente o professor, que tem um comportamento incerto. As regras de comportamento não são comunicadas ou explicadas adequadamente aos alunos. O professor passa a maioria do tempo a tentar gerir/controlar a turma em vez de procurar métodos de ensino diversos.

7. *Repressivo* – o ambiente não é agradável, os alunos seguem as regras e temem o professor, existindo pouco envolvimento na aula. O professor reage excessivamente a pequenas transgressões de comportamento, fazendo comentários sarcásticos ou marcando faltas disciplinares. As aulas são bem estruturadas mas com fraca organização. Enquanto a matéria é dada, apenas pequenas questões são

permitidas e encorajadas. Os alunos veem o professor como infeliz e impaciente e preocupam-se com as avaliações.

8. *Esforçado* – o ambiente da aula varia entre o do tipo Inseguro/Intolerante e o Inseguro/Agressivo. O professor luta constantemente para controlar a turma e geralmente é bem-sucedido, mas despende muita energia para o conseguir. Os alunos apenas prestam atenção à aula enquanto o professor os tenta motivar. Quando se sentem envolvidos na atividade, o professor não é muito caloroso. Não é muito próximo dos alunos e geralmente segue uma rotina, em que fala a maior parte do tempo, evitando experimentar novos métodos.

Para avaliar o estilo de comportamento interpessoal de um professor, os autores desenvolveram o Questionário de Interação do Professor (QIP), constituído por 64 itens fechados a que os alunos devem responder. Depois de analisadas as respostas, é possível perceber a relação que o professor estabelece nas dimensões de influência e, principalmente, de proximidade, tornando-se um útil instrumento de reflexão, na medida em que fornece dados que podem ser úteis para o professor melhorar o seu comportamento.

A importância deste modelo para a nossa análise reside no facto de encarar o comportamento interpessoal do professor como um fator decisivo para antecipar comportamentos perturbadores e assegurar a ordem na sala de aula, pois permite medir, através da perceção dos alunos, aspetos do seu estilo comunicativo e do clima de aprendizagem que proporciona, podendo modificar o seu comportamento.

Partindo assim do pressuposto de que prevenir a indisciplina implica o professor conhecer-se a si próprio, à sua comunicação e às relações interpessoais que estabelece em sala de aula, aplicaremos o QIP durante a realização da PES. A análise das respostas dadas pelos alunos constituirá objeto de reflexão no próximo capítulo, onde será estabelecida uma relação entre a interação professora-alunos e ambiente de aprendizagem criado.

b) Thomas Gordon: Programa do Ensino Eficaz

Thomas Gordon, no seu livro *P.E.E. – Programa do Ensino Eficaz* (1998) demonstra que uma das bases para um ensino eficaz é a relação que o professor estabelece com os alunos: quanto mais forte for esta relação, menos problemas de comportamento se registam e mais eficaz será o ensino. A qualidade desta relação é crucial. Para o autor, muito mais importante que aquilo que se ensina, é a forma como isso se faz. O modelo de Gordon oferece, assim, ao professor um conjunto de competências que lhe permite desenvolver uma comunicação aberta e autêntica com o aluno. Trata-se, no fundo, de técnicas de comunicação que permitem o estabelecimento de um elo, de uma ligação necessária à eficácia de um professor.

Para Gordon (1998), uma boa relação entre professor e aluno deverá possuir as seguintes características: (1) abertura ou transparência, para que cada um possa arriscar ser direto e honesto com o outro; (2) preocupação pelos outros, quando cada um sabe que é valorizado pelo outro; (3) interdependência, em oposição a dependência; (4) individualidade, que permita que cada um cresça e desenvolva a sua especificidade, criatividade, carácter único e (5) satisfação das necessidades mútuas, para que as necessidades de um não sejam satisfeitas às custas das do outro.

A construção desta relação inicia-se na sala de aula, lugar por excelência da comunicação entre professor e aluno, onde se dá essa interação que vai ser decisiva para a relação entre eles. Com o intuito de ajudar os professores a melhorar as suas relações interpessoais, Gordon idealiza um modelo que organiza as possíveis interações dentro da sala, de acordo com a sua aceitabilidade, e que permite determinar quem possui o problema, ou seja, distinguir entre aquelas dificuldades que os alunos têm nas suas vidas que lhes provocam problemas, mas que não colocam problemas ao professor (comportamento aceitável), e aquelas que têm um efeito tangível e concreto no professor, pois interferem com as necessidades deste (comportamento inaceitável). Esta distinção é fundamental, na medida em que a

atuação do professor deverá ser diferenciada em cada caso: utilização de mensagens na primeira pessoa e de escuta ativa, para comportamentos aceitáveis, e técnicas de resolução de conflitos, em que ambos os conflitantes ganhem, para comportamentos inaceitáveis.

A utilização destas técnicas permite o estabelecimento de uma relação de confiança que evita situações de indisciplina e fomenta no aluno o sentido de responsabilidade. Por exemplo, quando o professor utiliza a escuta ativa, limitando-se a ouvir sem emitir juízos de valor, fá-lo de tal forma que é o aluno a encontrar o seu próprio caminho, assumindo a responsabilidade pela resolução dos seus problemas, tornando-se mais autónomo. Por outro lado, a mensagem que o professor envia é a de que se preocupa com ele, ensinando-o, desta forma, a preocupar-se também com as necessidades dos outros e a saber ouvir.

Tal como a escuta ativa, as mensagens que o professor emite na primeira pessoa também assumem neste modelo um lugar de destaque, dada a sua eficácia na prevenção de conflitos, uma vez que contêm uma avaliação mínima do aluno, não prejudicam a relação e têm elevada probabilidade de promover no aluno vontade de mudar. A utilização destas mensagens permite que o aluno seja confrontado com a interferência que está a fazer com os direitos do professor, em vez de conterem informação negativa sobre o aluno.

No que respeita à resolução de conflitos, Gordon (1998) propõe o “método sem vencidos” que, como o nome indica, promove a união das partes envolvidas para o encontro de uma solução aceitável para ambas, de modo a que ninguém fique a perder. A implementação deste método pressupõe um processo de seis etapas que vão desde a definição do problema à avaliação dos resultados da solução implementada. Esta partilha na procura de soluções fortalece relações e incute no aluno um comportamento mais responsável.

O modelo de Gordon coloca, assim, em relevo a qualidade da relação estabelecida entre professor e alunos, considerando-a um aspeto determinante na

eficácia de um professor. Nesta medida, se professor e alunos criarem uma relação em que as necessidades de uns são respeitadas pelos outros, não há lugar a conflitos e o aproveitamento melhorará, como consequência de um maior envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

Esta abordagem, ao centrar-se na comunicação interpessoal do professor, contribui de forma significativa para a melhoria das relações em sala de aula, na medida em que propõe novas formas de diálogo e de resolução de conflitos, potenciadoras de relacionamentos saudáveis e fortes. O tradicional modelo pedagógico, centrado no respeito pelo professor, parece assim ultrapassado, dando lugar a um modelo que privilegia o respeito mútuo e o desenvolvimento da responsabilização e da autonomia do aluno. Consiste, no fundo, em tratarmos o outro (o aluno) como gostaríamos de ser tratados, pois a escola deve ser um espaço agradável que proporciona o bem-estar necessário à aprendizagem.

Tal como Gordon, consideramos que a forma como o professor comunica tem uma influência decisiva no comportamento dos alunos. Recorrendo à sabedoria popular: trata os outros como gostarias que te tratassem. E assim deveria acontecer nas várias esferas da vida, incluindo na escola, espaço destinado à aprendizagem, onde é fundamental que todos se sintam bem. É, portanto, necessário que os professores desenvolvam as suas competências comunicacionais e relacionais, aspetos, na nossa opinião, ainda bastante negligenciados, tanto na formação inicial de professores, como no processo de recrutamento destes profissionais, a avaliar, por exemplo, pela estrutura da Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades, entretanto já extinta. Como refere Carita (2012), sem a preparação adequada para lidar de forma eficaz com situações de indisciplina, o professor tenta impor a ordem através de procedimentos que conheceu enquanto aluno, tais como levantar a voz, gritar e ordenar, cuja eficácia é discutível.

Procuraremos, pois, demonstrar, ao longo do próximo capítulo, como a atuação do professor e a sua comunicação em sala de aula podem contribuir para a prevenção de situações de indisciplina.

c) Wong & Wong: Como tornar-se um professor eficaz

Harry Wong e Rosemary Wong enunciam, ao longo da obra *The first days of school* (1998), úteis estratégias de gestão da sala de aula baseadas na planificação e na preparação prévias, revelando assim as ferramentas necessárias para que qualquer professor se torne eficaz. De acordo com os autores, esta eficácia é determinada ainda no primeiro dia de aulas, uma vez que o primeiro contacto entre professor e alunos, o que é feito e o que se diz, é determinante na relação que se vai estabelecer e, conseqüentemente, poderá ditar o sucesso ou insucesso do trabalho de todo um ano letivo. Por conseguinte, o professor deve investir na preparação desse primeiro dia, de forma a ter tudo preparado para receber os alunos: a sala de aula, os materiais, as regras...

Para os autores, um professor eficaz possui as seguintes características: tem expectativas positivas em relação ao sucesso dos alunos, é um ótimo gestor de sala de aula e é capaz de planificar aulas que proporcionam a aquisição de competências ou de conteúdos. Sem a posse destas características, qualquer atividade, por mais interessante ou criativa que seja, poderá estar condenada ao fracasso.

O conceito de gestão da sala de aula inclui tudo o que o professor pode fazer, desde a organização do espaço, do tempo, dos alunos e dos materiais, para alcançar dois fins: conseguir o envolvimento e a cooperação dos discentes nas atividades e estabelecer um ambiente de trabalho produtivo. Nas aulas em que é feita essa gestão, os alunos envolvem-se nos trabalhos, conhecem os objetivos que devem atingir, não desperdiçam tempo com confusões ou interrupções e o trabalho está devidamente

orientado, seguindo um plano ou uma rotina que é do conhecimento de todos. Os alunos tornam-se, assim, mais responsáveis, motivados e disciplinados.

Uma das estratégias referidas como fundamental, para a prossecução destes objetivos, é a elaboração de um Plano Disciplinar que contenha bem definidas as regras da sala de aula, traduzindo os comportamentos que são esperados dos alunos, bem como as consequências (positivas ou negativas) em função do cumprimento ou não dessas regras. Este plano deve ser do conhecimento dos Encarregados de Educação, destacando-se aqui a importância do envolvimento dos mesmos. Para os alunos que frequentemente infringem as regras definidas, propõe-se a definição de um plano de ação que os leve, por um lado, a refletir sobre as causas do comportamento disruptivo e, por outro, a propor uma resolução para o problema, promovendo-se assim a responsabilidade e a autodisciplina. Estas estratégias só terão efeito na prevenção da disciplina se for mantida a dignidade dos alunos, portanto, nenhum destes procedimentos pode aproximar-se da humilhação.

O aspeto que assume maior relevância na gestão da sala de aula, na ótica dos autores, é a implementação de procedimentos e rotinas que, como referem, se distingue da ação de disciplinar, dado que tem um efeito mais duradouro e efetivo. De acordo com esta perspetiva, se os alunos conhecerem muito bem os procedimentos e a rotina da sala de aula, envolvem-se nos trabalhos e atividades propostas e não há lugar a comportamentos disruptivos. Para tal, o professor deverá explicar o procedimento, exemplificá-lo e certificar-se de que os alunos o compreenderam.

Quantos de nós, professores, não recorreram já ao argumento de ‘não saber estar em sala de aula’ para justificar o mau comportamento de um aluno? Mas quantos de nós terão tido a capacidade de reconhecer que esse comportamento se deve ao facto de não termos ensinado previamente o que é ‘saber estar numa sala de aula’? Na verdade, acolhemos os alunos no início do ano letivo, esperando deles um comportamento que nem sempre lhes damos a conhecer, partindo do princípio que o percurso escolar realizado tenha sido suficiente para lhes transmitir o comportamento

esperado. Confiamos, portanto, a nossa eficácia, o sucesso do nosso ensino, à experiência que o aluno carrega consigo.

Recuamos aqui um pouco à complexidade do conceito de indisciplina que, como vimos, é suscetível a diferentes interpretações, uma vez que aquilo que um professor considera um comportamento indisciplinado, pode não o ser para outro. Do ponto de vista do aluno, esta complexidade e diversidade também não são fáceis de gerir, dado que nem sempre se espera dele o mesmo comportamento, variando de professor para professor e podendo assumir diversas realizações, desde uma postura apática, acrítica e sossegada, até à participação espontânea que acrescenta algo mais aos conteúdos, mas que na perspetiva de outros docentes pode ser entendida como indício de provocação ou tentativa de perversão da aula.

A disciplina não poderá nunca ser assim encarada como um fim em si mesma, uma vez que ela está relacionada com a forma como cada professor a entende. Portanto, se queremos prevenir a indisciplina, em primeiro lugar, teremos de refletir sobre os comportamentos que esperamos dos nossos alunos, dando-lhos a conhecer.

Torna-se assim evidente, na prevenção de condutas disruptivas, a importância de definirmos com os discentes as regras e os procedimentos da sala de aula, mostrando-lhes o que é esperado deles nas várias situações. Esta estratégia, para além dos já demonstrados benefícios em termos comportamentais, também proporciona um aumento do tempo que é dedicado à aprendizagem, traduzindo-se num melhor aproveitamento. As primeiras aulas, como proposto por Wong & Wong (1998), devem, por isso, ser dedicadas a este tema, bem antes de se iniciar o desenvolvimento de qualquer conteúdo programático.

No que respeita à aplicabilidade deste modelo ao nosso sistema de ensino, apesar das vantagens enunciadas, reconhecemos-lhe alguns constrangimentos, sobretudo no que respeita à pressão sentida pelos professores quanto ao cumprimento dos programas curriculares, em alguns casos bastante extensos e complexos, e às avaliações externas a que os alunos estão sujeitos, que condicionam

em muito as suas opções pedagógicas, empurrando-os para métodos de caráter mais expositivo e deixando-lhes pouco espaço para o desenvolvimento de atividades que em tanto beneficiariam a relação pedagógica e a realização de aprendizagens significativas. A falta de tempo é, assim, um argumento frequente para justificar a primazia dos conteúdos sobre os aspetos de gestão da sala de aula, existindo, na nossa opinião, uma excessiva subordinação do ensino à aquisição de competências e consequente negligência da dimensão da preparação para a vida social e até para o exercício de uma cidadania ativa e reflexiva.

Outro constrangimento deste modelo poderá estar relacionado com a própria definição de regras e procedimentos em sala de aula que, não obstante concordarmos com a sua importância, reconhecemos-lhe alguma dificuldade de implementação, uma vez que, para além das regras de sala de aula, existe nas escolas um regulamento interno que é necessário cumprir e que nem sempre dá aos professores a liberdade desejada para criar as suas próprias regras. Por outro lado, a diversidade de professores, com personalidades e metodologias diferentes, e de disciplinas, com diferentes características, poderá gerar uma enorme discrepância de regras que se torna de difícil gestão para os alunos. Por este motivo, consideramos que este modelo terá mais eficácia ao nível do primeiro ciclo do ensino básico, uma vez que algumas estratégias se adequam mais a um tipo de ensino com monodocência e com faixas etárias mais jovens.

Não obstante, sempre que possível, procuraremos tirar partido das sugestões preconizadas pelos autores, adaptando-as ao contexto da PES e às características das turmas que iremos encontrar, nomeadamente no que respeita à planificação cuidada da aula, tendo a preocupação de selecionar as estratégias mais adequadas aos objetivos a alcançar. Para além disso, esperamos conseguir demonstrar a importância do aluno conhecer, de forma objetiva e concreta, o que é esperado dele, tanto em termos de comportamento, como em termos de objetivos de aprendizagem.

d) Curwin e Mendler: Modelo da Disciplina Tridimensional

Richard Curwin e Allen Mendler desenvolveram, nos anos noventa, um modelo de gestão da sala de aula, com o principal objetivo de promover a disciplina. A sua obra *Discipline with dignity*, publicada pela primeira vez nos Estados Unidos em 1999, apresenta uma proposta inovadora, na medida em que propõe um modelo para a prevenção da disciplina, baseado na responsabilidade e na consequência, em alternativa aos modelos sustentados na obediência e no castigo.

De acordo com os autores (2001), a disciplina em sala de aula constitui uma condição básica para a aprendizagem: as salas de aula onde se registam com frequência comportamentos disruptivos não proporcionam uma aprendizagem plena e efetiva. O modelo que propõem apresenta, assim, uma série de estratégias de prevenção e de atuação, perante comportamentos disruptivos, que ajudam a resolver o problema sem o agravar, organizando-se em três dimensões: Prevenção (o que se pode fazer para prevenir os problemas de comportamento), Ação (como reagir sem agravar os problemas de comportamento) e Resolução (como lidar com alunos “descontrolados”).

A primeira dimensão do modelo – Prevenção – tem como objetivo prevenir problemas de indisciplina, através da criação de um ambiente propício à disciplina que segue várias etapas. A Ação tem como objetivo travar um comportamento disruptivo, através da aplicação de consequências. A Resolução, à partida, só surge se as duas primeiras não funcionaram e destina-se a alunos com comportamentos disruptivos considerados mais graves ou mais frequentes. Nesta última dimensão são sugeridas várias possíveis estratégias, como por exemplo, o envolvimento da família na escola e em todo o processo.

Para Curwin e Mendler (2001), se o professor quiser manter a disciplina de forma eficaz, deverá ter em mente os seguintes princípios: a disciplina é uma componente muito importante do ato de ensinar; soluções a curto prazo são ineficazes; os alunos devem ser sempre tratados com dignidade; a disciplina não deve

interferir com a motivação para a aprendizagem; a responsabilidade é mais importante do que a obediência.

De facto, tal como referem os autores, responsabilizar os alunos pelo seu comportamento tem mais efeitos a longo prazo do que soluções punitivas e imediatas. Quantas vezes assistimos, nas nossas escolas, a situações de alunos que são suspensos e que não modificam o seu comportamento, voltando a reproduzi-lo? Portanto, devem ser pensadas formas alternativas para lidar de forma eficaz com comportamentos disruptivos, prevenindo-o, o que, como propõe este modelo, implica inculcar nos alunos sentido de responsabilidade, mais importante, como referido por Curwin e Mendler (2001), que a obediência.

Uma das etapas do modelo preventivo, e que contribui para o incremento da responsabilidade, é a celebração de um contrato social entre professor e alunos que consiste numa lista de regras e consequências, sugeridas por alunos e professor e de acordo mútuo. O envolvimento dos alunos na definição de regras para si próprios, e também para o professor, confere a esta estratégia o grau de comprometimento necessário para se alcançar a responsabilidade. Sempre que uma destas regras é quebrada, há lugar a uma consequência, em vez da punição ou do castigo presentes nos modelos tradicionais. A eficácia desta etapa depende da consistência com que a aplicamos, devendo evitar-se as exceções, e também da adequabilidade da consequência à situação.

Outro aspeto que este modelo coloca em destaque é a comunicação: o professor deverá usar a escuta ativa (ouvir o que os alunos têm para dizer, sem comentar, julgar, concordar ou discordar, simplesmente parafraseando); emitir mensagens na primeira pessoa (evitam que o aluno adote uma postura defensiva); e evitar confrontos diretos.

Como procuraremos demonstrar na segunda parte deste relatório, outra estratégia eficaz proposta pelo modelo de Curwin e Mendler, sobretudo com alunos pouco motivados, é proporcionar atividades interessantes e relevantes do ponto de

vista pessoal, pois, convenhamos, alguns dos alunos que registam maiores problemas de indisciplina demonstram pouco interesse nos conteúdos programáticos e convencionais, pelo que, ao serem abordados assuntos do seu interesse, verificar-se-á uma mudança no seu comportamento.

Curwin e Mendler (2008) recomendam ainda que, tanto na definição de políticas educativas como de estratégias a implementar na sala de aula, sejam consideradas as necessidades básicas que designam de três C's: *connection*, *competence*, *control*. De acordo com os autores, os problemas de indisciplina ocorrem quando uma ou mais destas necessidades não é satisfeita, isto é, quando os alunos não sentem ligação com os conteúdos lecionados, quando se sentem incapazes de ser bem-sucedidos ou pouco valorizados.

Naturalmente que esta estratégia deixa antever, na nossa opinião, alguma dificuldade de operacionalização, na medida em que a planificação, prévia por natureza, nem sempre contempla as características dos alunos, os seus interesses e dificuldades. Cabe assim ao professor um esforço permanente na adaptação das suas planificações e redefinição de estratégias, o que se traduz num árduo trabalho de preparação de aulas, tarefa nem sempre fácil de executar, quando o mesmo tem a cargo oito ou mais turmas, com diferentes especificidades e de vários níveis de ensino, e excesso de carga letiva semanal.

Apesar desta dificuldade, reconhecemos várias vantagens ao modelo, pelo que as atividades a realizar durante a PES pretenderão contribuir para a satisfação das necessidades dos alunos, refletindo o conhecimento do grupo-turma, dos seus interesses e motivações. Outro aspeto a considerar é a adequação dos objetivos ao nível linguístico dos discentes, proporcionando uma experiência linguística que os faça sentir capazes de comunicar em espanhol. Por fim, conseguir manter um clima de sala de aula que encoraje e valorize cada aluno.

e) Modelos comportamentais

A abordagem comportamental da aprendizagem constitui outro importante contributo para a gestão da sala de aula e para a prevenção da indisciplina, na medida em que, ao centrar-se na observação do comportamento, permite modelá-lo através da administração ou subtração de estímulos, como demonstram os modelos comportamentais de condicionamento respondente (clássico) e condicionamento operante, ambas formas de aprendizagem por associação.

O condicionamento respondente surgiu com Ivan Pavlov quando, ao estudar os processos digestivos, verificou que os cães salivavam (resposta incondicionada) não apenas com a comida na boca (estímulo incondicionado), mas também com a visão da tigela ou quando ouviam os passos do experimentador, ou seja, respondiam a um estímulo neutro que normalmente não originava essa resposta, como consequência da aprendizagem. Após uma série de experiências em que associou o som de um diapasão (estímulo neutro) e a apresentação da carne picada (estímulo incondicionado), constatou que o cão salivava assim que ouvia o som, mesmo que a carne não fosse mostrada. Ou seja, o diapasão tornou-se um estímulo condicionado, originando uma resposta condicionada. O condicionamento respondente (clássico) refere-se assim a respostas biológicas (involuntárias) que são condicionadas na presença de determinados estímulos.

Pelo contrário, o condicionamento operante diz respeito a respostas voluntárias que são executadas de forma deliberada para atingir um resultado desejado. Este tipo de condicionamento teve origem nas caixas-problema criadas por Thorndike para estudar o processo pelo qual os animais se conseguiam libertar ou receber comida. Esta pesquisa constituiu a base do trabalho desenvolvido por Skinner que, através da utilização de uma caixa com uma alavanca e um distribuidor de comida, demonstrou que os comportamentos recompensados se repetiam com maior frequência. Chamou, por isso, reforço ao processo pelo qual um estímulo aumenta a probabilidade de repetição de um comportamento.

Como demonstra João Nogueira (2013), tanto o condicionamento respondente como o condicionamento operante podem ser utilizados na sala de aula como meio de reforçar os comportamentos desejados. O primeiro, respeitante a respostas naturais e involuntárias, como o nervosismo ou a ansiedade, sugere a importância da criação de um clima positivo na sala de aula que ajude a extinguir esses sentimentos. O segundo, respeitante a respostas voluntárias, pode constituir uma ótima ferramenta de controlo do comportamento, tanto para aumentar, como para diminuir a sua frequência. Assim, para mantermos ou aumentarmos a frequência de um comportamento, o autor sugere a aplicação, em contexto de sala de aula, de reforçadores positivos (apresentação de um estímulo agradável) ou negativos (remoção de um estímulo desagradável), destacando a importância que o efeito das consequências tem para os alunos, devendo ser encaradas do seu ponto de vista. Por exemplo, a ordem de saída da sala de aula, embora seja aplicada pelo professor como um castigo, pode funcionar como reforçador positivo para o aluno que quer livrar-se da aula, levando a um aumento do comportamento que origina a expulsão.

Pelo contrário, se o objetivo é diminuir um comportamento, deve recorrer-se à aplicação de consequências aversivas, quer por apresentação (punição positiva), como limpar a sala de aula depois de a sujar; quer por remoção (punição negativa), como ficar sem intervalo. É, pois, fundamental que se perceba a diferença entre reforço negativo (aumento de um comportamento pela remoção de estímulos desagradáveis, por exemplo, o aluno ficar dispensado do trabalho de casa) e punição (aplicação de consequências aversivas com o objetivo de diminuir um comportamento), uma vez que, se usados de forma errada, podem produzir o efeito contrário ao que desejamos, como percebemos através dos exemplos práticos dados pelo autor.

É, portanto, essencial que o professor perceba quais os comportamentos cuja frequência tem de ser aumentada ou diminuída, de forma a aplicar a estratégia mais adequada a cada situação. No quadro seguinte, destacamos várias propostas para a modificação do comportamento que julgamos poder aplicar durante a realização da PES.

Quadro 1: Modificação do comportamento (Nogueira, 2013)

	Aumentar a frequência de comportamentos	Diminuir a frequência de comportamentos
Estratégias positivas	<ul style="list-style-type: none"> - Moldagem (reforço de qualquer resposta que vá no sentido do comportamento pretendido); - Encadeamento (recuperação da sequência correta); - Desvanecimento (transformar gradualmente uma situação em que ocorre determinado comportamento); - Contrato comportamental (com as contingências bem definidas); - Economia de fichas (permitem reforçar imediatamente um comportamento); - Princípio de Premack (a atividade mais frequente é usada para reforçar a menos frequente). 	<ul style="list-style-type: none"> - Reforço diferencial (reforço do comportamento alternativo, por exemplo, elogiar quando o aluno se porta bem e não dar atenção ao comportamento problemático); - Reforço da omissão ou da frequência baixa de comportamento; - Retirada de uma fonte de reforço; - Redirecionamento do comportamento;
Estratégias negativas	<ul style="list-style-type: none"> - Reforço negativo; - Ameaça de punição. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reprimenda (utilizada de forma adequada e sem perda de controle); - Custo de resposta (perda de privilégios); - Restituição (reposição do que foi danificado, por exemplo); - Ensaio ou repetição do comportamento adequado; - Exclusão temporária (o aluno fica inibido de participar nas atividades).

Previamente à aplicação destas estratégias de modificação do comportamento, é fundamental que exista uma intervenção planeada. Antes de aumentarmos ou diminuirmos um comportamento, necessitamos de definir o comportamento desejado, no fundo, o nosso objetivo. O autor remete, assim, para o método de análise da tarefa de Kaplan, demonstrando os passos necessários, desde a definição do problema ao planeamento e implementação da intervenção.

Consideramos, pois, que a abordagem comportamental constitui um importante contributo para a prevenção da indisciplina na sala de aula, sobretudo porque nos permite compreender o papel determinante do professor no comportamento dos alunos. Quantos de nós não estaremos, de forma involuntária e inconsciente, a reforçar os comportamentos que pretendemos extinguir? Quem nunca sentiu que as reprimendas verbais ou a ordem de saída de sala de aula não funcionam porque o aluno repete o comportamento?

Outro aspeto interessante desta abordagem é o facto de privilegiar a relação que se estabelece entre professor e aluno. As estratégias de modificação do comportamento enunciadas permitem manter um clima positivo e de respeito mútuo, ao contrário do castigo ou de uma postura mais aversiva da parte do professor, que podem resultar em humilhação ou em disputas.

A eficácia da abordagem comportamental depende da consistência com que aplicamos os reforçadores e ainda da criação de contingências intermitentes. No nosso ponto de vista, este poderá constituir um constrangimento para salas de aula em que o comportamento desejado está ausente em grande parte dos alunos, tornando difícil gerir uma aplicação adequada. Existe ainda a agravante de termos um único professor em sala para quase trinta alunos e apenas cinquenta minutos de aula, com um programa extenso para cumprir, o que dificulta o emprego eficaz dos princípios modificadores do comportamento.

Para além destes constrangimentos, o contexto de realização da PES não será o mais adequado para testarmos a aplicabilidade e eficácia do modelo, uma vez que as

turmas são partilhadas com a orientadora de estágio, e tratando-se de duas figuras diferentes, torna-se à partida difícil tanto a consistência de aplicação dos reforçadores como a criação de contingências intermitentes. Não obstante, sempre que possível e oportuno, não hesitaremos em recorrer às propostas deste modelo.

2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

O presente capítulo descreve o percurso realizado ao longo da realização da PES, que decorreu na Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos Ferreira de Castro, no ano letivo 2014/2015, sob orientação da professora Fátima Martins.

2.1. ESCOLA BÁSICA DE 2.º E 3.º CICLOS FERREIRA DE CASTRO

A Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos Ferreira de Castro (EBFC) localiza-se em Algueirão Mem-Martins, uma das freguesias com maior densidade populacional do concelho de Sintra, e constitui a sede do Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro.

Este agrupamento deve o seu nome a um importante vulto da literatura portuguesa do século XX, José Maria Ferreira de Castro, e integra seis estabelecimentos de ensino que proporcionam uma oferta educativa do Pré-escolar ao 3.º Ciclo do Ensino Básico: a Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos Ferreira de Castro, a Escola Básica do 1.º Ciclo Nº1 de Mem Martins, a Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Mem Martins, a Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Ouressa, o Jardim de Infância de Mem Martins Nº2 e a Escola Básica do 1.º Ciclo Nº3 de Mem Martins.

Abrangendo cerca de 2300 alunos, oriundos de diferentes contextos socioeconômicos e culturais, o Agrupamento integra, desde 2007, o programa TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), uma iniciativa governamental dirigida a escolas ou agrupamentos localizados em territórios econômica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza, exclusão social, violência, indisciplina, abandono e insucesso escolares. Os objetivos centrais deste programa são a prevenção e a redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

Indo ao encontro destes objetivos, o Agrupamento tem apostado no desenvolvimento de projetos inovadores, nomeadamente o clube de leitura e ar livre, que dinamiza atividades em parceria com as Unidades de Educação Especial, o Gabinete de Mediação de Conflitos, a realização de apoios estruturados a algumas disciplinas, o projeto “Saber Mais”, que promove a realização de programas culturais, a aposta na educação artística e no desporto escolar e em atividades extracurriculares diversas e originais, como o ioga.

A EBFC contempla na sua oferta educativa, para além do Ensino Regular, Cursos Vocacionais e Percursos Curriculares Alternativos, abrangendo cerca de 1150 alunos do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico.

O edifício principal desta escola encontra-se dividido em três blocos articulados entre si. No primeiro bloco, para além de salas de aula, localizam-se a direção, a biblioteca, a sala de professores, a sala de diretores de turma, a sala de atendimento dos encarregados de educação, o gabinete da mediação, a secretaria, a reprografia, os serviços de ação social, o gabinete de psicologia, a unidade de autismo e o bar dos professores. O segundo e terceiro blocos integram a papelaria, o bar e refeitório dos alunos e maioritariamente salas aula. Para além deste edifício, a escola conta com um bloco independente de salas de aula e laboratórios, um pavilhão gimnodesportivo, um edifício adaptado para a Unidade de Multideficiência, um campo exterior, pátios, jardins e portaria.

2.2. CARATERIZAÇÃO DAS TURMAS

Iniciámos o nosso estágio na EBFC em meados de outubro, sob orientação da professora Fátima Martins. O período inicial da PES consistiu na observação das aulas da orientadora, permitindo a recolha de informação sobre as turmas e um contacto preliminar com os alunos, que foi determinante tanto na seleção das turmas a lecionar, como na planificação das atividades a realizar.

Considerando os elementos recolhidos nas aulas observadas, optámos por lecionar às turmas 7.º F e 8.º F, por entendermos que reuniam características que se enquadravam no tema do nosso relatório.

A turma 7.º F é constituída por vinte e seis alunos (quinze do sexo feminino e onze do sexo masculino) com idades compreendidas entre os onze e os dezasseis anos. 42% dos alunos da turma regista pelo menos uma retenção no seu percurso escolar, sendo que quatro se encontram a frequentar o 7.º ano pela segunda vez.

A turma 8.º F é constituída por vinte e nove alunos (quinze do sexo masculino e catorze do sexo feminino) com idades compreendidas entre os doze e os dezasseis anos. 41,3% dos alunos regista pelo menos uma retenção no seu percurso escolar, sendo que seis se encontram a frequentar o 8.º ano pela segunda vez e um pela terceira.

2.3. AS AULAS OBSERVADAS

Uma das vantagens que reconhecemos neste modelo de Prática de Ensino Supervisionada é proporcionar aos futuros professores um primeiro contacto com a profissão, através da observação inicial das aulas do orientador. Esta fase é

determinante em todo o processo, não apenas porque permite a recolha de informação preciosa sobre as turmas, mas sobretudo porque constitui um instrumento de aprendizagem fundamental.

A observação das aulas da orientadora decorreu de meados de outubro a finais de março e proporcionou um contacto com estratégias e metodologias específicas da didática do espanhol, bem como com importantes aspetos de gestão da sala de aula. Possuindo já experiência enquanto docente, este momento permitiu sobretudo perspetivar outras formas de ensinar e questionar a nossa prática letiva, conduzindo-nos, simultaneamente, a um percurso de crescimento e enriquecimento profissional.

De uma forma geral, as aulas observadas mantiveram uma estrutura semelhante: a professora começava por abrir a lição no quadro, reservando a redação do sumário para o final; seguia-se uma revisão dos conteúdos trabalhados na aula anterior, geralmente através do diálogo estabelecido entre professora e alunos, e por fim dava-se início à realização de tarefas. Ao terminar a aula, fazia-se a síntese dos conteúdos trabalhados, incidindo no vocabulário ou em algum conteúdo gramatical novo, e por último redigia-se o sumário.

O recurso utilizado com mais frequência foi o manual adotado para a disciplina (*Ahora 7*, da Porto Editora, e *Pasapalabra 8*, da Areal Editores), recorrendo-se também a vídeos (sobretudo como forma de introduzir o tema da unidade), a registos áudio (músicas ou diálogos) e a imagens impressas ou projetadas que os alunos tinham de associar a texto.

Embora se tratassem de níveis iniciais de espanhol, a professora privilegiava a comunicação nesta língua, recorrendo à língua materna em situações relacionadas com o comportamento da turma, explicitação de tarefas de avaliação e respetivos critérios e, ainda, na introdução de conteúdos gramaticais novos. Os alunos eram incentivados a expressar-se em língua espanhola, sendo elogiados quando faziam um esforço nesse sentido.

A audição orientada esteve presente nas aulas a que assistimos, sendo notório o entusiasmo dos alunos na realização de atividades de compreensão do oral, uma vez que facilmente entendiam o sentido global dos enunciados. De uma forma geral, estas tarefas intermédias culminavam depois em tarefas finais de produção oral, contribuindo assim para o desenvolvimento da competência comunicativa.

A compreensão leitora era trabalhada a partir dos textos existentes nos manuais, na sua maioria produzidos com fins didáticos, embora também se registassem alguns autênticos. Após a leitura em voz alta, realizada por um ou mais alunos, seguia-se a resposta às perguntas de compreensão. Por vezes, sobretudo na turma de 8.º ano, era frequente os alunos que não liam em voz alta não acompanharem a leitura do texto, distraíndo-se com facilidade.

No que respeita à apresentação dos conteúdos gramaticais, a mesma era feita de forma contextualizada, dando-se ênfase à situação comunicativa, ou seja, o funcionamento da língua era introduzido em situações concretas de comunicação, levando o aluno a perceber a utilidade prática do conteúdo gramatical.

Das várias atividades dinamizadas pela professora, pudemos constatar que as que captavam maior atenção por parte dos alunos eram as que continham algum conteúdo audiovisual (por exemplo, canções ou pequenos vídeos). No que respeita à participação, registava-se um maior envolvimento quando era dinamizado algum jogo ou atividade de cariz mais prático. De uma forma geral, em ambas as turmas, os alunos preferiam estas atividades às propostas pelos manuais.

Os aspetos que mais detiveram a nossa atenção, durante a observação das aulas, foi o comportamento dos alunos e a relação interpessoal estabelecida pela professora, pela ligação ao tema do presente relatório. Por conseguinte, optámos por elaborar uma grelha de observação que nos permitisse registar comportamentos e refletir sobre a eficácia das estratégias utilizadas na prevenção de situações de indisciplina, considerando os modelos de gestão da sala de aula estudados no capítulo anterior.

De uma forma geral, o início das aulas era marcado por alguma agitação: os alunos entravam na sala a conversar e continuavam a fazê-lo enquanto a professora abria a lição, uns demoravam a sentar-se ou mudavam de lugar, outros resistiam ao início dos trabalhos, prolongando a retirada do material da mochila. A falta de pontualidade era comum a alguns elementos de ambas as turmas, assim como a entrada na aula sem pedir permissão. Esta atitude nem sempre era repreendida. Aliás, descrevemos aqui uma situação observada numa das aulas da turma 8.º F, em que um aluno entrou após o seu início, pegou na mochila e voltou a sair sem dar qualquer justificação. A professora não reagiu, evitando assim o confronto.

Um dos aspetos considerados fundamental na prevenção da indisciplina, e preconizado nos modelos de Wong & Wong (1998), Gordon (1998) e Curwin & Mendler (2001), é a definição, com os alunos, de regras e consequências que devem ser aplicadas de forma consistente. Consideramos, pois, que situações como as aqui descritas relacionadas com o início da aula, nomeadamente a falta de pontualidade, o facto dos alunos não se dirigirem aos lugares e de continuarem a conversar enquanto a professora abre a lição, podem ser evitadas se, numa fase inicial, forem definidas com os alunos as regras a cumprir e as consequências, positivas e negativas, que advêm do seu cumprimento ou infração. Outra estratégia sugerida pelo modelo de Wong & Wong (1998) e que poderia contribuir para reduzir a agitação inicial seria a sala estar pronta antes do início da aula, por exemplo, escrever o sumário e organizar as fichas de trabalho antes da chegada dos alunos, permitindo que estes iniciassem de imediato as tarefas e alargando-se assim o tempo dedicado à aprendizagem. No entanto, a organização do nosso sistema de ensino, em geral, e os horários da EBFC, em particular, não permitem aplicar de forma assim tão linear esta estratégia, uma vez que, na maior dos dias, o professor apenas dispõe de dez minutos para se deslocar de uma sala para a outra e, por vezes, as salas encontram-se em edifícios ou blocos diferentes, reduzindo substancialmente o tempo de intervalo e impedindo esta preparação prévia a que alude o modelo referido.

No decorrer das aulas, a situação que registámos com maior frequência foi a conversa que os alunos estabeleciam entre si, gerando algum ruído, sobretudo quando os exercícios eram corrigidos apenas oralmente. Numa das aulas observadas da turma 7.ºF, prévia à realização do teste de avaliação e dedicada à revisão dos conteúdos lecionados e esclarecimento de dúvidas, a professora interrompeu por diversas vezes as atividades para solicitar aos alunos que prestassem atenção e acabou por estabelecer comparações entre esta turma e outra do mesmo nível de ensino, destacando as diferenças de comportamento e as classificações obtidas nos elementos de avaliação. Ao fazer esta observação, eventualmente a intenção da professora era incentivar uma melhoria no comportamento, mostrando aos alunos que as suas atitudes têm efeitos negativos nas classificações, ao contrário da outra turma que se porta bem e obtém bons resultados. No entanto, a revisão da literatura aponta-nos um caminho diferente e coloca em relevo a importância da comunicação de expectativas positivas em relação ao sucesso dos alunos (Wong & Wong, 1998), no lugar de se recorrer a afirmações dissuasoras que os desencorajam a modificar o seu comportamento.

No que respeita à posse do material necessário, nem todos os alunos se faziam acompanhar do caderno e do manual da disciplina ou, possuindo-os, não os retiravam da mochila, inviabilizando assim a realização das tarefas. Em geral, estes alunos ocupavam o tempo da aula a conversar, a mexer no telemóvel ou mesmo a dormir, como sucedeu numa das aulas com uma aluna do 7.ºF. Este facto foi ignorado pela professora. Na parte final da aula, no momento em que se fazia a síntese dos conteúdos e os mesmos eram registados no quadro, a aluna levantou a cabeça da mesa, retirou o material da mochila e começou a escrever no caderno. A professora continuou sem lhe dar atenção.

Aos alunos conversadores era solicitado que prestassem atenção e deixassem de conversar, uma vez que estavam a perturbar o decorrer da aula. Estas reprimendas eram feitas num tom de voz mais elevado, na expectativa de se conseguir captar a atenção dos alunos, no entanto, ao fazê-lo, a professora estava a reforçar um

comportamento que na verdade queria abolir. Pelo contrário, como nos mostra a abordagem comportamental da aprendizagem (Nogueira, 2013), se o objetivo é diminuir a frequência de um comportamento, devemos recorrer ao reforço diferencial, isto é, não dar atenção ao facto dos alunos estarem conversando e reforçar qualquer comportamento que vá no sentido do que pretendemos reforçar, por exemplo, elogiar assim que exista qualquer indício de participação nos trabalhos da aula. Da mesma forma, quando a professora ignorou o facto da aluna dormir durante a aula, se o objetivo era diminuir esse comportamento, o caminho eficaz passaria pelo elogio no momento em que a aluna começa finalmente a prestar alguma atenção à aula, ao invés de continuar a ignorá-la.

Não pretendemos com estes exemplos efetuar qualquer crítica ao trabalho da nossa orientadora, mas simplesmente colocar em confronto os pressupostos recomendados pelos modelos de gestão da sala de aula e práticas que observamos e sabemos ser comuns a tantas salas de aula, apesar de pouco contribuírem para a prevenção da indisciplina. Assim, e no sentido de melhorar a sua eficácia, os professores precisam de repensar estratégias alternativas às tradicionais, nomeadamente as baseadas no poder e na repreensão que, para além de não produzirem mudanças no comportamento, ocasionam resistência e até retaliação. De acordo com Gordon (1998), os professores gastam demasiado tempo a tentar manter a disciplina porque a entendem como ameaças, punições e mesmo embaraço dos alunos e, portanto, esse tipo de linguagem deve ser substituído pela resolução de conflitos, negociação e satisfação de ambas as partes.

Esta necessidade de mudança de linguagem a que alude Gordon fez todo o sentido quando, numa das aulas observadas do 7.º F, presenciámos o que passamos a descrever. Ao entrar na sala, um aluno empurrou uma colega. A professora repreendeu-o de imediato, dizendo-lhe que não era maneira de entrar e muito menos de tratar a colega. O aluno respondeu-lhe: “ – O que é que tem? Ela é que começou...”. O aluno foi novamente repreendido pela forma como respondeu e retaliou, dizendo que “a professora gostava de implicar”. Deu-se continuidade à aula, mas foi visível o

nível de insatisfação quer do aluno, que não realizou qualquer tarefa, quer da professora, que se mostrou mais impaciente com o resto da turma. Como lidar então de forma eficaz com esta situação?

Para começar, mostra-nos o modelo de Gordon (1998) que, perante um comportamento que esteja a causar algum distúrbio, devemos identificar se o problema pertence ao aluno (quando o afeta diretamente, mas não interfere com a satisfação das necessidades do professor) ou ao docente (quando afeta de forma tangível as atividades de ensino). Esta distinção é fundamental para evitarmos reagir de forma errada perante comportamentos que apenas gostaríamos que fossem diferentes, mas que não nos prejudicam diretamente. Tendencialmente, apontamos aos alunos críticas na sua maneira de se comportar, julgamo-los e damos-lhes lições de moral, porque inconscientemente consideramos que essa é a melhor forma de os ajudar a modificar o seu comportamento. No entanto, quando o fazemos, estamos a utilizar o que Gordon (1998) designa de linguagem de inaceitação, transmitindo ao aluno uma mensagem que mostra que o seu comportamento é inaceitável. Esta interpretação causa um obstáculo à comunicação e pode deteriorar a relação professor-aluno. Em alternativa, este modelo mostra-nos que a utilização de linguagem de aceitação e de mensagens na primeira pessoa são muito mais eficazes, pois permitem ao docente expor os seus sentimentos e responsabilizar o aluno pelo que está a acontecer. Dado que não emitem avaliações negativas, não prejudicam a autoestima do aluno, nem a sua relação com o professor.

No quadro seguinte, apresentamos uma alternativa possível para lidar com a situação que descrevemos anteriormente, recorrendo a este modelo.

Quadro 2. Como elaborar mensagens na primeira pessoa e utilizar a escuta ativa (Gordon, 1998)

<p><i>Professora:</i> C... estás a causar-me um problema por entrarest dessa forma. Tive de parar de escrever o sumário e isso desconcentra-me.</p>	<p><i>Utilização de mensagens na primeira pessoa</i></p>
<p><i>Aluno:</i> Ela é que começou....</p>	
<p><i>Professora:</i> Compreendo. A tua colega fez alguma coisa que te irritou.</p>	<p><i>Escuta ativa</i></p>
<p><i>Aluno:</i> Pois irritou...</p>	
<p><i>Professora:</i> E a tua irritação é tal que te deu vontade de a empurrares.</p>	<p><i>Escuta ativa</i></p>
<p><i>Aluno:</i> Sim!</p>	
<p><i>Professora:</i> Não faz mal irritarmo-nos de vez em quando, mas como temos regras na escola que proíbem as brigas e os empurrões, tens de arranjar outra forma de lidar com a tua irritação. Que outra coisa podes fazer para além de a empurrares?</p>	<p><i>Reorientação da conversa levando o aluno a resolver o seu problema</i></p>
<p><i>Aluno:</i> Sei lá... talvez dizer-lhe que me deixe em paz!</p>	
<p><i>Professora:</i> Mostrar-lhe que algumas coisas que ela faz ou diz te importunam.</p>	<p><i>Escuta ativa</i></p>
<p><i>Aluno:</i> Sim, talvez ela assim perceba e deixe de se meter comigo nos intervalos.</p>	
<p><i>Professora:</i> Dessa forma vinhas mais calmo para as aulas?</p>	<p><i>Escuta ativa</i></p>

<p><i>Aluno:</i> Sim e não voltava a interromper.</p> <p><i>Professora:</i> Isso deixar-me-ia muito contente. Obrigada.</p>	<p><i>Mensagem na primeira pessoa</i></p>
---	---

Embora simulado, este diálogo poderia constituir uma alternativa ao confronto que se descreveu anteriormente. Neste caso, ao recorrer a uma mensagem inicial na primeira pessoa, a professora apresentou o seu problema sem avaliar o comportamento do aluno, minimizando a sua irritação. Em seguida, a utilização da escuta ativa permitiu que fosse o discente a resolver o seu dilema e a encontrar uma solução que dissipasse também o problema da professora. Repare-se que em momento algum se recorreu à autoridade, a lições de bom comportamento ou à humilhação do aluno.

Esta forma de conduzir o diálogo aproxima-se igualmente do modelo de Curwin e Mendler (2001), uma vez que colocou em evidência a responsabilidade do aluno, em detrimento da obediência ou autoridade do professor. De acordo com os autores, este método permite que os alunos sejam tratados com dignidade, não interferindo com a motivação para a aprendizagem, e tem mais efeitos a longo prazo do que soluções punitivas e imediatas.

A observação e o registo destas situações possibilitou-nos uma reflexão sobre o papel determinante do professor na prevenção da indisciplina, levando-nos a questionar a nossa própria conduta e a repensar formas alternativas de atuar em contexto educativo. Os modelos de gestão da sala de aula apresentados deram um contributo precioso nesse sentido, ilustrando estratégias eficazes que permitem evitar ou minimizar comportamentos disruptivos, sendo assim possível dedicar mais tempo à aprendizagem, tal como demonstraremos nas páginas que se seguem, dedicadas à descrição das atividades desenvolvidas ao longo da PES.

2.4. APLICAÇÃO DOS MODELOS DE GESTÃO DA SALA DE AULA

Os modelos de gestão da sala de aula que descrevemos no capítulo anterior apontam para o papel determinante do professor na prevenção de comportamentos de indisciplina, colocando em evidência procedimentos relativos ao funcionamento e organização da sala de aula, mas também a sua capacidade para estabelecer e gerir relações interpessoais. Embora reconheçamos que as ideias-chave propostas por cada um dos modelos não são prescritivas, uma vez que não existem alunos nem salas de aula iguais, considerámo-las importantes pontos de referência nas opções que fomos tomando no decorrer da PES, dada a probabilidade de contribuírem para a prevenção da indisciplina.

O presente capítulo pretende, assim, retratar a nossa *praxis* em contexto escolar, procurando demonstrar de que forma aplicámos os ensinamentos retirados desses modelos. A reflexão em torno do trabalho realizado permitirá concluir sobre a eficácia das metodologias utilizadas e formular ilações que certamente aperfeiçoarão a nossa prática pedagógica.

As sequências didáticas apresentadas neste capítulo contêm elementos dos vários modelos de gestão da sala de aula que consideramos relevantes na prevenção da indisciplina, tendo sido delineadas de acordo com os objetivos gerais do programa curricular do Ministério da Educação, bem como os constantes na planificação anual definida previamente pelo grupo de Espanhol (Anexos 1 e 2).

A primeira dificuldade com que nos deparámos ao iniciar a PES prendeu-se, desde logo, com a calendarização das aulas a lecionar, uma vez que, por motivos de incompatibilidade horária, nem sempre nos era possível acompanhar de forma contínua e sequencial as turmas, o que nos obrigou a definir um plano para colmatar este obstáculo. Ficou então definido com a orientadora que, de forma a cumprir os objetivos da PES, ficaríamos responsáveis pela dinamização integral de uma unidade

didática em cada uma das turmas, intercalando as restantes aulas com as da professora cooperante.

Apesar de já possuímos experiência letiva anterior, tanto no ensino secundário como no 3.º ciclo do ensino básico, nunca tínhamos tido a oportunidade de lecionar a alunos tão jovens, pelo que foi com entusiasmo que encarámos a turma de sétimo ano como um novo e estimulante desafio a nível profissional. Por este motivo, mas também por ter sido nesta turma que registámos maiores problemas de comportamento, admitimos que, comparativamente com a turma de 8.º ano, lhes possamos ter dedicado maior atenção no que respeita à calendarização das sequências didáticas.

Como vimos anteriormente, de acordo com o modelo de Wong & Wong (1998), um professor eficaz planifica as suas aulas de forma a proporcionar aos alunos a aquisição de competências. Considerando que, tanto no ensino da língua materna como de uma língua estrangeira, o desenvolvimento da competência comunicativa é fundamental, procurámos orientar a nossa planificação com esse objetivo e, nesse sentido, recorreremos ao método por tarefas, segundo o qual, a realização de uma atividade concreta constitui o ponto central da planificação. Assim, a aula ou a unidade didática organizam-se através da realização de tarefas intermédias e facilitadoras que conduzem a uma tarefa final, na qual estão refletidos os objetivos comunicativos delineados inicialmente. Esta metodologia encara a aprendizagem como um processo, em que todos os elementos (conteúdos e competências linguísticas, socioculturais e estratégicas) estão interligados.

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) sublinha a importância deste método na aprendizagem contextualizada da língua, uma vez que o aluno, mediante a concretização de tarefas intermédias e da tarefa final, é levado a participar ativamente em situações comunicativas nas quais tem de utilizar os conhecimentos linguísticos e socioculturais e ativar toda uma série de competências, para poder interagir na língua estrangeira.

De acordo com Sheila Estaire (2011), na aprendizagem mediante tarefas, o primeiro passo que o professor deve dar é a escolha do tema e da tarefa final, partindo da análise dos interesses dos alunos. Em seguida, especificam-se os objetivos de comunicação a atingir, com base na tarefa final, e definem-se os conteúdos que serão objeto de aprendizagem. É então altura de definir a sequência de tarefas de comunicação, bem como as tarefas de apoio linguístico que delas decorrem, que permitirão a concretização da tarefa final.

Esta importância dos interesses e necessidades dos alunos, como ponto de partida numa planificação, é também destacada nos modelos de gestão da sala de aula, nomeadamente o de Curwin e Mandler (2008), que apela à promoção de atividades interessantes e relevantes do ponto de vista pessoal, na medida em que, de acordo com os autores, os problemas de indisciplina ocorrem quando os alunos não veem satisfeitas umas das seguintes necessidades: ligação com os conteúdos lecionados, capacidade de ser bem-sucedidos ou possibilidade de valorização.

A fase inicial de observação das aulas revelou-se assim determinante na planificação e escolha dos temas e tarefas, uma vez que o conhecimento prévio do grupo-turma permitiu ir ao encontro dos seus interesses e características. Por exemplo, ao verificarmos que os alunos da turma de 8.º ano se distraíam com facilidade durante a leitura em voz alta, incorporámos atividades de pré-leitura que não só ativam conhecimentos prévios que ajudam na compreensão do texto, mas também despertam o interesse e a motivação para a leitura.

Para além da recolha de informação inicial que levámos a cabo em ambas as turmas, dinamizámos duas sequências didáticas na turma 7.ºF, inseridas na unidade *Ven a divertirte*, com o objetivo de conhecer melhor os gostos e preferências dos alunos.

A primeira destas sequências decorreu no dia 10 de fevereiro de 2015 e teve como objetivos os alunos conhecerem o vocabulário relacionado com o tema da unidade e identificarem as atividades que realizam nos seus tempos livres. A atividade

introdutória consistiu num exercício de ativação de vocabulário prévio, através do estabelecimento de correspondências entre imagens e vocabulário (Anexo 3, exercício 1), seguida de correção oral. Aproveitando esta interação, introduzimos o exercício seguinte e pedimos aos alunos que identificassem as atividades de tempo livre que julgavam ser as preferidas dos jovens espanhóis. Registaram-se no quadro as ideias dos alunos e seguiu-se a visualização de um vídeo sobre o assunto. Fez-se uma breve comparação entre o conteúdo do mesmo e a informação registada anteriormente. Passou-se ao exercício seguinte, que consistiu no completamento de frases, a partir de uma segunda visualização do vídeo, e teve como objetivo introduzir os verbos usados para exprimir ações relacionadas com os tempos livres. Após a correção deste exercício no quadro, explicou-se a atividade seguinte, o jogo da memória, e distribuíram-se por mesa dois conjuntos de cartões, um azul (verbos) e outro verde (atividades de tempo livre) que foram dispostos com a informação virada para baixo (Anexo 4). Os alunos tinham de virar um cartão de cada cor, de forma a encontrar os pares correspondentes. Terminado o jogo, fez-se uma posta em comum e registaram-se no quadro todas as combinações possíveis. Em seguida, procedeu-se a uma votação para encontrar as atividades de tempo livre favoritas dos alunos da turma, ocupando os primeiros lugares o ouvir música, o dançar e o viajar.

Durante a realização do jogo da memória, gerou-se algum ruído que consideramos normal, dado o tipo de atividade ser de carácter mais prático e implicar troca de ideias entre os adversários. Nem sempre o silêncio em sala de aula é um sinal positivo e neste tipo de atividade, ou em qualquer outra que envolva trabalho em grupo ou em pares, o ruído e a conversa traduzem o envolvimento nas tarefas. A participação dos alunos durante a posta em comum e a votação revelaram também que a sequência didática foi produtiva em termos de aquisição de vocabulário, tendo cumprido os objetivos definidos na planificação. Em suma, nesta aula conseguimos fomentar o envolvimento dos alunos nas atividades propostas e proporcionámos um ambiente de trabalho produtivo, atingindo assim as duas finalidades da gestão da sala de aula referidas por Wong & Wong (1998).

A outra sequência didática que permitiu trabalhar os gostos e interesses dos alunos foi a do dia 26 de fevereiro, dedicada ao conteúdo funcional “expressar gostos”. Iniciámos a aula com a projeção de uma fotografia de Manu Chao e com o título *Me gustas tú* e, de forma a despertar a curiosidade e o interesse dos alunos, fizemos-lhes algumas perguntas, como a quem pertencia aquele retrato e o que lhes sugeria o título da canção. Após alguma interação oral, distribuámos a ficha de trabalho (Anexo 5) e explicámos que deveriam realizar o primeiro exercício enquanto ouviam a música e, assim que esta terminasse, deveriam comparar as respostas com as do colega. O objetivo foi praticar a compreensão auditiva, através de uma tarefa que consistiu em assinalar, na lista de palavras dada, os gostos que Manu Chao refere na canção. A realização do exercício seguinte, completar frases de acordo com os gostos do cantor, permitiu-lhes compreender a utilização deste verbo no singular e no plural e, na última atividade, formular de forma indutiva a regra gramatical.

A tarefa final desta sequência consistiu na redação de um texto sobre os gostos de um colega. Para tornar a atividade mais interessante, começámos por distribuir um questionário (Anexo 6), com uma lista de atividades, em que cada aluno tinha de atribuir a cada uma delas um número de 0 (*no me gusta nada*) a 4 (*me gusta mucho*), consoante fosse ou não uma atividade da sua preferência. De forma a mantermos o questionário anónimo e a atividade mais divertida, cada aluno sorteou uma senha com o nome de um artista hispânico e com o qual deveriam assinar os questionários. Estes, depois de preenchidos, recolheram-se e voltaram a distribuir-se de forma aleatória. Cada aluno teve então de escrever sobre os dados constantes no questionário que recebeu. No final, leram-se os textos em voz alta e, partindo do seu conteúdo, tentou adivinhar-se a quem pertencia cada um dos pseudónimos. Os alunos divertiram-se bastante com esta atividade, pois na leitura dos textos soavam frases como: *A Shakira le gusta mucho intervenir en las discusiones de clase*. E de imediato alguém tentava descobrir quem era, na verdade, a Shakira.

Após a realização desta atividade, recolhemos os questionários e procedemos ao tratamento dos dados, tendo sido possível verificar que as atividades que ocupam o

topo das preferências dos alunos desta turma são, pela ordem apresentada: ouvir música, dormir, cozinhar e ajudar os colegas. Por seu turno, as atividades que menos preferem são: manejar ferramentas ou maquinaria, estudar, participar nas discussões da turma e assumir posições de liderança.

Partindo desta informação, nas sequências didáticas que se seguiram, procurámos dinamizar atividades que se aproximassem das preferências manifestadas. Assim, valorizámos o trabalho em grupo e as atividades em pares, em detrimento do trabalho individual, uma vez que a ajuda aos colegas foi uma das atividades em que revelaram maior interesse, contrariamente à participação em discussões, que implica uma intervenção individual. Como exemplo, podemos referir o jogo da memória em torno do vocabulário das atividades de ócio e lazer, bem como o dominó dedicado ao nome dos alimentos. Conscientes de que este tipo de atividade é suscetível de produzir mais ruído e agitação, optámos por, como sugerido por Wong & Wong (1998), começar por explicar muito bem o funcionamento e as eventuais regras dos jogos e, em seguida, assegurarmo-nos do seu entendimento por parte dos alunos, solicitando a elementos de grupos diferentes que os repetissem. De facto, esta estratégia, embora simples, revelou-se eficaz, na medida em que não se registaram distúrbios e o tempo da atividade foi rentabilizado, pois os alunos sabiam exatamente o que tinham a fazer.

Uma vez que ouvir música foi considerada uma das atividades favoritas da maior parte dos alunos, e reconhecendo o potencial didático deste material autêntico, como ferramenta de exploração de diversos conteúdos, incluímos canções nas nossas sequências didáticas, de forma contextualizada e com objetivos de aprendizagem específicos. São exemplo disso as atividades em torno das músicas *La bomba* e *Llamado de emergencia*, ambas selecionadas por proporcionarem o contacto com conteúdos lexicais da unidade *Cuidate*, por serem adequadas ao nível linguístico e à idade dos alunos e ainda por irem ao encontro dos gostos musicais desta faixa etária.

A primeira destas atividades teve como objetivo introduzir o vocabulário do corpo humano. Previamente à audição da música, realizou-se uma atividade de

preparação que consistiu na identificação do nome de algumas partes do corpo projetadas. Como forma de criarmos um clima de confiança perante o vocabulário da nova unidade, utilizámos imagens que correspondiam a vocábulos próximos da língua materna (*nariz, cabeça, mano, brazo...*). Os alunos tomaram nota do vocabulário aprendido e, em seguida, organizaram-se em grupo de quatro. Explicámos-lhes que teriam de permanecer de pé enquanto ouviam a música *La bomba* e que teriam de seguir as instruções dadas (pôr uma mão na cabeça, na cintura...). A audição da canção e a realização da coreografia criou o clima de descontração necessário para introduzir a atividade seguinte. Foi então distribuída uma ficha de trabalho (Anexo 7) e cada grupo teve de reescrever uma estrofe da música ouvida, substituindo as palavras *cintura* e *cabeza* pelas contidas nos dois cartões sorteados. Em seguida, prepararam a coreografia da nova estrofe para apresentar. À medida que cada grupo apresentava, os restantes preencheram o esquema do exercício 2, de forma a registar o vocabulário completo do corpo humano.

Embora esta atividade tenha sido do agrado da maioria da turma, enquanto distribuíamos as fichas de trabalho e sorteávamos os cartões, reparámos que um dos alunos continuava sozinho, ao passo que os restantes já estavam organizados em grupos de três e de quatro elementos. Tentámos perceber o motivo:

Professora: Estás em que grupo?

Aluno: Não tenho, estou sozinho.

Professora: Este grupo atrás só tem três elementos, talvez pudesses juntar-te a eles.

Aluno: Não posso ficar sozinho? Eu não gosto de trabalhos de grupo.

Professora: Preferes elaborar a estrofe de forma individual e apresentar a tua própria coreografia, é isso?

Aluno: Não... Eu não quero ir fazer figuras.

Professora: Sentias-te exposto se tivesses de apresentar a coreografia sozinho?

Aluno: Sim, lá para a frente é que eu não vou sozinho.

Professora: É mais fácil se apresentares com outros colegas?

Aluno: Sim, claro!!!

Professora: Também concordo. Então, como ficamos?

Aluno: Junto-me ao grupo.

Professora: Ótimo!

Na linha do que propõem Gordon (1998) e Curwin e Mendler (2001), a utilização das técnicas de escuta ativa, em vez da punição (*Ou trabalhas em grupo ou tens negativa no trabalho*) ou da avaliação crítica (*É mais fácil se trabalhares em grupo*), permitiram-nos eliminar a resistência inicial do aluno e resolver de forma positiva uma situação que poderia ter sido problemática, levando o aluno a encontrar a resolução do problema e a participar nas atividades propostas, melhorando a sua aprendizagem. Por outro lado, esta técnica permitiu-nos mostrar preocupação para com o aluno, em vez de o julgarmos ou penalizarmos, abrindo assim caminho para a construção de um relacionamento forte e saudável, aspeto crucial na prevenção da indisciplina.

Seguindo o fio de Nogueira (2013) e as estratégias de modificação do comportamento, propostas pela abordagem comportamental, no final da apresentação de todas as coreografias, elogiámos o esforço e a criatividade dos alunos e em especial a do protagonista do episódio que descrevemos anteriormente, procurando assim reforçar esse comportamento. Certo é que o aluno se tornou, ao longo das aulas que se seguiram, muito mais participativo, mostrando gradualmente interesse pelas atividades que fomos desenvolvendo.

Outra sequência didática que consideramos ter contribuído para a motivação dos alunos para o estudo dos conteúdos da unidade *Cuidate* foi a de dia 5 de maio, onde incluímos a exploração da canção *Llamada de emergencia* (Anexo 8). Esta aula teve como objetivo introduzir conteúdos lexicais e gramaticais da unidade. Assim, os alunos começaram por realizar duas pré-atividades que funcionaram como estímulo à visualização de um vídeo de Mr. Bean, uma personagem cómica conhecida pela maior

parte dos discentes, e sobretudo como motor de ativação do vocabulário necessário para a realização das tarefas seguintes. Durante a visualização do vídeo, os alunos ordenaram as imagens constantes na ficha de trabalho e, por fim, escreveram uma frase sobre cada uma das imagens, recorrendo ao vocabulário anterior. Após a leitura e o registo de algumas frases no quadro, passámos ao último exercício da ficha de trabalho, em torno da canção acima referida, que consistiu no preenchimento de espaços em branco, seguida de audição, para comprovar as respostas, e de entoação final.

Uma vez mais, foi visível o interesse dos alunos na realização de uma tarefa relacionada com música, tendo todos participado com grande entusiasmo na parte final do exercício, em que puderam entoar a canção. Consideramos que a escolha deste tema foi adequada, na medida em que a letra contém *input* que permite, por um lado, explorar o vocabulário da unidade e, por outro, oferece um primeiro contacto com o modo imperativo, aprofundado depois nas aulas que se seguiram. Para além disso, o registo coloquial e acessível, bem como as estruturas anafóricas, de fácil memorização, melhoraram a autoconfiança dos alunos face à língua alvo.

A única atividade das mencionadas no questionário anteriormente referido que apenas registou respostas de nível 3 (*me gusta*) e 4 (*me gusta mucho*) foi cozinhar. Estes dados sugeriram-nos de imediato a inclusão de uma tarefa relacionada com a cozinha numa das nossas sequências didáticas, aproveitando também o facto deste tema se inserir nos conteúdos programáticos da disciplina, nomeadamente na unidade *Dime lo que comes*. No entanto, ambicionávamos algo mais criativo e estimulante do que a habitual leitura de receitas que figura nos manuais e, por isso, optámos pela dinamização de uma atividade mais prática que proporcionasse a aquisição de conteúdos funcionais, lexicais, gramaticais e socioculturais e, ao mesmo tempo, proporcionasse um momento que fosse do agrado de todos os alunos. Decidimos, então, preparar a sequência didática que apresentamos a seguir, em torno da receita de *Gazpacho*.

A aula de 13 de abril iniciou-se com um *brainstorming* da aula anterior, com o objetivo de rever o vocabulário dos alimentos, consolidado com um jogo de dominó por nós elaborado. Aproveitando esta interação, perguntou-se aos alunos se conheciam algum prato ou receita espanhóis e pediu-se-lhes que enumerassem os ingredientes com que são confeccionados. Registou-se no quadro a chuva de ideias em torno das palavras *paella* e *tortilla*, pois foram estes dois pratos os referidos pelos alunos, e escreveu-se ainda a palavra *gazpacho*, por nós sugerida. Em seguida, distribuiu-se a ficha de trabalho (Anexo 9) e realizaram-se duas atividades de pré visionamento, com o objetivo de ativar vocabulário e despertar o interesse para a tarefa seguinte. Os exercícios 3, 4 e 5 realizaram-se durante a visualização do vídeo com a preparação da receita de *gazpacho*. Após correção dos exercícios, realizou-se uma atividade de pós visionamento que consistiu na preparação de um *gazpacho*, dando-se destaque à expressão oral, uma vez que os alunos, organizados em pequenos grupos, tinham de utilizar o vocabulário da receita.

Embora os alunos não tenham apreciado o paladar *gazpacho*, o balanço da atividade foi bastante positivo, uma vez que proporcionou o contacto com a língua e cultura espanholas, num contexto mais prático e motivador, impulsionando o desenvolvimento de competências comunicativas, através da simulação de uma situação real. Os discentes participaram com entusiasmo na preparação da receita e foi possível observar alunos menos participativos a intervir com interesse e entusiasmo, diminuindo o tempo de distração. Esta mudança de comportamento deve-se, como referem Curwin e Mendler (2008), ao facto de termos proporcionado uma atividade interessante e relevante do ponto de vista dos alunos, uma vez que todos tinham demonstrado interesse pela cozinha, permitindo a satisfação dos três C's (*connection, competence, control*), considerados fundamentais pelos autores na prevenção da indisciplina.

Na turma 8.ºF, para além de termos proporcionado também atividades que procurassem ir ao encontro dos interesses dos alunos, aproveitámos a unidade *Vivir en*

comunidad para explorar temas diretamente relacionados com o nosso relatório, como sejam as regras de convivência e os conflitos entre pares.

Uma das sequências didáticas que dinamizámos nesse sentido iniciou-se com a realização dos exercícios propostos na página 105 do manual adotado para a disciplina (*Pasapalabra 8*, da Porto Editora) e que consistiu em associar a resposta adequada a cada uma das perguntas sobre regras básicas de convivência. A tarefa foi aproveitada para rever a colocação do pronome pessoal nas formas verbais do imperativo. Após realização do exercício, debateu-se, por uns instantes, a importância do cumprimento dessas regras, devendo os alunos utilizar as estruturas adequadas para exprimir uma opinião (*creo que, en mi opinión, a mi modo de ver...*). Com o objetivo de levar os alunos a refletir sobre as consequências do não cumprimento de algumas destas regras, demos início à atividade seguinte. Começámos por organizar a turma em grupos de quatro alunos e distribuámos marcadores e cartolinas. Cada grupo, após discutir o tema e com a ajuda da professora, teve de escrever na cartolina uma frase que refletisse uma situação em que não tivesse sido cumprida uma regra de convivência, tendo surgido as seguintes frases: *Alguien me empuja; Saludo a alguien y no me contesta; Alguien usa mis cosas sin pedírmelo; Me hacen un chiste; Me acusan de algo que no hice; Alguien me rompe el móvil*. Afixaram-se as cartolinas na parede e foi entregue a cada aluno um bloco de post-its coloridos. Em seguida, os alunos circularam pela sala, em silêncio, e, para cada uma das frases, escreveram um comentário num post-it que era depois colocado na cartolina, surtindo um efeito final bastante colorido e atrativo. Após esta atividade, que demorou cerca de 20 minutos, cada grupo recolheu a sua cartolina e leu os post-its, procurando agrupá-los, segundo transmitissem sentimentos ou soluções referentes à situação refletida na frase. No final da atividade, os porta-vozes de cada um dos grupos apresentaram os resultados do trabalho realizado.

Através da realização desta atividade, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre a importância do cumprimento de regras, quer dentro quer fora da sala de aula, na medida em que, ao contactarem com distintas perspetivas e ao colocarem-

se no lugar do outro, desenvolveram uma atitude empática que certamente contribuirá, no futuro, para a prevenção de conflitos e de comportamentos disruptivos.

A prova do efeito positivo dessa atividade obtivemo-la na aula seguinte que, como habitualmente, começou com um *brainstorming* da aula anterior, tendo sido pedido a cada aluno que enumerasse pelo menos uma regra básica de convivência que tivesse cumprido ao longo daquele dia. Seguindo o exemplo dado pela professora e o *input* da atividade da aula anterior, os alunos enumeraram algumas regras, recorrendo ao uso do *pretérito perfecto*. À medida que íamos registando as frases no quadro, sublinhámos as formas verbais, cuja utilização explicámos com a ajuda do quadro existente no manual da disciplina (pág. 110). De referir que as frases elaboradas pelos alunos refletiram não apenas o conhecimento das regras de convivência, mas também o seu empenho e interesse em cumpri-las.

Após tomarem contacto com alguns infinitivos regulares e irregulares (pág. 111 do manual), introduzimos a atividade seguinte, escrevendo no quadro o título da canção que iam ouvir, *Un buen día*, do grupo *Los planetas*, e perguntámos aos alunos o que era para eles um bom dia. Esta pré-atividade procurou ativar conhecimentos relevantes para a compreensão da letra da música, mas também criou alguma curiosidade em torno do tema. Distribuiu-se, então, a ficha de trabalho (Anexo 10) com a letra da canção e, dado o verbo no infinitivo, os alunos preencheram os espaços em branco com as formas verbais conjugadas no *pretérito perfecto*. As respostas corretas foram comprovadas através da visualização do videoclipe da música. De uma forma geral, os alunos aplicaram com relativa facilidade este tempo verbal, exceto nas formas do particípio irregular. Prevendo já esta dificuldade, preparámos para o final da aula um jogo que intitulámos *Batalla Naval de los Irregulares* (Anexo11), com o objetivo de familiarizar os alunos com as formas irregulares do *pretérito perfecto*. Este jogo é semelhante à batalha naval, mas as coordenadas são dadas através das formas verbais deste tempo, permitindo assim aos alunos praticar e assimilar conteúdos gramaticais de uma forma lúdica e divertida.

Uma vez que ao longo desta unidade, para além das regras de viver em comunidade, foram também abordados temas relacionados com a ecologia e o respeito pela diferença, a tarefa final consistiu na elaboração de uma página de diário em que os alunos descreveram as ações realizadas num dia ou semana, respondendo à questão *¿He sido un buen ciudadano?* Nesta atividade de expressão escrita convergiram os vários conteúdos trabalhados na unidade, como prevê o método de aprendizagem por tarefas.

Para além dos aspetos que fomos referindo em cada uma das turmas, ao longo da PES adotámos estratégias comuns que julgamos ter contribuído para a prevenção de situações de indisciplina, nomeadamente, a criação de um clima agradável nas aulas de ambas as turmas, estabelecendo uma boa relação interpessoal com os alunos, baseada no respeito, na compreensão e na dignidade de ambas as partes, fatores que assumem papéis determinantes a este nível, como atestam os modelos de Wubbels e Levy (1993), Gordon (1998), Curwin e Mendler (2001) e ainda a abordagem comportamental. Para isso, em muito contribuíram as técnicas de escuta ativa e de utilização de mensagens na primeira pessoa, preconizadas nos modelos de Gordon (1998) e de Curwin e Mendler (2001).

Outro aspeto que consideramos ter assumido um lugar de destaque na prevenção da indisciplina, foi a implementação de rotinas no que respeita à organização da aula, tal como sugerido no modelo de Wong & Wong (1998). Assim, no início de cada aula, estabelecíamos uma relação entre os objetivos definidos e os meios para os alcançar, apresentando de forma sumária a sequência das atividades a realizar e relacionando os conteúdos com os das aulas anteriores. No final, terminávamos sempre com um resumo do trabalho desenvolvido, reforçando-se assim os conteúdos adquiridos. Sentimos que esta estratégia proporcionou um maior envolvimento e cooperação dos alunos nas atividades, na medida em que, ao interiorizarem a rotina estabelecida, conhecendo previamente a estrutura da aula, a sequência das atividades e os objetivos associados a cada uma delas, sabiam o que era

deles esperado, desperdiçando-se menos tempo, diminuindo-se a confusão e fomentando-se um ambiente de trabalho muito mais produtivo.

Apesar de reconhecermos a importância da elaboração de um plano disciplinar, com indicação de regras e consequências, considerámos que o mesmo não era adequado ao contexto da PES, uma vez que, tal como corroboram os modelos de Wong & Wong (1998), Curwin e Mendler (2001) e a abordagem comportamental, a eficácia do mesmo depende da consistência com que é aplicado, devendo ser definido e implementando logo no início do ano letivo. Assim, considerando que as nossas aulas decorreriam de forma intercalada com as da orientadora, percebemos que a tentativa de implementação de um plano deste género estaria condenada ao fracasso e poderia, inclusive, surtir o efeito adverso, uma vez que as consequências, ao serem aplicadas apenas nas aulas da professora em formação, perderiam facilmente toda a credibilidade.

Por fim, de forma a avaliarmos o nosso estilo de comportamento interpessoal, aplicámos o questionário de interação do professor (Anexo 12), constituído por 48 itens fechados (versão de Conceição: 2008, *apud* Ana Fernandes, 2012: 71) cujas respostas foram representadas num sistema de coordenadas ortogonal, permitindo delinear oito traços comportamentais dominantes, nomeadamente: liderança (1-2), ajuda/amizade (2-3), compreensão (3-4), liberdade dos alunos (4-5), insegurança (5-6), insatisfação (6-7), repreensão (7-8) e rigor (1-8):

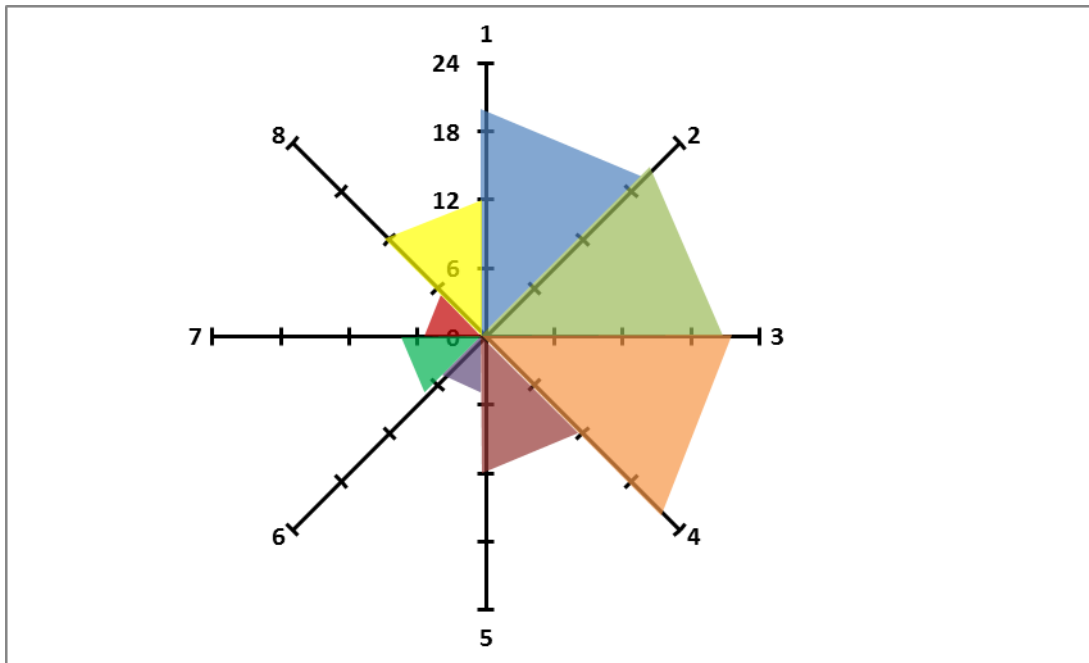


Figura 1 – Visão dos alunos acerca da professora em formação

A representação das respostas dadas pelos alunos revelam a forma como nos percebem: igualmente líder (1-2), prestável (2-3) e compreensiva (3-4); igualmente severa (1-8) e responsabilizadora (4-5); algo insatisfeita (6-7); igualmente admoestadora (7-8) e indecisa (5-6).

Considerando a interação dos traços comportamentais definidos no modelo de Wubbels e Levy (1993) e a representação das respostas dos alunos, podemos concluir que fomos considerados um professor do tipo com autoridade. O ambiente da sala de aula destes professores é bem estruturado, agradável e orientado para as tarefas. As regras e procedimentos são claros para todos e, por isso, não necessitam de estar sempre a ser recordadas. Os alunos mantêm-se atentos e produzem trabalho. Este professor é entusiástico e aberto às necessidades da turma, o que traz repercussões benéficas para a sala de aula. Tem como método preferencial a palestra, embora diversifique com frequência as suas técnicas. As aulas são bem planeadas e estruturadas numa sequência lógica. É considerado um bom professor pelos alunos.

Esta análise permitiu-nos perceber a relação que estabelecemos com as turmas no decorrer da PES, tornando-se um útil instrumento de reflexão sobre o nosso comportamento interpessoal. De uma forma geral, as respostas dadas pelos alunos corresponderam ao tipo de professor que idealizávamos, embora preferíssemos ter revelado um grau menor de insatisfação e de repreensão, aspetos que apontamos, desde já, como a melhorar na nossa prática profissional futura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente relatório, debruçámo-nos sobre o papel dos modelos de gestão de sala de aula na prevenção da indisciplina em sala de aula, provavelmente, um dos temas mais assustadores para professores com e sem experiência letiva. Conseguir preveni-la assume-se, assim, como um desafio e uma necessidade emergente para todos os profissionais da educação, pelo que uma reflexão em torno deste tema se torna essencial para qualquer professor em formação.

Assim, principiámos o presente relatório com a definição do conceito de indisciplina em sala de aula como o comportamento disruptivo que envolve a quebra de regras ou infrações às normas, prejudicando as condições de aprendizagem. Vimos também que devido à sua complexidade, a indisciplina não pode ser considerada de forma isolada, mas resultante da interação que se estabelece entre os vários intervenientes do espaço relacional que é a sala de aula. Por conseguinte, encará-la como algo decorrente de um determinado contexto que tem como principais agentes alunos e professores, permitiu-nos repensar a interação que nele se estabelece e considerar todo o contexto da relação pedagógica, questionando-o, a fim de se encontrarem soluções adequadas às várias situações.

É nesta medida que o professor, principal responsável pela organização do processo de ensino-aprendizagem, assume um papel preponderante na prevenção da indisciplina, cabendo-lhe refletir sobre as suas práticas e ajustar o seu comportamento e procedimentos ao contexto em que se estabelece a relação pedagógica. O conjunto destas ações por ele desenvolvidas denomina-se gestão da sala de aula e relaciona-se com a indisciplina, na medida em que oferece procedimentos relativos à organização das salas de aula que contribuem para a sua prevenção, nomeadamente, através da valorização da dimensão relacional e da criação de um clima afetivo em sala de aula, bem como do desenvolvimento da autonomia, responsabilidade e autocontrolo nos alunos.

Um dos modelos de gestão da sala de aula que coloca em evidência a capacidade do professor para estabelecer e gerir relações interpessoais é o desenvolvido por Wubbels e Levy (1993), que encara o comportamento interpessoal do professor como um fator decisivo para antecipar comportamentos perturbadores e assegurar a ordem na sala de aula, pois permite medir, através da percepção dos alunos, aspetos do seu estilo comunicativo e do clima de aprendizagem que proporciona, fornecendo indicadores que permitem ao professor modificar o seu comportamento.

Na mesma linha, também o modelo de Gordon (1998) demonstra que uma das bases para um ensino eficaz é a relação que o professor estabelece com os alunos, propondo um conjunto de competências que lhe permite o desenvolvimento de uma comunicação aberta e autêntica com o aluno, essencial para o estabelecimento de uma relação de confiança, que evita situações de indisciplina e fomenta no discente o sentido de responsabilidade. Esta abordagem, ao centrar-se na comunicação interpessoal do professor, contribui de forma significativa para a melhoria das relações em sala de aula, na medida em que propõe novas formas de diálogo e de resolução de conflitos, potenciadoras de relacionamentos saudáveis e fortes.

O modelo de Wong & Wong (1998) destaca a utilização de úteis estratégias de gestão da sala de aula, baseadas na planificação e na preparação prévias, revelando assim as ferramentas necessárias para que qualquer professor se torne eficaz. Como demonstram os autores, na prevenção de comportamentos disruptivos, assume especial importância a definição de regras e procedimentos da sala de aula, que devem ser do conhecimento dos alunos. Esta estratégia, para além dos benefícios em termos comportamentais, também proporciona um aumento do tempo que é dedicado à aprendizagem, traduzindo-se num melhor aproveitamento. As primeiras aulas devem, por isso, ser dedicadas a este tema, bem antes de se iniciar o desenvolvimento de qualquer conteúdo programático.

Curwin e Mendler (2001) propõem um modelo para a prevenção da disciplina baseado na responsabilidade e na consequência, em alternativa aos modelos sustentados na obediência e no castigo. Para tal, recomendam a celebração de um contrato social entre professor e alunos, que consiste numa lista de regras e consequências elaboradas de acordo mútuo, a utilização de técnicas de comunicação eficazes e a realização de atividades do interesse dos alunos. Segundo os autores, os problemas de indisciplina ocorrem quando os alunos não sentem ligação com os conteúdos lecionados, quando se sentem incapazes de ser bem-sucedidos ou pouco valorizados, pelo que é necessário considerar estas três necessidades básicas na definição de políticas educativas e na implementação de estratégias em sala de aula.

Por fim, a abordagem comportamental da aprendizagem constitui outro importante contributo para a gestão da sala de aula e para a prevenção da indisciplina, na medida em que, ao centrar-se na observação do comportamento, permite modelá-lo através da administração ou subtração de estímulos. Assim, como demonstra Nogueira (2013), tanto o condicionamento respondente como o condicionamento operante podem ser utilizados na sala de aula, como meio de reforçar os comportamentos desejados, através da aplicação de reforçadores positivos (apresentação de um estímulo agradável) ou negativos (remoção de um estímulo desagradável). Pelo contrário, se o objetivo é diminuir um comportamento, deve recorrer-se à aplicação de consequências aversivas, quer por apresentação (punição positiva), quer por remoção (punição negativa). Estas estratégias de modificação do comportamento permitem manter um clima positivo e de respeito mútuo, ao contrário do castigo ou de uma postura mais aversiva, privilegiando-se, assim, a relação que se estabelece entre professor e aluno.

A revisão destes modelos de gestão da sala de aula e as reflexões em torno dos mesmos assumiu grande importância ao longo da PES e, sobretudo, na nossa prática profissional, tendo-nos dotado das ferramentas necessárias para melhorar a nossa relação interpessoal e prevenir a indisciplina em sala de aula. Ao longo do segundo capítulo, procurámos assim demonstrar de que forma aplicámos estes ensinamentos,

descrevendo algumas das estratégias implementadas, bem como as atividades que considerámos ter contribuído de forma positiva para a melhoria do comportamento das turmas que abraçámos ao longo deste desafio.

Embora reconheçamos que as ideias-chave propostas por cada um dos modelos não são, nem podem considerar-se prescritivas, uma vez que não existem alunos nem salas de aula iguais, a verdade é que as consideramos importantes pontos de partida para uma reflexão-ação em torno da nossa prática docente, no que respeita à prevenção da indisciplina.

Não obstante, e apesar do balanço final ser positivo, reconhecemos as limitações da PES na aplicação de parte das estratégias preconizadas pelos modelos de gestão da sala de aula, uma vez que a sua organização não permitiu a experimentação plena e sólida do modelo que tínhamos idealizado, nomeadamente, a definição de regras e consequências ou mesmo os princípios de modificação do comportamento, que não pudemos aplicar com a consistência desejada, em virtude da lecionação e, por conseguinte, a gestão da sala de aula, ser partilhada com a professora cooperante.

Apesar dessas limitações e dos contratemplos ocorridos durante a PES, o sentimento final é que os novos caminhos desbravados proporcionaram uma melhoria no nosso desempenho profissional, tendo para isso contribuído a análise dos questionários sobre o comportamento interpessoal do professor, na medida em que nos impulsionou a uma reflexão em torno das nossas práticas, possuindo agora elementos para as poderemos alterar e aprimorar.

Em suma, a realização deste mestrado proporcionou-nos o contacto com modelos de gestão da sala de aula que modificaram por completo a nossa visão perante a indisciplina na sala de aula, consciencializando-nos do papel determinante do professor na sua prevenção, não só no que respeita à implementação de procedimentos relativos ao funcionamento e organização das salas de aula, mas também à sua capacidade para estabelecer e gerir relações interpessoais. Por conseguinte, doravante seguiremos caminhos próximos dos sugeridos pelos modelos

de gestão da sala de aula de referência, uma vez que acreditamos que têm grande probabilidade de contribuir para a prevenção da indisciplina em sala de aula.

Ao terminarmos esta reflexão, retomamos uma das questões que apontámos na introdução, relacionada com a insuficiente preparação dos docentes para lidar com situações de indisciplina na sala de aula. Na verdade, consideramos que a formação inicial dos professores tem um importante papel a desempenhar a este nível, nomeadamente os Mestrados em Ensino, devendo contemplar o carácter relacional da função docente e integrar uma preparação mais sólida ao nível das competências de gestão da sala de aula, que permita prevenir problemas de indisciplina. O caminho, quanto a nós, poderá passar por uma maior articulação teórico-prática que proporcione a análise de situações concretas, experienciadas pelo próprio ou narradas por terceiros, e valorize a reflexão em torno de propostas de ação possíveis. A aposta numa preparação mais prática ajudará, certamente, os futuros professores a familiarizar-se com a realidade das escolas e a enfrentar a profissão com mais segurança e tranquilidade.


REFERÊNCIAS

- Acquaroni Muñoz, R. (2004). La comprensión lectora. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, pp. 943-964.
- Afonso, A. (1999). (In)disciplina e sentido de escolaridade. In A. Afonso, J. Amado e S. Jesus, *Sentido de escolaridade, indisciplina e stress nos professores*. Porto: Asa Editores, pp. 7-17.
- Amado, J. (1999). A indisciplina na escola e na aula: fatores pedagógicos e prevenção. In A. Afonso, J. Amado e S. Jesus, *Sentido de escolaridade, indisciplina e stress nos professores*. Porto: Asa Editores, pp. 19-37.
- Amado, J. (2001). Compreender e construir a (in)disciplina. In *Indisciplina e violência na escola*. Lisboa: Publicação da Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade, pp. 41-54.
- Amado, J. (2008). Construir a disciplina para um ensino de qualidade. In *Práxis Educacional, Suplemento Práticas Pedagógicas*. 5. Bahia: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/315>. Consultado a 8 de junho de 2015.
- Amado, J. e Freire, I. (2014). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. In J. Machado e J. Alves (coord.), *Melhorar a escola – Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Universidade Católica Editora, pp 55-71.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Carita, A. e Fernandes, G. (2012). *Indisciplina na sala de aula*. Barcarena: Editorial Presença.
- Costa, M. e Vale, D. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Curwin, R. e Mendler, A. (2001). *Discipline with dignity*. Nova Jérсия: Merrill Prentice Hall.
- Curwin, R. e Mendler, A. (2008. 3ª ed. revista e ampliada). The Three Key Dimensions. In *Discipline with dignity: New challenges, new solutions*. Virginia: ASCD. <http://www.ascd.org/publications/books/108036/chapters/The-Three-Key-Dimensions.aspx>. Consultado a 20 de junho de 2015.
- Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. In *Marco ELE. Revista de didáctica de español como lengua extranjera*. 12. España: Ediciones Marco ELE <http://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>. Consultado a 21 de fevereiro de 2015.
- Estrela, M. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

- Fernandes, A. (2012). *Comportamento interpessoal do professor: um reflexo da sua auto-eficácia?* Dissertação de mestrado em Ciências da Educação apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa, pp. 71. <http://run.unl.pt/bitstream/10362/9428/1/Ana%20Paula%20Versao%20Final.pdf>. Consultado a 15 de janeiro de 2016.
- Gordon, T. e Burch, N. (1998). *P.E.E. Programa do ensino eficaz*. Lisboa: Escola Superior João de Deus.
- Hudson, R. (2011). Diversidad de niveles: ideas para una gestión eficaz en el aula. R. Hudson (coord.). *Actas de las IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester*. Manchester: Instituto Cervantes, pp. 30-47. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2011/06_bueno.pdf. Consultado a 5 de setembro de 2015.
- Jesus, S. (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* Porto: Asa Editores.
- Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Lopes, J. (2003). *Escola, território e políticas culturais*. Porto: Campo das letras.
- Lorenzo Bergillos, F. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, pp. 305-328.
- Melero Abadía, P. (2004). Del enfoque nocional-funcional a la enseñanza comunicativa. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, pp. p. 689-714.
- Nogueira, J. (2013). Aprendizagem: modelos comportamentais. In F. Veiga (coord.), *Psicologia da educação: teoria, investigação e aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores, pp. 177-218.
- Ortega y Gasset, J. (2000). Sobre o estudar e o estudante. In O. Pombo (col.). *Quatro textos excêntricos*. Lisboa: Relógio d'Água Editores, pp. 87-103.
- Picado, L. (2009). A indisciplina em sala de aula: uma abordagem comportamental e cognitiva. *Psicologia.pt - O Portal dos Psicólogos*. <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0484.pdf>. Consultado a 11 de junho de 2015.
- Postic, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Richards, J. e Lockhart, C. (2008). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.

- Silva, M. e Neves, I. (2006). Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e poder. *Revista Portuguesa de Educação*. 19. Braga: Universidade do Minho. <http://www.redalyc.org/pdf/374/37419102.pdf>. Consultado a 27 de maio de 2015.
- Sprinthall, N. e Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Amadora: McGraw-Hill.
- Talvio, M. e Lintunen, T. (2003). Una nueva mirada a la formación en eficacia docente de Gordon (TET): un estudio-intervención en el aprendizaje social y emocional del profesorado. *Electronic journal of research in educational psychology*. 13. Almería: Universidad de Almería, pp. 693-716. <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?878>. Consultado a 24 de outubro de 2015.
- Tauber, R. (2007). *Classroom management*. London: Praeger.
- Veiga, F. (2007). *Indisciplina e violência na escola. Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.
- Veiga, F. (2015). (In) disciplina: Olhares plurais Escola e família em ação – professores e pais em interação. Conferência proferida no Agrupamento de Escolas Viseu Sul, no âmbito do projeto "ESCOLA E FAMÍLIA EM FORMAÇÃO/AÇÃO —PEFF/A". Viseu: 13 de março de 2015. <http://www.ppfa.pt/wp-content/uploads/2015/04/In-disciplina-olhares-plurais-Escola-e-fam%C3%ADlia-em-a%C3%A7%C3%A3o-%E2%80%93-professores-e-pais-em-intera%C3%A7%C3%A3o.pdf> Consultado a 2 de junho de 2015.
- Wong, H. e Wong, R. (1998). *The first days of school*. Mountain View, CA: Harr K. Wong Publications.
- Wubbels, T. e Levy, J. (1993). *Do you know what you look like?* London: The Falmer Press.

ANEXOS

	ESCOLA BÁSICA 2,3 FERREIRA DE CASTRO
	Planificação anual da disciplina de Espanhol – 7º ano Manual <i>Ahora Español</i> , Areal editores
	Ano letivo 2014-2015

METAS DE APRENDIZAGEM
<p>Compreensão Oral: Nível de Desempenho - A1.2 (QECRL) 1 O aluno é capaz de seguir um discurso muito pausado e muito cuidadosamente articulado, com pausas longas que lhe permitam assimilar os significados. É capaz de entender instruções que lhe sejam dadas de forma clara e pausada e de seguir orientações simples e curtas. (anúncios públicos, publicidade e canções, entre outros) relativos à identificação e caracterização pessoais, hábitos, necessidades do quotidiano e meio envolvente (família, escola, lugares, lazer, serviços).</p> <p>Compreensão escrita: Nível de Desempenho - A1.2 (QECRL) O aluno é capaz de entender textos muito curtos e muito simples, uma expressão de cada vez, retirando nomes familiares, palavras e expressões básicas e relendo-as se necessário. É capaz de entender mensagens simples e breves em postais. É capaz de reconhecer nomes, palavras e expressões muito elementares que lhe sejam familiares, nas situações comuns do quotidiano. É capaz de ficar com uma ideia do conteúdo de material informativo muito simples e de descrições breves e simples, especialmente se houver ajuda visual. É capaz de seguir orientações escritas, curtas e simples (p. ex.: ir de X para Y).</p> <p>Interação oral: Nível de Desempenho - A1.2 (QECRL) O aluno interage em situações do quotidiano previamente preparadas. Estabelece contactos sociais (cumprimentos, desculpas e agradecimentos), pede ou dá informações (dados pessoais, hábitos, gostos e preferências, lugares, serviços, factos e projetos), apoiando-se no discurso do interlocutor. Pronuncia, geralmente, de forma compreensível, um repertório muito limitado de expressões e de frases simples, mobilizando estruturas gramaticais muito elementares.</p> <p>Interação escrita: Nível de Desempenho - A1.2 (QECRL) O aluno completa formulários com os dados adequados e escreve mensagens simples e curtas (30-40 palavras). Pede e dá informações breves, agradece, desculpa-se, felicita (aniversários e outras celebrações) e aceita ou recusa convites, respeitando as convenções textuais e sociolinguísticas das mensagens. Utiliza expressões e frases muito simples com estruturas gramaticais muito elementares.</p> <p>Produção oral: Nível de Desempenho - A1.2 (QECRL) O aluno é capaz de produzir expressões simples e isoladas sobre pessoas e lugares. É capaz de se descrever a si próprio, descrever o que faz e onde mora.</p>

CONTEÚDOS		
Temáticos e culturais	Comunicativos	Gramaticais
1º PERÍODO		
Unidade 0 . Espanha . O espanhol	. Comunicar no contexto da sala de aula . soletrar	. Alfabeto . Letras e sons do espanhol
Unidade 1 . Identificação pessoal	. Cumprimentar, despedir-se . Apresentar-se . Apresentar alguém	. Pronomes pessoais . Numerais cardinais: 1-30 . Presente do indicativo: <i>llamarse, ser, tener</i>
	. Pedir / dar dados pessoais	. Palavras interrogativas
Unidade 2 . Descrição física e de carácter	. Caracterizar fisicamente . Caracterizar psicologicamente . Comparar	. Adjetivos: género . Determinantes artigos definidos . Grau comparativo
Unidade 3 . Escola	. Descrever a sala de aula . Descrever a escola . Falar de rotinas escolares . Falar do horário . Apreciar	. Nome e adjetivo: número . Determinantes artigos indefinidos . Presente do indicativo: verbos regulares
Unidade 4 . Rotinas diárias	. Descrever rotinas diárias . Perguntar / dizer as horas . Exprimir frequência	. Presente do indicativo: verbos pronominais e de alternância vocálica . Conjunções <i>y, pero</i>
2º PERÍODO		
Unidade 5 . Família	. Falar da família . Falar de tarefas domésticas . Exprimir ações habituais . Perguntar/dizer datas . Exprimir posse . Exprimir obrigação	. Numerais cardinais: 30-100 . Determinantes possessivos . Presente do indicativo: verbos irregulares . Perífrase <i>tener que</i>
Unidade 6 . Atividades de ocupação de tempos livres	. Exprimir gostos . Exprimir continuidade . Convidar / aceitar / recusar . Fazer uma chamada	. Presente do indicativo: <i>gustar</i> . Estar + gerúndio
Unidade 7 . Refeições . Alimentos . Bebidas	. Pedir num restaurante . Expressar quantidade / intensidade . Relatar ações passadas . Exprimir acordo e desacordo	. <i>Muy / mucho</i> . <i>Sí, no, también, tampoco</i> . <i>Preterito perfecto</i>
Unidade 8 . Corpo humano . Cuidados de saúde . Sintomas / tratamentos	. Falar de estados físicos . Sugerir tratamentos . Dar conselhos	. Acentuação . Imperativo afirmativo
3º PERÍODO		
Unidade 9		

<ul style="list-style-type: none"> . Compras . Lojas e produtos . Roupas e moda <p>Unidade 10</p> <ul style="list-style-type: none"> . Casa <p>Unidade 11</p> <ul style="list-style-type: none"> . Locais de férias . Cidade . Paisagens 	<ul style="list-style-type: none"> . Descrever peças de roupa . Pedir /dar informações numa loja . Perguntar / dizer o preço . Apreciar <ul style="list-style-type: none"> . Descrever uma casa . Contar no passado <ul style="list-style-type: none"> . Falar de atividades de lazer . Falar do tempo meteorológico . Fazer planos . Perguntar / indicar direções . Localizar no espaço . Contar no passado . Descrever uma cidade 	<ul style="list-style-type: none"> . Determinantes demonstrativos . Numerais cardinais: 100-1000 . Pronomes pessoais forma de complemento <ul style="list-style-type: none"> . Numerais ordinais . Pretérito indefinido <ul style="list-style-type: none"> . Ir a + infinitivo . Contraste <i>pretérito perfecto</i> / pretérito indefinido . Expressão de lugar . Marcadores temporais
---	--	--

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Compreensão Oral	Compreensão Escrita	Produção Oral	Produção Escrita	Cidadania e outras atitudes e valores
<ul style="list-style-type: none"> • Testes de compreensão oral • Participação na aula • Fichas de compreensão audiovisual • Questionários diversos 	<ul style="list-style-type: none"> • Testes de compreensão escrita • Questionários diversos 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades diversas de produção oral • Tarefas específicas para cada unidade • Atividades diversas de simulação 	<ul style="list-style-type: none"> • Testes escritos • Preenchimento de fichas de identificação • Atividades diversas de produção escrita • Elaboração de textos segundo modelos 	

MATERIAIS/RECURSOS

<ul style="list-style-type: none"> • Livro do aluno (¡AHORA ESPAÑOL! 1, Areal Editores) • Caderno de actividades (¡AHORA ACTIVIDADES!, Areal Editores) • ¡AHORA DIVIÉRTETE! • Flashcards • Slides digitais • Powerpoints • Caderno diário • Materiais autênticos e materiais elaborados • Quadro • Leitor de CD / CD áudio • Leitor de DVD / DVDS
--

<ul style="list-style-type: none"> • Computador / Internet • Fichas de trabalho • Documentos autênticos • Jogos pedagógicos

CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO NO FINAL DE A1, PARA AS VÁRIAS COMPETÊNCIAS

ÂMBITO LINGÜÍSTICO GERAL- Tem um leque muito elementar de expressões simples sobre pomenores pessoais enecessidades de natureza concreta.

AMPLITUDE DO VOCABULÁRIO- Tem um repertório vocabular elementar, constituído por palavras isoladas e expressõesrelacionadas com certas situações concretas.

CORRECÇÃO GRAMATICAL- Mostra apenas um controlo limitado de algumas estruturas e formas gramaticais simples que pertencem a um repertório memorizado


DOMÍNIO FONOLÓGICO-A pronúncia de um repertório muito limitado de palavras e expressões aprendidas pode ser entendida com algum esforço por falantes nativos habituados a lidar com falantes do seu grupo linguístico.

DOMÍNIO ORTOGRÁFICO- É capaz de copiar palavras e pequenas expressões que lhe são familiares, p. ex.: sinais simples ou instruções, nomes de objectos do dia-a-dia, nomes de lojas e expressões utilizadas regularmente.

É capaz de soletrar a sua morada, nacionalidade e outras informações pessoais deste género.

ADEQUAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA- É capaz de estabelecer contatos sociais básicos, utilizando as formas de delicadeza do quotidiano mais simples: saudação, e despedidas, apresentações, *dizer por favor, obrigado (a), desculpa (e)*.

FLUÊNCIA NA ORALIDADE- É capaz de produzir enunciados muito curtos, isolados e geralmente estereotipados, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras que lhe são menos familiares e para remediar problemas de comunicação.

	ESCOLA BÁSICA 2,3 FERREIRA DE CASTRO
	Planificação anual da disciplina de Espanhol – 8º ano Manual <i>PasaPalabra</i> , Porto Editora
	Ano letivo 2014-2015

METAS DE APRENDIZAGEM A ATINGIR ATÉ FINAL DO 8º ANO (A2.1)
Apresentam-se os desempenhos esperados no percurso do 3º ciclo de escolaridade no contexto curricular de Língua Estrangeira II (LE II) tendo como base o programa nacional de Espanhol em vigor, em articulação com os níveis da escola de competências do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001)
<p>Compreensão Oral: Nível de Desempenho – A2.1 (QECRL) O aluno identifica palavras-chave e frases simples e infere o sentido geral em mensagens e textos simples e curtos (anúncios públicos, mensagens telefónicas, publicidades, canções, clips, entre outros) relacionados com o meio envolvente, situações do quotidiano e experiências pessoais, sempre que sejam articulados de forma clara e pausada.</p> <p>Compreensão escrita: Nível de Desempenho – A2.1 (QECRL) O aluno identifica palavras-chave e frases simples e infere o sentido geral em mensagens e textos simples e curtos (cartas e mensagens, folhetos, publicidades, catálogos, receitas, ementas, artigos de jornal, banda desenhada, entre outros) relacionados com o meio envolvente, situações do quotidiano e experiências pessoais, sempre que sejam constituídos essencialmente por frases simples e vocabulário familiar.</p> <p>Interação oral: Nível de Desempenho – A2.1 (QECRL) O aluno interage em conversas curtas, bem estruturadas e ligadas a situações familiares; pede e dá informações e troca opiniões sobre o meio envolvente, situações do quotidiano e experiências pessoais, tendo em conta o discurso do interlocutor e respeitando os princípios de delicadeza; pronuncia, geralmente, de forma compreensível, um repertório limitado de expressões e de frases, mobilizando estruturas gramaticais elementares.</p> <p>Interação escrita: Nível de Desempenho – A2.1 (QECRL) O aluno escreve cartas e mensagens simples e curtas (50-80 palavras); pede e dá informações sobre o meio envolvente e situações do quotidiano e experiências pessoais; respeita as convenções textuais e sociolingüísticas das mensagens e cartas, adequando-as ao destinatário; utiliza vocabulário elementar e frases simples, articulando as ideias com conectores básicos de coordenação e subordinação.</p> <p>Produção Oral: Nível de Desempenho – A2.1 (QECRL) O aluno exprime-se, de forma simples, em monólogos curtos preparados previamente; descreve o meio envolvente e situações do quotidiano; conta experiências pessoais e acontecimentos reais ou imaginários, presentes ou passados; exprime opiniões, gostos e preferências; usa um repertório limitado de expressões e frases, mobilizando estruturas gramaticais elementares; pronuncia de forma suficientemente clara para ser entendido.</p> <p>Produção escrita: Nível de Desempenho – A2.1 (QECRL) O aluno escreve textos simples e curtos (50-80 palavras); descreve situações do quotidiano; conta experiências pessoais e acontecimentos reais ou imaginários, presentes ou passados e exprime opiniões, gostos e preferências; respeita as convenções textuais e utiliza vocabulário elementar e frases simples, articulando as ideias com conectores básicos de coordenação e subordinação.</p>

1º Período

Conteúdos temáticos	Conteúdos linguísticos	Objetivos	Estratégias	Recursos
<p>Unidade 0: regresso às aulas</p> <ul style="list-style-type: none"> . vocabulário geral . Espaços . Caracterização física e psicológica . Sistema educativo espanhol <p>Unidade 1: Alimentação e saúde</p> <ul style="list-style-type: none"> . Hábitos saudáveis e não saudáveis . Comida saudável e fast-food . Alimentos . Falsos amigos . Dieta mediterrânica <p>Unidade 2: Tarefas domésticas</p> <ul style="list-style-type: none"> . Hábitos e rotinas . Divisão de tarefas domésticas . Expressões idiomáticas 	<p>Revisão de conteúdos (7º ano)</p> <p>Verbos</p> <ul style="list-style-type: none"> . Presente do indicativo (revisão dos verbos regulares e irregulares) . Presente de subjuntivo (regulares e irregulares) . Imperativo afirmativo e negativo (regulares e irregulares) <p>Advérbios</p> <ul style="list-style-type: none"> . muy, mucho . sí, no, también, tampoco <p>Pronomes</p> <ul style="list-style-type: none"> . Pessoais de complemento direto . Pessoais de complemento indireto . Colocação dos pronomes pessoais de complemento direto e indireto <p>Preposições</p> <p>De uso frequente.</p> <p>Tipos e formas de frase</p> <p>Expressão</p> <ul style="list-style-type: none"> . de condição (si+presente+presente) . de gostos e preferências . de opinião . de causa . dar conselhos 	<ul style="list-style-type: none"> . Desenvolver uma competência cultural e civilizacional da língua espanhola . Apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que ressaltam da língua e da cultura dos países hispanofalantes . Desenvolver as capacidades essenciais da comunicação em língua espanhola . Desenvolver competências estratégicas . Utilizar correctamente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação . Construir a sua identidade pessoal através do desenvolvimento da personalidade, responsabilidade e autonomia . Desenvolver o espírito crítico através de uma permanente auto e hetero avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> . Observação de documentos . Descrição oral de imagens . Exposição oral com preparação prévia . Pré-leitura de documentos . Leitura de documentos para recolha de informação . Leitura expressiva . Leitura recreativa . Escuta ativa de textos e canções . Exercícios de verificação da compreensão oral e escrita . Consulta de dicionários e glossários . Visionamento de episódios/excertos de séries espanholas . Registo de vocabulário . Redação de frases simples (50-60 palavras) . Legendagem de 	<ul style="list-style-type: none"> . Manual . e-Manual . Caderno de exercícios . Material audiovisual em CD-ROM (excertos de séries espanholas e outros recursos) . Caderno diário . Dicionário espanhol-português, português-espanhol <li style="text-align: center;">Avaliação . Observação direta . Trabalho de casa . Trabalho individual . Trabalho de pares/grupo . Caderno do aluno . Fichas de auto e de hetero avaliação

			imagens/fotografias .Exercícios de memorização .Atividades de simulação .Elaboração de cartazes informativos ou outros	
--	--	--	---	--

2º Período

Conteúdos temáticos	Conteúdos linguísticos	Objetivos	Estratégias	Recursos
Unidade 3: Compras . Consumo e compras . Espaços . Lojas e produtos . Valor do dinheiro . Mesada . Formas de pagamento Unidade 4: Vestuário . Roupas e calçado . Acessórios . Tecidos, cores, tamanhos e padrões Unidade 5: Férias/festas . Atividades de ócio . Tipos de alojamento . Rotinas de férias	<u>Comparativos</u> (regulares e irregulares) <u>Indefinidos</u> <u>Discurso direto e indireto</u> <u>Verbos</u> . Condicional (verbos regulares e irregulares) . Futuro do indicativo (verbos regulares e irregulares) . Pretérito indefinido (verbos regulares e irregulares) . Pretérito imperfeito do indicativo (verbos regulares e irregulares) . Pretérito imperfeito e pretérito indefinido: contraste <u>Preposições</u> . de uso frequente <u>Tipos e formas de frase</u> <u>Expressão</u> . de quantidade	. Desenvolver uma competência cultural e civilizacional da língua espanhola . Apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que ressaltam da língua e da cultura dos países hispanofalantes . Desenvolver as capacidades essenciais da comunicação em língua espanhola . Desenvolver competências estratégicas . Utilizar correctamente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação	. Observação de documentos . Descrição oral de imagens . Exposição oral com preparação prévia . Pré-leitura de documentos . Leitura de documentos para recolha de informação . Leitura expressiva . Leitura recreativa . Escuta ativa de textos e canções . Exercícios de verificação da compreensão oral e escrita . Consulta de dicionários e glossários	. Manual . e-Manual . Caderno de exercícios . Material audiovisual em CD-ROM (excertos de séries espanholas e outros recursos) . Caderno diário . Dicionário espanhol-português, português-espanhol <hr/> . Avaliação . Observação direta . Trabalho de casa

	. de hipótese/probabilidade . de gostos e preferências . de opinião . de causa	. Construir a sua identidade pessoal através do desenvolvimento da personalidade, responsabilidade e autonomia . Desenvolver o espírito crítico através de uma permanente auto e hetero avaliação	. Visionamento de episódios/excertos de séries espanholas . Registo de vocabulário . Redação de frases simples (50-60 palavras) . Legendagem de imagens/fotografias . Exercícios de memorização . Atividades de simulação . Elaboração de cartazes informativos ou outros	. Trabalho individual . Trabalho de pares/grupo . Caderno do aluno . Fichas de auto e de hetero avaliação
--	---	--	---	--

3º Período

Conteúdos temáticos	Conteúdos linguísticos	Objetivos	Estratégias	Recursos
Unidade 6: Cidade . Regras de cidadania . Bons e maus hábitos de cidadania Unidade 7: Viagens . Destinos de viagens . Tipos de alojamento . Meios de transporte . Atividades de ócio . Clima	<u>Adjetivos</u> . Apócope de bueno, malo, alguno, ninguno, primero, tercero, cualquiera, santo, grande, ciento <u>Determinantes e Pronomes Possessivos</u> <u>Verbos</u> . Pretérito Perfecto (verbos regulares e irregulares) . Gerúndio (verbos regulares e irregulares e as perífrases verbais estar/llevar) . Pretérito imperfeito do	. Desenvolver uma competência cultural e civilizacional da língua espanhola . Apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que ressaltam da língua e da cultura dos países hispanofalantes . Desenvolver as capacidades essenciais da comunicação em língua espanhola	. Observação de documentos . Descrição oral de imagens . Exposição oral com preparação prévia . Pré-leitura de documentos . Leitura de documentos para recolha de informação . Leitura expressiva . Leitura recreativa	. Manual . e-Manual . Caderno de exercícios . Material audiovisual em CD-ROM (excertos de séries espanholas e outros recursos) . Caderno diário . Dicionário espanhol-

	<p><i>indicativo (verbos regulares e irregulares)</i> <i>.Pretérito imperfeito e pretérito indefinido: contraste</i></p> <p><u>Orações temporais</u> <i>.com infinitivo</i> <i>.com indicativo</i></p> <p><u>Preposições</u> <i>.de uso frequente</i></p> <p><u>Tipos e formas de frase</u></p> <p><u>Expressão</u> <i>.de obrigação (hay que, deber, tener que)</i> <i>.de gostos e preferências</i> <i>.de opinião</i> <i>.de causa</i></p>	<p>.Desenvolver competências estratégicas</p> <p>.Utilizar correctamente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação</p> <p>.Construir a sua identidade pessoal através do desenvolvimento da personalidade, responsabilidade e autonomia</p> <p>.Desenvolver o espírito crítico através de uma permanente auto e hetero avaliação</p>	<p><i>.Escuta ativa de textos e canções</i></p> <p><i>.Exercícios de verificação da compreensão oral e escrita</i></p> <p><i>.Consulta de dicionários e glossários</i></p> <p><i>.Visionamento de episódios/excertos de séries espanholas</i></p> <p><i>.Registo de vocabulário</i></p> <p><i>.Redação de frases simples (50-60 palavras)</i></p> <p><i>.Legendagem de imagens/fotografias</i></p> <p><i>.Exercícios de memorização</i></p> <p><i>.Atividades de simulação</i></p> <p><i>.Elaboração de cartazes informativos ou outros</i></p>	<p><i>português, português-espanhol</i></p> <p><i>. Materiais autênticos e materiais elaborados</i></p> <p><i>. Jogos pedagógicos</i></p> <hr/> <p style="text-align: center;">Avaliação</p> <p><i>.Observação direta</i></p> <p><i>.Trabalho de casa</i></p> <p><i>. Trabalho individual</i></p> <p><i>.Trabalho de pares/grupo</i></p> <p><i>.Caderno do aluno</i></p> <p><i>.Fichas de auto e de hetero avaliação</i></p>
--	---	---	---	---

El tiempo libre

1. Relaciona estas imágenes con una actividad de tiempo libre del recuadro.



Ir al cine	Cocinar	Hacer ejercicio	Bailar
Montar en bici	Bucear	Jugar videojuegos	Ir de compras
Navegar por Internet	Cantar	Ver la tele	Escuchar música

2. A continuación vas a ver un vídeo sobre el tiempo libre de algunos jóvenes madrileños.

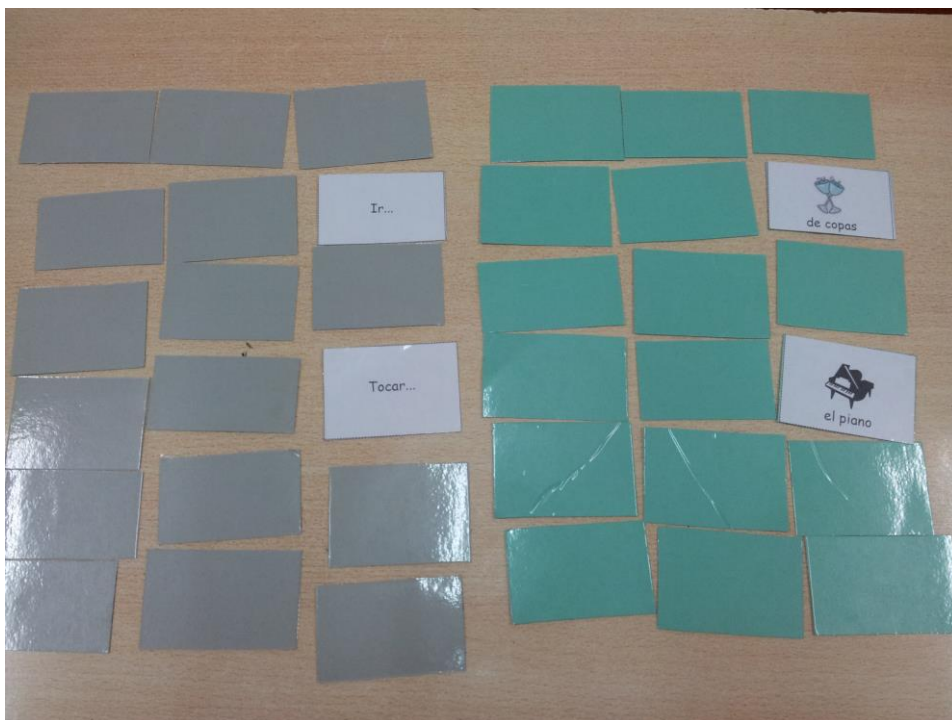
De las actividades anteriores ¿cuáles crees que son referidas en el vídeo?

3. Mira el vídeo y comprueba tu respuesta. (<https://www.youtube.com/watch?v=A-L-EEy3aH4&list=PLOFGXxIYJdSaSRVv2g7bsY4VWBmXX51v5>)

4. Ahora vas a ver el vídeo por segunda vez. Completa las frases con la información correspondiente.

<p><i>Viernes por la noche</i></p> <p>a) Ir al _____ o al _____.</p> <p>b) Ir a _____ algo en Chueca.</p>
<p><i>Sábado por la mañana</i></p> <p>a) Ir al _____.</p> <p>b) _____, jugar al _____ o al _____.</p> <p>c) _____ un poco en el parque del Retiro.</p>
<p><i>Sábado por la tarde</i></p> <p>a) _____ en la calle Fuencarral.</p>
<p><i>Domingo por la mañana</i></p> <p>a) _____ en el Mercado del Rastro.</p> <p>b) _____ un bocadillo de calamares.</p>

Juego de memoria



Me gustas tú

ANTES DE ESCUCHAR LA CANCIÓN

¿Conoces esta canción?

¿Conoces a Manu Chao?

¿Qué te sugiere el título?



MIENTRAS ESCUCHAS LA CANCIÓN

1. Marca qué cosas le gustan a Manu Chao, las palabras aparecerán siguiendo el orden de la canción:

los aviones

comer

trabajar

dormir

la lluvia

la guitarra

la mañana

los coches

el reggae

el viento

la cena

la paella

soñar

la piscina

La Coruña

fumar

la vecina

tú

la moto

la siesta

DESPUÉS DE ESCUCHAR LA CANCIÓN

2. Compara tus resultados con los de tu compañero.

3. Completa las frases teniendo en cuenta si el verbo está en singular o plural:

A Manu Chao le gusta... _____

A Manu Chao le gustan... _____

4. ¿Qué cosas crees que no le gustan a Manu Chao?

A Manu Chao no le gusta... _____

A Manu Chao no le gustan... _____

5. Observa las frases del ejercicio anterior y completa la tabla con las expresiones del recuadro.

nombre plural	nombre singular	verbo en infinitivo	te	nos	les
---------------	-----------------	---------------------	----	-----	-----

A mí	me	gusta	+ _____ (el chocolate)
A ti			
A él/ella/usted	le		+ _____ (escuchar música)
A nosotros		gustan	
A vosotros	os		+ _____ (los libros)
A ellos/ellas/ustedes			

6. Y a ti ¿qué cosas te gustan y qué cosas no te gustan?

Me gusta....	No me gusta...
Me gustan...	No me gustan...



Gustos y preferencias

Contesta según la escala que aparece a continuación:

- 4 Me gusta mucho
- 3 Me gusta
- 2 Me es indiferente, pues ni me gusta, ni me disgusta
- 1 No me gusta
- 0 No me gusta nada

¿Te gusta...?	0	1	2	3	4
1. Intervenir activamente en las discusiones de clase					
2. Estudiar					
3. Trabajar					
4. Dibujar o pintar					
5. Ser jefe de grupo					
6. Leer					
7. Practicar deporte					
8. Escuchar música					
9. Resolver problemas					
10. Manejar herramientas o maquinaria					
11. Construir objetos o muebles					
12. Reparar pequeñas cosas					
13. Ayudar tus compañeros					
15. Dormir					
16. Viajar					
17. Cocinar					
18. El aire libre					
19. El ordenador					
20. Participar en concursos					

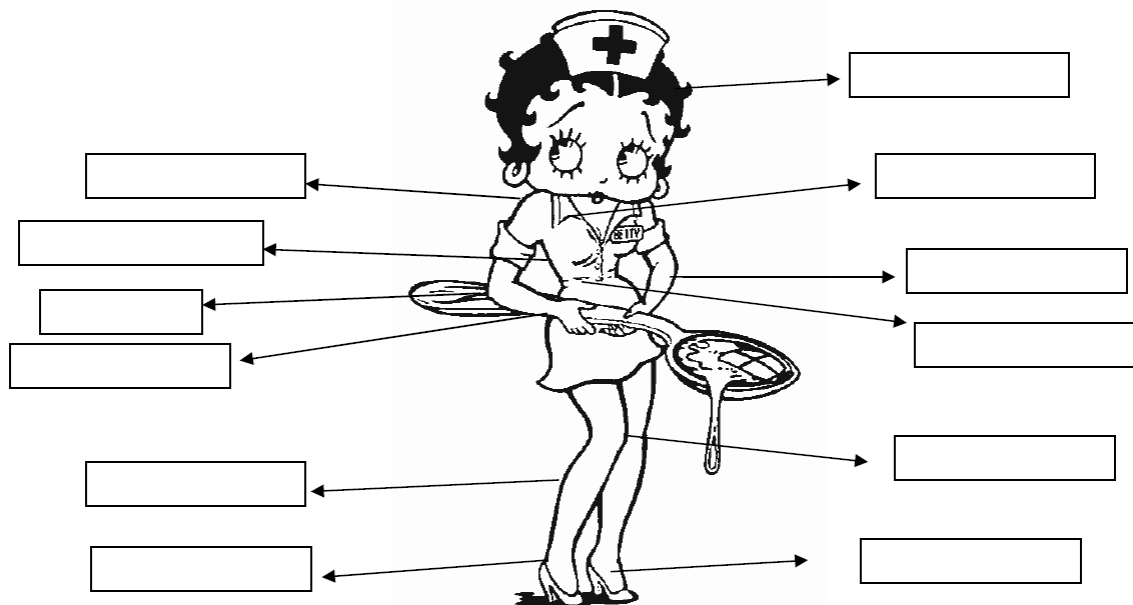
Nombre ficticio: _____

Moviendo el cuerpo – La bomba

1. En grupos de 4, vais a escribir una nueva estrofa con las palabras sorteadas.

Una mano en la cabeza	Una mano en _____
Una mano en la cabeza	Una mano en _____
Un movimiento sexy	Un movimiento sexy
Un movimiento sexy	Un movimiento sexy
Una mano en la cintura	Una mano en _____
Una mano en la cintura	Una mano en _____
Un movimiento sexy	Un movimiento sexy
Un movimiento sexy	Un movimiento sexy

2. Una vez completada la estrofa, cada grupo actuará ante el resto de la clase, cantando su fragmento. El resto de compañeros deberán detectar la parte del cuerpo que interviene y escribirla en su propia hoja de trabajo.



Mr. Bean va al hospital

Antes

1. ¿Conoces a Mr. Bean? Escribe algunas de sus características.



2. Algunas de estas imágenes aparecen en el vídeo que vamos a ver. ¿Sabes cómo se llaman? Escribe el nombre debajo de cada una.

 1. _____	 2. _____	 3. _____	Yeso Silla de ruedas
 4. _____	 5. _____	 6. _____	Brazo roto Muleta
 7. _____	 8. _____	 9. _____	Enfermera Dispensador de números Ambulancia Tablero electrónico Olla

3. Ordena las imágenes según el orden en que aparecen en el vídeo.



Nº _____



Nº _____



Nº _____



Nº _____



Nº _____



Nº _____

Después

4. Subtitula cada una de las imágenes de acuerdo con el vídeo.

5. Completa los huecos con las palabras del recuadro. Después escucha y comprueba.

sufriendo	vitales	cardiaco
aspirina	cura	suero
emergencia	paramédico	moribundo
corazón	receta	dolor

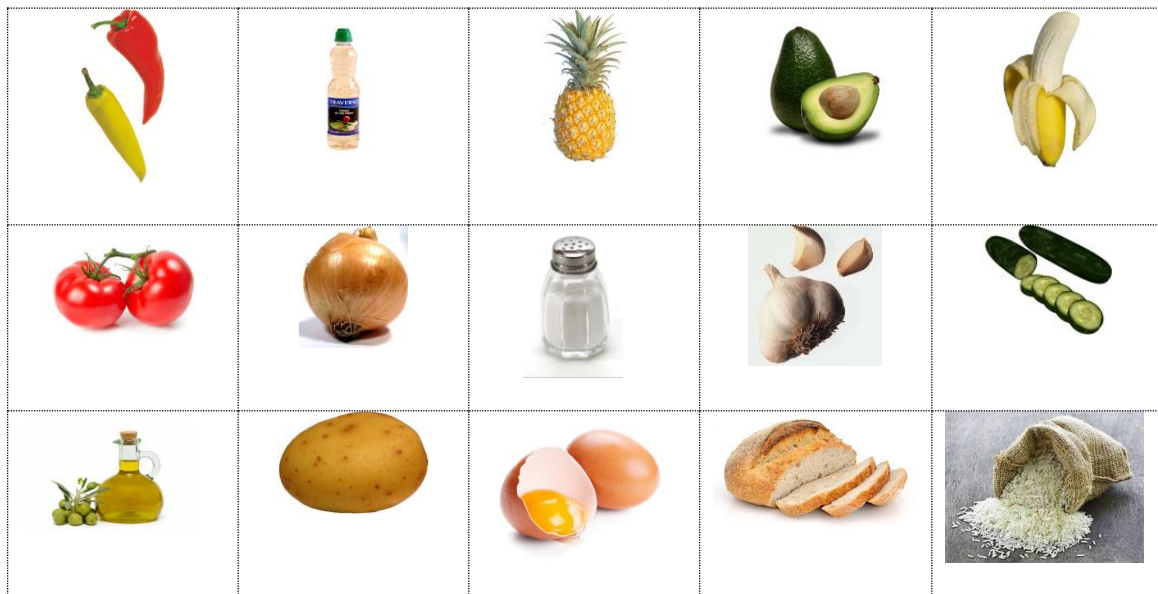
<p>“Llamada de emergencia”, Daddy Yankee</p> <p>Atención a todas las unidades Llamado de _____ del sistema 911 Hombre moribundo con aparente ataque _____ Necesitamos asistencia de inmediato en el área</p> <p>Ven y sana mi _____ Tienes la _____ de este amor Hago este llamado para que tú vuelvas Tú no ves que yo estoy _____, que es muy dura esta prueba</p> <p>Hay un hombre _____ aquí Dime quien lo puede revivir (x2)</p> <p>Tú tienes la _____ La formula secreta Para poner el ritmo en mi _____ No existe medicina Doctores, ni _____ Para el dolor que siente mi corazón Casi no siento mis palpitos Al rescate que venga la _____ Necesito que me des un electro shock Eehh de tu calor</p> <p>Un _____ de tu cariño, es lo que me toca Quiero que me de respiración boca a boca Y que la camilla sea nuestra camita Hay un hombre caído que a ti te necesita Hay hombre</p> <p>Ven aquí rápido, ven aquí rápido Es un llamado de emergencia baby Ven aquí rápido, ven aquí rápido</p> <p>Ven y sana mi dolor Tienes la cura de este amor Hago este llamado para que tu vuelvas Tú no ves que estoy sufriendo, que es muy dura esta prueba</p>	<p>Y abrázame y dime que me amas Abrázame y dime que me amas</p> <p>Quédate Hey y dale alivio a mi alma, inyéctale calma Quédate Que tu no ves que por tu amor yo me muero</p> <p>Sin ti mi camino, se desaparece Si ti las espinas, son las que florecen Sin ti, yo no vivo Sin ti, no se escribe la historia del amor</p> <p>Sin ti mi poema, se queda sin versos Si tú me iluminas la estrella de mi universo Mis signos _____ van disminuyendo Ven por favor</p> <p>Ven aquí rápido, ven aquí rápido Es un llamado de emergencia baby Ven aquí rápido, ven aquí rápido</p> <p>Ven y sana mi dolor Tienes la cura de este amor Hago este llamado para que tú vuelvas Tú no ves que estoy sufriendo, que es muy dura esta prueba</p> <p>Ven aquí rápido, ven aquí rápido Ven aquí rápido, ven aquí rápido Ven aquí rápido, ven aquí rápido Ven aquí rápido, ven aquí rápido</p> <p>Control necesitamos asistentes en el área Lo estamos perdiendo, lo estamos perdiendo Control se nos va, se nos va</p>
--	---

Mi receta de gazpacho

Antes

1. Aquí tienes algunos alimentos muy utilizados en la cocina española e hispanoamericana. ¿Sabes cómo se llaman? Escribe el nombre debajo de cada uno.

Aceite	Arroz	Patatas	Pimientos	Vinagre
Aguacate	Cebollas	Pepino	Piña	Sal
Ajo	Pan	Huevos	Plátanos	Tomates



2. ¿Qué alimentos de los anteriores crees que van a utilizarse en la receta de gazpacho?

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Durante

3. ¿Qué utensilios de cocina necesitamos para preparar el gazpacho?

Un u i o y una a i o a

4. Toma nota de las cantidades que necesitamos para hacer esta receta.

_____ de tomates	_____ pan
_____ pepino	_____ aceite
_____ pimiento pequeño	_____ vinagre
_____ cebolla	_____ sal
_____ ajo	

5. Completa los pasos de la receta con los elementos de la columna de la derecha.

1. Quitamos	a. un pepino
2. Pelamos	b. el sal, el aceite y el vinagre
3. Pelamos	c. el pimiento
4. Cortamos	d. todos los ingredientes
5. Pelamos	e. el pan del agua
6. Sacamos	f. la piel a los tomates
7. Añadimos	g. la cebolla
8. Batimos	h. un diente de ajo

Después

6. Ahora ponemos en práctica la receta y degustamos el gazpacho ¡Buen provecho!



“Un buen día”, Los Planetas

1. Completa los huecos de la canción con las formas de pretérito perfecto. Luego, escucha y comprueba tus respuestas.

- 1 _____ (despertarse) casi a las diez
y ² _____ (quedarse) en la cama más de tres cuartos de hora
y ³ _____ (merecer) la pena
⁴ _____ (entrar) el sol por la ventana
y ⁵ _____ (brillar) en el aire algunas motas de polvo,
⁶ _____ (salir, yo) a la ventana
y hacía una estupenda mañana.
⁷ _____ (bajar, yo) al bar para desayunar
y ⁸ _____ (leer, yo) en el *Marca*
que ⁹ _____ (lesionarse) el niñoato
y no ¹⁰ _____ (acordarse, yo) de ti hasta pasado un buen rato.
Luego ¹¹ _____ (venir) estos por aquí
y nos ¹² _____ (bajar, nosotros) a tomarnos unas cañas
y me ¹³ _____ (reír, yo) con ellos.
¹⁴ _____ (estar, yo) durmiendo hasta las seis y después
¹⁵ _____ (leer, yo) unos tebeos de *Spiderman*
que casi no recordaba
y ¹⁶ _____ (salir) de la cama
¹⁷ _____ (poner, yo) la tele y había un partido
y Mendieta ¹⁸ _____ (marcar) un gol realmente increíble
y ¹⁹ _____ (ponerse, yo) triste el momento justo antes de irme.
Había quedado de nuevo a las diez
y ²⁰ _____ (bajar, yo) en la moto
hacia los bares de siempre donde quedaba contigo
y no hacía nada de frío
²¹ _____ (estar, yo) con Erik hasta las seis
y nos ²² _____ (meter, nosotros) cuatro millones de rayas
y no ²³ _____ (volver, yo) a pensar en ti
hasta que ²⁴ _____ (llegar, yo) a casa
y ya no ²⁵ _____ (poder, yo) dormir como siempre me pasa.



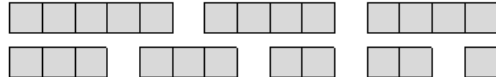
BATALLA NAVAL	Escrito	Hecho	Vuelto	Roto	Dicho	Puesto	Abierto	Visto	Descubierto	Resuelto
Yo he										
Tú has										
Él ha										
Ella ha										
Usted ha										
Nosotros hemos										
Vosotros habéis										
Ellos han										
Ellas han										
Ustedes han										

BATALLA NAVAL	Escrito	Hecho	Vuelto	Roto	Dicho	Puesto	Abierto	Visto	Descubierto	Resuelto
Yo he										
Tú has										
Él ha										
Ella ha										
Usted ha										
Nosotros hemos										
Vosotros habéis										
Ellos han										
Ellas han										
Ustedes han										

Descripción:

- Cada jugador maneja dos tableros divididos en casillas.
- Cada tablero representa una zona diferente del mar. En uno de los tableros, el jugador coloca sus barcos y registra los «tiros» del oponente; en el otro, se registran los tiros propios, al tiempo que se deduce la posición de los barcos del contrincante.
- Al comenzar, cada jugador posiciona sus barcos en el primer tablero, de forma secreta e invisible al oponente.
- Una vez todas las naves han sido posicionadas, se inicia una serie de rondas. En cada ronda, cada jugador en su turno «dispara» hacia la flota de su oponente indicando una posición (las coordenadas de una casilla), la que registra en el segundo tablero.
- Si esa posición es ocupada por parte de un barco contrario, el oponente cantará ¡Tocado! si todavía quedan partes del barco (casillas) sin dañar, o ¡Hundido! si con ese disparo la nave ha quedado totalmente destruida. Si la posición indicada no corresponde a una parte de barco alguno, cantará ¡Agua!

Flota:



- = AGUA
- X = TOCADO
- X = TOCADO Y HUNDIDO

