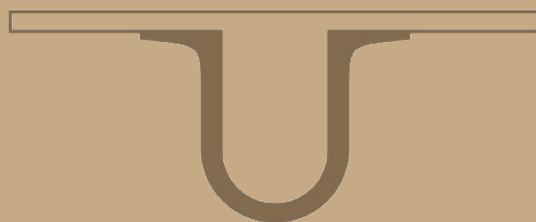




UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Bárbara Gómez del Pulgar Valladolid

**A APRENDIZAGEM COOPERATIVA DA GRAMÁTICA
ATRAVÉS DA DESCOBERTA GUIADA NO ENSINO DE
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Prof. Doutora Ana R. Luís e pela Dra. Ana Patricia Rossi Jiménez, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Setembro de 2019

FACULDADE DE LETRAS

A APRENDIZAGEM COOPERATIVA DA GRAMÁTICA ATRAVÉS DA DESCOBERTA GUIADA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	<i>A Aprendizagem Cooperativa da Gramática Através da Descoberta Guiada no Ensino de Línguas Estrangeiras</i>
Autor/a	<i>Bárbara Gómez del Pulgar Valladolid</i>
Orientador/a(s)	<i>Ana Alexandra Ribeiro Luís Ana Patricia Rossi Jiménez</i>
Júri	Presidente: <i>Doutor João da Costa Domingues</i> Vogais: 1. <i>Doutora Maria Teresa de Castro Mourinho Tavares</i> 2. <i>Doutora Ana Patricia Rossi Jiménez</i>
Identificação do Curso	2.º Ciclo em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º ciclo de Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Inglês e de Espanhol
Data da defesa	21-10-2019
Classificação do Relatório	19 valores
Classificação do Estágio e Relatório	19 valores



DEDICATORIA

A ti, papá, por haber sufrido uno de los infortunios más grandes de esta vida y no haber perdido nunca las ganas ni la esperanza, mostrando siempre coraje y valentía.

Gracias por demostrarme el valor de estar vivo.

Se siente mucho tu ausencia.

*Qué injusta la muerte cuando llega de repente
y convierte en polvo al guerrero fuerte.*

*Qué injusta cuando, caprichosa, envía el demonio al inocente
y le roba la vida sin ser consciente.*

*Qué injusta cuando, al plantarle cara valiente,
ella insiste incesablemente.*

*Qué injusta cuando silenciosa vienes
y a un ser amado en recuerdo conviertes.*

Bárbara Gómez del Pulgar Valladolid

AGRADECIMENTOS

Este relatório é o resultado de todo um ano de esforço e sacrifício. Felizmente, não realizei este percurso sozinha e contei com a ajuda e apoio de muitas pessoas. Por este motivo, esta secção é dedicada a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a concretização deste trabalho.

Agradeço, assim:

À Escola Secundária Adolfo Portela e todas as pessoas que nela trabalham, por abrir-me as portas e fazer-me sentir como em casa.

Às Professoras-Orientadoras de Escola, a Professora Fernanda Pires e a Professora Regina Gaspar, pela ajuda e apoio tanto a nível profissional como pessoal. Obrigada por me ensinarem as múltiplas facetas da profissão docente e por estarem sempre disponíveis.

Às Professoras-Orientadoras da Faculdade, a Professora-Doutora Ana R. Luís e a Dra. Ana Patricia Rossi, pela valiosa e excelente orientação.

À minha cunhada, pela generosidade e o altruísmo que a caracterizam.

A mi padre, a mi madre y a mi hermano, gracias por el apoyo, pero, sobre todo, gracias por comprender mi ausencia física en algunos de los días más amargos de nuestra vida.

À minha filha, pela ternura e sorriso contagiante que foram indispensáveis nos momentos de maior pressão.

Por último, mas não menos importante, ao meu marido. A tua paciência e firmeza nos meus momentos de insegurança foram imprescindíveis para a concretização deste trabalho.

A todos, **OBRIGADA!**

RESUMO

A Aprendizagem Cooperativa da Gramática através da Descoberta Guiada no Ensino de Línguas Estrangeiras

O paradigma atual de ensino de Línguas Estrangeiras defende o uso de metodologias ativas que convertam o aluno em protagonista da aprendizagem. No caso do ensino da gramática, defende-se uma abordagem indutiva que leve o aluno a formular hipóteses e a refletir acerca da língua, atendendo não só à forma como também ao significado das estruturas gramaticais. Contudo, a grande maioria dos professores continua a lecionar gramática de forma tradicional, considerando-a, assim como os discentes, um conteúdo complexo e entediante, embora importante.

O objetivo deste trabalho, que serve de reflexão acerca da Prática Pedagógica Supervisionada realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Universidade de Coimbra, é mudar esta perceção tentando encontrar uma forma mais motivadora de lecionar/aprender gramática, envolvendo o aluno de forma significativa na aprendizagem. Assim, a pergunta em que se foca este estudo é a seguinte: poderá a combinação entre a Aprendizagem Cooperativa e a Descoberta Guiada tornar a gramática mais aliciante? Para responder a esta pergunta, para além da observação direta da professora estagiária e das professoras-orientadoras da Escola Secundária Adolfo Portela (Águeda), foi realizado um questionário de 8 perguntas e submetido a 48 alunos de duas turmas diferentes (24 da disciplina de Inglês e 24 da disciplina de Espanhol).

Os resultados obtidos demonstraram que a utilização de estruturas de aprendizagem cooperativa em combinação com a Descoberta Guiada, para além de tornar a gramática num conteúdo mais aliciante, favorece também a criação de um bom ambiente de trabalho, aumenta o envolvimento dos alunos dentro da sala de aula de forma significativa e, entre outros, facilita a compreensão dos conteúdos gramaticais. No entanto, seriam necessários questionários mais precisos, estudos mais longos e uma amostra maior para obter resultados mais fidedignos.

Palavras-chave: *Ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras, Abordagem indutiva da gramática, Aprendizagem Cooperativa, Descoberta Guiada, Estruturas de Aprendizagem Cooperativa*

ABSTRACT

Cooperative Grammar Learning through Guided Discovery in Foreign Language Teaching

The current paradigm of Foreign Language Teaching argues for the use of active and student-centered methodologies. When it comes to the teaching of grammar, an inductive approach is favoured, which leads the learner to formulate hypotheses and reflect about language, both form and use. However, most teachers continue to teach grammar in a traditional way. Both teachers and students regard it as a complex and tedious, yet important content.

The aim of this report, which reflects on the internship of the Master's Degree in Teaching English and another Foreign Language from the University of Coimbra, is to try to change this perception by involving the students in the learning process as much as possible. Thus, the question this study focuses on is: Can the combination of Cooperative Learning and Guided Discovery make grammar more motivating? To answer this question, in addition to the direct observation by the trainee teacher and the teacher trainers from Adolfo Portela Secondary School (Águeda), an 8-question questionnaire was applied to 48 students (24 learners of English as a foreign language and 24 learners of Spanish as a foreign language).

The results demonstrated that the use of cooperative learning structures in combination with Guided Discovery, not only converts grammar into a more motivating content, but also increases the involvement of the students, creates a positive classroom atmosphere and, among other aspects, facilitates the understanding of grammar contents. However, more accurate questionnaires, longer studies and a larger sample would be needed to provide more reliable results.

Keywords: *Foreign Language Teaching, Grammar Inductive Approach, Cooperative Learning, Guided Discovery, Cooperative Learning Structures*

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1: CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	2
1.1 ENQUADRAMENTO TERRITORIAL, DEMOGRÁFICO E SOCIOECONÓMICO	2
1.2 ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL.....	3
1.3 SÍNTESE	8
CAPÍTULO 2: A PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA	9
2.1 A PROFESSORA ESTAGIÁRIA.....	9
2.1.1 Biografia	9
2.1.2 Experiência prévia.....	10
2.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA	11
2.2.1 Expetativas e desafios	11
2.2.2 Observação de aulas.....	12
2.2.3 Lecionação de aulas e outras atividades.....	13
2.2.4 Síntese	18
CAPÍTULO 3: A APRENDIZAGEM COOPERATIVA DA GRAMÁTICA PELA DESCOBERTA GUIADA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	19
3.1 INTRODUÇÃO	19
3.2 A GRAMÁTICA.....	20
3.2.1 O papel da gramática no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras	20
3.2.2 O ensino explícito da gramática no ensino-aprendizagem línguas estrangeiras	21
3.2.3 Abordagem dedutiva e indutiva da gramática	23
3.3 APRENDIZAGEM COOPERATIVA.....	26
3.3.1 Introdução.....	26
3.3.2 Abordagens e princípios da Aprendizagem Cooperativa.....	28
3.3.3 Chaves para o sucesso	30
3.3.4 Vantagens e desvantagens no âmbito geral do ensino e da aprendizagem	36
3.3.5 Valor no ensino/aprendizagem da gramática de línguas estrangeiras	37
3.4 PROPOSTAS DIDÁTICAS.....	38
3.4.1 Aulas de Inglês	39
3.4.2 Aulas de Espanhol.....	46

3.5 PERCEÇÃO DOS ALUNOS.....	52
BALANÇO FINAL -----	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	58
ANEXOS -----	61
ANEXO A- Funções das estruturas de Aprendizagem Cooperativa.....	62
ANEXOS B- Recursos da aula dedicada ao tópico gramatical <i>Modal Verbs</i>	63
ANEXOS C- Recursos da aula dedicada ao tópico gramatical <i>Comparatives</i>	69
ANEXOS D- Recursos da aula dedicada ao tópico gramatical <i>Countable & uncountable nouns</i>	76
ANEXOS E- Recursos da aula dedicada ao tópico gramatical <i>Imperativo</i>	81
ANEXOS F- Recursos da aula dedicada ao tópico gramatical <i>Verbos ser/estar</i>	86
ANEXOS G- Recursos da aula dedicada ao tópico gramatical <i>Perífrasis “ir a + infinitivo”</i>	93
ANEXO H- Questionário	98
ANEXO I- Resultados do questionário turma de Inglês, 10.ºA	99
ANEXO J- Resultados do questionário turma de Espanhol, 7.ºA.....	102

INTRODUÇÃO

O presente relatório, inserido no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Universidade de Coimbra, reflete sobre o trabalho realizado durante a Prática Pedagógica Supervisionada desenvolvida na Escola Secundária Adolfo Portela (Águeda). Este trabalho está dividido em três capítulos e um balanço final. No primeiro capítulo contextualiza-se o meio socioeducativo da Escola Secundária Adolfo Portela. No segundo capítulo dá-se a conhecer a professora estagiária e reflete-se acerca do Período de Prática Supervisionada. O terceiro capítulo incide especificamente sobre o tema monográfico e está organizado em três secções.

Neste terceiro capítulo, a primeira secção oferece uma introdução e justificação da escolha do tema monográfico, bem como uma fundamentação teórica de conceitos relevantes. A segunda parte apresenta e analisa propostas pedagógicas relacionadas com o tema (três da área de inglês e três da área de espanhol), seguidas de uma reflexão crítica sobre as mesmas. Já a terceira e última secção do terceiro capítulo apresenta uma análise da perceção dos alunos sobre a Aprendizagem Cooperativa da gramática através da Descoberta Guiada. Finalmente, tem lugar uma reflexão que serve de balanço ao trabalho realizado.

CAPÍTULO 1: CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

O presente capítulo visa contextualizar o meio no qual se desenvolveu a minha Prática Pedagógica Supervisionada. Para isso, analisarei numa primeira fase as características gerais do meio educativo e, de seguida, o contexto particular da sala de aula, elaborando uma síntese final da relação existente entre ambos.

1.1 ENQUADRAMENTO TERRITORIAL, DEMOGRÁFICO E SOCIOECONÓMICO¹

Na Região Centro de Portugal, pertencente ao Distrito de Aveiro, encontra-se o concelho de Águeda. Situado na zona fronteiriça entre o Distrito de Aveiro e o de Viseu, são onze as freguesias que constituem este município: Aguada de Cima; Águeda e Borralha; Barrô e Aguada de Baixo; Belazaima do Chão, Castanheira do Vouga e Agadão; Fermentelos; Macinhata do Vouga; Préstimo e Macieira de Alcoba; Recardães e Espinhel; Travassô e Óis da Ribeira; Trofa, Segadães e Lamas do Vouga; e Valongo do Vouga.

Em termos topográficos, o concelho está dividido em duas grandes zonas – uma plana e outra montanhosa – que fazem com que as freguesias de Aguada de Baixo, Águeda, Recardães, Trofa, Barrô e Fermentelos, pertencentes à zona mais plana, tenham os melhores acessos, maior densidade populacional e, por conseguinte, maior nível de desenvolvimento.

Relativamente às ligações rodoviárias, o concelho faz ligação entre Aveiro e Vilar Formoso através da A25 e do IC2. O município também comunica com os concelhos contíguos pelas estradas ER 230 (ligação a Aveiro), N330 (que faz ligação com o concelho vizinho de Oiã através da A1), ER 336 (ligação a Coimbra) e ER 230 (ligação ao Caramulo). Para além das ligações rodoviárias, o concelho conta ainda com ligação ferroviária entre Aveiro e Espinho, que muitos residentes utilizam para as suas deslocações quotidianas.

Segundo a PORDATA², a população residente no concelho de Águeda, no ano 2017, era de 46333. Quando comparada com os 46885 do ano 2014, verifica-se um ligeiro decréscimo. A mesma base de dados comprova que, dos 41087 residentes do concelho no ano de 2011, 4116 pessoas careciam de nível de escolaridade, 12548 possuíam o 1.º ciclo de Ensino

¹ As informações referidas nesta secção foram retiradas da Carta Educativa do Conselho de Águeda. Consultado a 26 de agosto de 2019, retirado de <https://www.cm-agueda.pt/pages/108>.

² Resultados obtidos através da análise dos dados relativos à População Residente, estimativas a 31/12 da Base de Dados Portugal Contemporâneo. Consultado a 26 de agosto de 2019, retirado de <https://www.pordata.pt/DB/Municipios/Ambiente+de+Consulta/Tabela>.

Básico, 6537 o 2.º ciclo E.B., 7883 o 3.º ciclo E.B., e 5589 o Ensino Secundário³. Já no ano de 2016, a taxa bruta de pré-escolarização situa-se nos 99%, e a de transição/conclusão do ensino regular secundário nos 83,4%, com uma taxa de desistência de 5.6%⁴.

Quanto à atividade económica, a maioria dos residentes do concelho dedica-se ao sector secundário, pois Águeda é um concelho predominantemente industrial, que se caracteriza pela indústria metalúrgica, a cerâmica e a fabricação de mobiliário, entre outros. Com uma longa tradição industrial, foi nas décadas de 1970 e 1980 que o concelho viveu os tempos de maior esplendor, graças à fundação e grande sucesso de marcas de bicicletas e motorizadas, como foi o caso da Órbita ou da Famel, entre outras. Este facto conferiu a Águeda o estatuto de “capital das duas rodas”. No entanto, nos anos 90, este setor sofreu uma crise significativa que resultou na falência de muitas destas empresas.

1.2 ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL⁵

O estabelecimento de ensino público no qual desenvolvi a minha Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), foi fundado a 11 de novembro de 1981 e deve o seu nome ao multifacetado Adolfo Rodrigues da Costa Portela. Nascido na freguesia de Recardães, em 16 de agosto de 1866, e licenciado em Direito pela Universidade de Coimbra, exerceu advocacia em Águeda e no Fundão. O aguedense tinha uma grande paixão pela escrita e para além de escrever prosa e poesia, também foi ensaísta, dramaturgo, contista e jornalista. Nas suas obras destaca-se o interesse do autor pela cultura tradicional e a preocupação pelos assuntos pedagógicos e de instrução pública.

A Escola Secundária Adolfo Portela, que responde ao acrónimo ESAP, nasce em primeira instância como escola de Ensino Básico no ano 1981/82, tendo sido introduzido quatro anos mais tarde o Ensino Secundário. O aumento do número de alunos desde o começo do seu

³ Resultados obtidos através da análise dos dados relativos à Escolaridade da População da Base de Dados Portugal Contemporâneo. Consultado a 26 de agosto de 2019, retirado de <https://www.pordata.pt/Municipios/Popula%C3%A7%C3%A3o+residente+com+15+e+mais+anos+segundo+os+Censos+total+e+por+n%C3%ADvel+de+escolaridade+completo+mais+elevado-69>.

⁴ Resultados obtidos através da análise dos dados relativos à Informação Personalizada dos Municípios do Instituto Nacional de Estatística. Consultado a 26 de agosto de 2019, retirado de <https://www.ine.pt/documentos/municipios/0101.pdf>.

⁵ A informação apresentada nesta secção foi facultada pelas professoras-orientadoras da Escola Secundária Adolfo Portela ou retirada do Projeto Educativo 2017-2021. Consultado a 26 de agosto de 2019, retirado de <https://drive.google.com/file/d/0B33a-JVGeXmJSmZic2NVVGlsaVU/edit>.

percurso fez com que 13 anos mais tarde a escola tivesse de construir um novo pavilhão, para dar resposta às necessidades educativas da comunidade. No ano letivo de 2018/19, a escola conta com 3 grandes pavilhões distribuídos pelos diferentes níveis de ensino oferecidos e um pavilhão onde se encontra a cantina, a cafeteria, a reprografia, a direção, bem como um palco para exposições. Neste pavilhão encontra-se também uma zona restrita a professores, que contempla uma sala de lazer e outra de trabalho. Além dos pavilhões já mencionados, existe também um pavilhão desportivo de grandes dimensões, utilizado tanto em horário letivo como extraletivo.

Para além das instalações anteriormente referidas, a escola tem um Centro de Biociências; dois laboratórios de Física e Química; dois laboratórios de Biologia e Geologia; cinco laboratórios de Informática e Multimédia; uma sala de Eletrotécnica, eletrónica e Robótica; uma sala de Teatro e Expressões; um Auditório; uma Biblioteca; e uma Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo.

1.2.1 Comunidade escolar

No que respeita às pessoas que contribuíam para o bom funcionamento da escola, no ano letivo 2018/19, o estabelecimento contou com um total de 86 docentes, divididos em 4 departamentos: Matemática e Ciências Experimentais (40), Línguas (23), Ciências Sociais e Humanas (12) e Expressões (11). Por outro lado, o pessoal não docente somava um total de 34 pessoas: 1 chefe de serviços de administração escolar, 8 assistentes técnicos, 1 coordenadora, 23 assistentes operacionais e 1 psicólogo.

Relativamente aos alunos, no ano letivo 2018/19 estavam matriculados 1029 estudantes, dos quais 494 frequentavam o Ensino Básico e 535 o Secundário, sendo que, destes últimos, 390 estavam inscritos nos cursos Científico Humanísticos e 145 nos Profissionais. Do total de alunos inscritos, 17 apresentavam Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, 15 tinham Currículo Específico Adaptado, 317 beneficiavam dos serviços de ação social e 50 de Bolsa de Mérito.

Quanto ao nível de instrução dos encarregados de educação, segundo o Projeto Educativo 2017/21 da Escola Adolfo Portela, a maioria possui níveis de escolaridade compreendidos entre o 2.º ciclo de Ensino Básico e Ensino Secundário, embora ainda existe um número considerável com habilitação de 1.º ciclo de Ensino Básico. Dentre os encarregados de

educação com níveis de ensino superior, destacam-se os estudos ao nível de licenciatura, sendo o género feminino o mais significativo.

1.2.2 Oferta educativa

A oferta educativa da Escola Secundária Adolfo Portela pretende ir ao encontro das necessidades e interesses dos alunos, as famílias e a comunidade na qual se insere. Assim sendo, no Ensino Básico, para além das disciplinas obrigatórias a nível nacional, a escola oferece: Teatro, Dança, Robótica, Português e Matemática práticos, e Música. Quanto ao Ensino Secundário, a escola oferece os cursos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, e de Línguas e Humanidades.

Relativamente ao Ensino Profissional, a escola oferece cursos técnicos de Multimédia; de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos; de Eletrónica, Automação e Computadores; de Auxiliar de Saúde; e de Animador Sociocultural, tendo como principal objetivo a entrada do aluno no mercado laboral do concelho.

No que diz respeito às atividades extracurriculares, a escola conta com diversos projetos que se destinam a favorecer o sucesso educativo, apostando nos quatro pilares da educação: autonomia, responsabilidade, excelência e equidade. Existem, assim, os seguintes projetos: Projeto GPS no 7.º ano, o Projeto Mais Ciência Experimental no 9.º e o Projeto Secundário Superior. Além destes projetos, a escola oferece também o Desporto Escolar; o Programa Educação para a Saúde, o ensino do Mandarim, assim como o Clube Europeu, o Clube de Artes, o Clube de Ciências e o Clube de Automação e Robótica.

Para poder operacionalizar muitas das atividades anteriormente referidas, a escola conta com parcerias institucionais com a Universidade de Coimbra e a Universidade de Aveiro, a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda, o Instituto de Educação e Cidadania, a Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidades de Águeda (CERCIAG), o Conservatório de Música de Águeda, a Câmara Municipal de Águeda, o Centro de Saúde de Águeda, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, a GNR, entre outras.

1.2.3 Caracterização das turmas

No que concerne às turmas nas quais tive a oportunidade de desenvolver a minha Prática Pedagógica Supervisionada, distribuíram-se entre o Ensino Básico (7.º) e o Ensino Secundário (10.º), sendo as áreas de docência o Espanhol e o Inglês.

De seguida, passarei à caracterização das duas turmas, com base nos dados retirados da análise das fichas biográficas que os alunos preencheram no início do ano letivo e que foram disponibilizadas pelas diretoras de turma.

1.2.3.1 A turma de Inglês (10.º A)

Relativamente a área de Inglês, a minha Prática Pedagógica Supervisionada decorreu na turma do 10.º A do Curso de Ciências e Tecnologia. Esta turma, acolhia estudantes da própria cidade de Águeda assim como das freguesias pertencentes ao concelho. Era constituída por 25 alunos (16 rapazes e 9 raparigas) com aspirações profissionais na área da medicina, da medicina veterinária, fisioterapia, engenharia ou matemática. Esta preferência explica por que motivo as suas disciplinas preferidas fossem a Matemática e a Biologia, sendo as disciplinas de língua (Português e/ou Inglês) aquelas em que referiram ter maiores dificuldades.

No que concerne às habilitações literárias dos pais, o gráfico da Figura 1 permite verificar que os alunos da turma do 10.ºA vinham de famílias com elevado índice de formação superior. A moda situava-se ao nível de Licenciatura e eram as mães que tinham os níveis mais altos de formação.

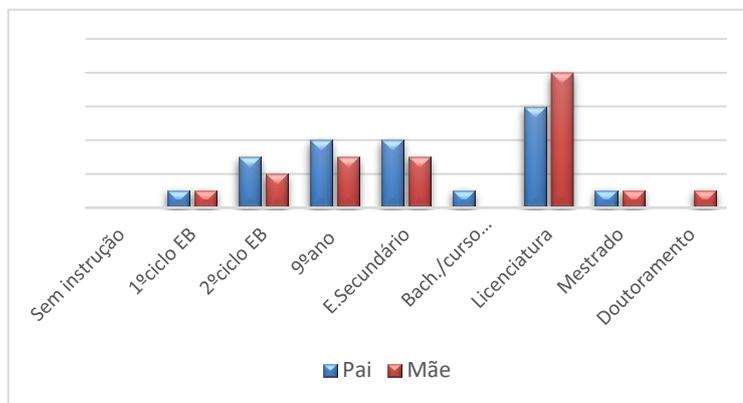


Figura 1. Habilitações literárias famílias 10.ºA

Focando a atenção no nível socioeconómico das famílias, 5 alunos beneficiavam de subsídio escolar, 2 no escalão A e 3 no B.

No que diz respeito à língua objeto de estudo (inglês), em termos gerais, tratava-se de uma turma de nível intermédio. No entanto, as diferenças entre os alunos de nível mais alto e os de nível mais baixo eram bastante flagrantes. Este facto manifestava-se na participação em sala de aula, pois os alunos de nível mais alto predispunham-se sempre a partilhar as suas ideias

e opiniões em língua inglesa, deixando os restantes num segundo plano. Apesar disso, era uma turma trabalhadora, fácil de gerir e que criava um clima de sala de aula muito positivo. Eram alunos simpáticos e com *hobbies* muito parecidos, tais como tocar instrumentos musicais, praticar desporto, socializar e navegar na Internet.

Relativamente aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), a turma do 10.ºA não contava com nenhum caso.

1.2.3.2 A turma de Espanhol (7.ºA)

Ao contrário da área de Inglês, a escola contava com menos oferta de ensino de Espanhol, pois no Ensino Secundário não existia esta possibilidade de escolha. Assim sendo, só havia uma professora de Espanhol, que era responsável pelas turmas dos 7.º, 8.º e 9.º anos.

O meu estágio na área de Espanhol desenvolveu-se numa turma do 7.º ano, mais especificamente no 7.º A. Este grupo, tal como a turma de Inglês, integrava alunos da cidade de Águeda e das freguesias pertencentes ao concelho. Com um total de 24 alunos, a turma era composta por 13 rapazes e 11 raparigas, alguns dos quais necessitavam de apoio especializado: Havia um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), outro aluno que beneficiava do Programa Educativo Individual e, ainda, outro com uma Perturbação da Aprendizagem Específica da Leitura.

No que diz respeito às habilitações literárias dos pais dos alunos do 7.º ano, a Figura 2 revela que a moda do nível de instrução se situava no Ensino Secundário, sendo as mães quem mais apresentava este nível formação. Relativamente ao nível socioeconómico, 4 alunos beneficiavam do direito ao subsídio escolar no escalão A.

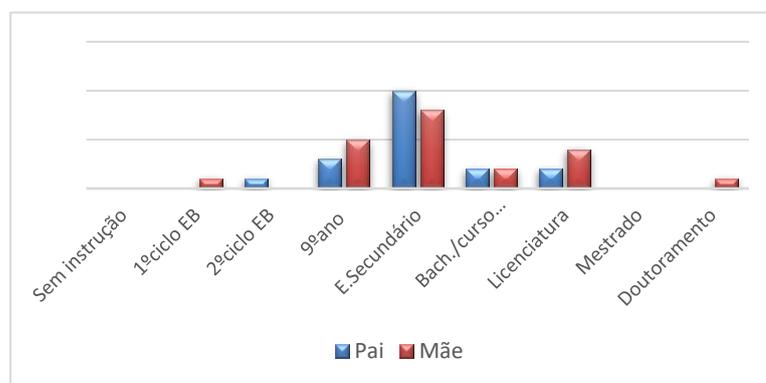


Figura 2. Habilitações literárias famílias 7.ºA

De uma forma geral, a turma do 7.ºA era uma turma muito participativa e com vontade de aprender, na qual existia um bom ambiente de sala de aula, mas onde, ao contrário do 10.º, existia maior distanciamento entre os alunos, estando alguns mais integrados do que outros. Porém, eram interessados e trabalhadores, com aspirações profissionais como o desporto (jogador de futebol, tenista, etc.), a engenharia ou a medicina veterinária.

No que diz respeito à disciplina de Espanhol, era a primeira vez que os alunos estudavam esta língua e, por conseguinte, tratava-se de um nível de iniciação. No entanto, o interesse dos alunos pela língua e cultura espanhola era bastante elevado.

1.3 SÍNTESE

Em suma, a população estudantil que compõe à Escola Secundária Adolfo Portela é heterogénea, tanto geograficamente como socialmente. Os alunos são provenientes das onze freguesias do concelho de Águeda e oriundos de famílias com níveis de instrução e poder económico variáveis. A escola, através das atividades e projetos que realiza, favorece o convívio entre a comunidade educativa e cria um clima de bem-estar dentro e fora da sala de aula, garantindo não só a aprendizagem, mas também a convivência e o bom funcionamento da escola.

Conhecer a comunidade escolar onde se trabalha constitui uma tarefa essencial do professor. No meu caso, permitiu não só orientar a minha abordagem de ensino como também adaptar a minha prática às necessidades dos alunos.

CAPÍTULO 2: A PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

O presente capítulo tem como objetivo refletir sobre a minha Prática Pedagógica Supervisionada, em particular sobre as atividades realizadas na Escola Secundária de Adolfo Portela ao longo do ano letivo de 2018/19. Na secção 2.1 faço uma síntese do meu percurso formativo e profissional, passando na secção 2.2 a apresentar, de forma sucinta, a minha perceção sobre o meu desempenho ao longo do ano letivo.

2.1 A PROFESSORA ESTAGIÁRIA

2.1.1 Biografia

A minha paixão pelo ensino nasceu no ano 2009, quando comecei a minha formação como professora de Inglês no Ensino Básico, em Espanha, o meu país de origem. A licenciatura teve a duração de 4 anos, sendo que, nos últimos dois, contemplou um período de Prática Pedagógica Supervisionada (3 meses no 3.º ano e 6 meses no 4.º ano). Foi através destes períodos práticos que entrei em contato, pela primeira vez, com a realidade escolar do ponto de vista docente. Durante o primeiro estágio, trabalhei com duas turmas do primeiro ano do Ensino Básico no âmbito da disciplina de Espanhol como língua materna. Neste período de prática supervisionada fiquei a conhecer as funções e responsabilidades de um professor/diretor de turma do Ensino Básico. Porém, foi o segundo estágio que mais enriqueceu a minha formação como professora, uma vez que tive a felicidade de estagiar numa escola bilingue, onde os conteúdos eram lecionados com base na abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). Esta escola primava pela organização e bom ambiente de trabalho, evidenciando a importância da coesão e cooperação entre professores para o bom funcionamento da já mencionada abordagem. Permitiu-me igualmente conhecer as vantagens e desvantagens desta metodologia, bem como o trabalho que implica e os bons resultados que pode oferecer quando bem implementada. Durante este período trabalhei com alunos do 5.º ano do Ensino Básico, quer no âmbito da disciplina de Inglês como Língua Estrangeira, quer no âmbito da disciplina *Science*. Tive ainda a oportunidade de trabalhar, pela primeira vez, como professora de Inglês no nível pré-escolar.

Finalizada a licenciatura, senti a necessidade de aperfeiçoar o meu nível de Inglês e, no verão de 2014, decidi frequentar um curso de nível avançado na Irlanda. Posteriormente, em fevereiro de 2015, sem ligação prévia à língua e cultura portuguesa, mudei-me para Portugal.

Durante vários meses aprofundei os meus conhecimentos de língua portuguesa e, em maio de 2016, candidatei-me pela primeira vez ao Mestrado em Ensino de Inglês e Língua Estrangeira no 3.º ciclo de Ensino Básico e no Ensino Secundário, com o objetivo de consolidar os meus conhecimentos psicopedagógicos e aprofundar a didática do ensino de línguas estrangeiras a alunos de uma faixa etária distinta daquela que eu já conhecia. Porém, por falta dos ECTS exigidos pelo Decreto Lei n.º 79/2014, frequentei disciplinas da área de Inglês e de Espanhol, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, para a obtenção dos créditos em falta. Viria a ingressar no referido Mestrado, no ano letivo de 2017/2018.

2.1.2 Experiência prévia

2.1.2.1 Experiência docente

A minha experiência como docente teve início aquando da licenciatura através de explicações ao domicílio e continuou até iniciar o Mestrado. Nestas explicações lecionei diversas disciplinas (Inglês, *Science*, Espanhol, etc.), com diferentes objetivos (apoio escolar, preparação de provas oficiais, etc.) e em diferentes modalidades (presencial e *on-line*). Contudo, a minha experiência real como professora só começou após a licenciatura quando a escola, na qual realizei o último estágio, entrou em contacto comigo para trabalhar como professora de inglês extraescolar. Desta forma, trabalhei com uma turma de alunos com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos e outra com alunos dos 6 aos 8. Trabalhei ainda numa outra escola, com outra turma de alunos de nível pré-escolar (3 anos). Esta experiência foi muito enriquecedora, uma vez que deixei de contar com o apoio da figura do professor-orientador de estágio. Assim, além de aprofundar conhecimentos pedagógicos e compilar recursos para o ensino de Inglês a crianças, desenvolvi também estratégias de gestão da sala de aula e aprendi a valorizar o ensino de línguas estrangeiras em idade pré-escolar.

2.1.2.2 Formação adicional

Relativamente ao meu desenvolvimento profissional, tenho gosto em me manter atualizada na área do ensino e, por isso, procuro constantemente seminários/cursos que completem a minha formação em temas pertinentes que não tenha abordado até à data. Assim, foram vários os seminários e cursos que realizei, uns mais focados no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, outros no ensino em sentido lato. Frequentei os seguintes workshops: *El otro lado de la gramática: Jornada para profesores de ELE en Madrid* (7h), Curso de *Prevención y Mediación de Conflictos en el aula* (130h), Curso de *Inteligencia Emocional* (130h), Curso de *Colaboración y Participación de la Familia en la Escuela* (130h), Curso de

Habilidades Digitales del Profesor de ELE (13h), *Curso de Dinámicas y Contenidos para la Enseñanza de ELE* (13h), *Curso de Competencias Clave del Profesorado de Idiomas* (13h). Por fim, também frequentei o *Curso de Aprendizaje Cooperativo* (14h), que influenciou a escolha do tema da minha monografia.

2.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

2.2.1 Expetativas e desafios

Visto que já tinha experiência em sala de aula graças aos estágios e trabalhos referidos na secção 2.1, as expetativas da Prática Pedagógica Supervisionada foram principalmente duas: conhecer o quotidiano de uma escola portuguesa e colocar em prática uma ferramenta metodológica que considerava de grande interesse para o ensino de línguas estrangeiras, a Aprendizagem Cooperativa.

O quotidiano da escola portuguesa revelou ser bastante semelhante ao da escola espanhola, sobretudo em termos organizacionais e de colaboração entre docentes. As principais diferenças constataram-se a nível de horários (em Espanha os alunos não têm aulas à tarde) e no maior número de assistentes operacionais nas escolas portuguesas que, sem dúvida, facilitam o trabalho dos professores e contribuem para o bom funcionamento da escola.

Quanto à Aprendizagem Cooperativa, verificou-se ser uma mais-valia, não só para o ensino/aprendizagem de LE, como também para o ensino em geral. Foi muito enriquecedor poder pôr em prática esta metodologia em contexto real e, desta forma, aprender a usá-la. Neste sentido, foram vários os desafios a enfrentar. O primeiro foi a falta de experiência, tanto minha como dos alunos, que trouxe consequências quer na planificação, quer na execução das aulas. Assim, a minha inexperiência resultou num maior investimento na preparação das aulas (principalmente nas iniciais), dado que tive de aprender diferentes estruturas de Aprendizagem Cooperativa que até aquele momento me eram desconhecidas. Já em termos de desempenho, a falta de experiência deu origem também a que as primeiras aulas lecionadas com base no trabalho de grupo acabassem por ser colaborativas em vez de cooperativas⁶. No entanto, após alguma prática e investigação, apercebi-me dos princípios básicos desta aprendizagem e comecei a utilizar a abordagem cooperativa de forma correta. Porém, o facto de ser o primeiro contacto dos estudantes com o trabalho cooperativo, juntamente com a leção esporádica

⁶ Para mais informações acerca das diferenças entre a Aprendizagem Colaborativa e a Aprendizagem Cooperativa ver secção 3.3.1.

de aulas própria do trabalho dos professores em período de estágio, fez com que os alunos (nomeadamente os do 7.º ano), para além de demorarem a perceber que trabalhar em grupo não é sinónimo de brincadeira, tivessem dificuldades em transformar o seu espírito competitivo em cooperativo.

Além dos desafios específicos da abordagem cooperativa, a exploração da gramática através da Descoberta Guiada pressupôs também um árduo trabalho de planificação das aulas lecionadas, uma vez que implicou uma exaustiva investigação e análise contrastiva de gramáticas, bem como a procura e criação de materiais que, para além de favorecerem a interiorização de conteúdos gramaticais e culturais, fossem adequados às necessidades e características dos alunos.

Todos os desafios previamente assinalados dizem respeito à fase da prática letiva. Contudo, antes de iniciar o período de estágio, tinha dois receios concretos: a famosa conduta “disruptiva” dos estudantes em idade adolescente e a minha insegurança relativamente ao domínio da língua inglesa em termos de pronúncia. O primeiro dos meus medos desapareceu por completo mal tive o primeiro contacto com os estudantes. Felizmente, as turmas com que trabalhei foram ambas excelentes em termos de conduta. A turma do 7.º ano, fruto, talvez, da imaturidade natural da idade, deu mais trabalho, principalmente na hora de aprenderem a ouvir os colegas sem os interromperem e de saberem comportar-se em grupo. Já no que toca à minha falta de confiança relativamente à pronúncia da língua inglesa, o meu medo aumentou quando comprovei que a turma com a qual iria trabalhar apresentava, no geral, um domínio bastante alto do Inglês. Porém, apesar de praticar de forma insaciável nos dias prévios às aulas, com o passar dos meses e o sucesso das aulas, comecei a ganhar maior confiança em mim mesma, superando as minhas apreensões relativas à pronúncia da língua inglesa.

2.2.2 Observação de aulas

Sendo a observação de aulas uma das principais tarefas da professora estagiária, no meu caso particular, posso dizer que me ajudou imenso, sobretudo nos primeiros meses de estágio, quando ainda tinha dúvidas relativamente ao tema monográfico. Através da observação das aulas de Espanhol e de Inglês familiarizei-me com o funcionamento das turmas, o domínio geral da língua estrangeira, as especificidades de alguns alunos, os interesses e preferências dos discentes, os vínculos entre eles, a disposição da sala de aula, assim como com o espaço e ferramentas disponíveis. Todos estes fatores foram determinantes na escolha do tema do

relatório, uma vez que ambas as turmas contavam com salas de aula amplas, nas quais era possível organizar grupos de trabalho cooperativo, e, além disso, eram turmas com um perfil ideal (os alunos eram participativos e heterogêneos, em termos de género e dificuldades de aprendizagem/domínio da língua estrangeira).

Através da observação das aulas lecionadas pelas minhas professoras orientadoras também foi possível familiarizar-me com diferentes estratégias pedagógicas que, sem dúvida, foram e serão de grande utilidade no meu futuro profissional. Estas estratégias incidem sobre a relação professor-aluno, o tratamento do erro, o controlo do tempo letivo, a tomada de decisões espontâneas na sala de aula, a adaptação do manual, bem como a preparação de recursos e atividades aliciantes.

Por fim, é importante mencionar que a experiência foi ainda mais enriquecedora graças ao facto de ter realizado a PPS na companhia de outro colega estagiário, permitindo observar as aulas que lecionou, refletir de forma crítica e trocar opiniões, aperfeiçoando assim o meu trabalho ao longo do estágio.

2.2.3 Lecionação de aulas e outras atividades

Esta secção incide sobre as atividades realizadas ao longo do estágio, no âmbito do ensino de Inglês e de Espanhol, tanto no que diz respeito a atividades letivas como extraletivas.

2.2.3.1 Aulas de Inglês

No que toca à disciplina de Inglês lecionei 15 aulas de 50 minutos na turma do 10.º A. A última foi partilhada com a professora-orientadora de escola e com o meu colega do núcleo de estágio, e incidiu sobre programas de estudo no estrangeiro. Repeti, ainda, a aula subordinada ao tema *Countable & Uncountable Nouns* na turma do 10.º B, a pedido da orientadora de escola.

Apesar de ser a disciplina que inicialmente maior desafio representava, quer por se tratar duma faixa etária muito diferente daquela a que estava habituada, quer pelo facto dos alunos terem um nível relativamente alto de inglês, a avaliação final é muito positiva. Os alunos foram muito recetivos tanto à metodologia cooperativa como à aprendizagem indutiva da gramática. Conforme referi anteriormente, tratava-se de uma turma que criava muito bom ambiente na sala de aula e com alunos participativos que gostavam, na sua maioria, de trocar ideias e opiniões, o que, sem dúvida, facilitou a lecionação das aulas.

A primeira aula lecionada na turma do 10.º A foi uma aula “zero” inserida no tópico *Studying Abroad*, que proporcionou o meu primeiro contacto com a turma. Tratou-se duma aula focada principalmente na compreensão escrita, na qual os alunos tiveram de procurar informação sobre diferentes universidades. Posteriormente, viram um vídeo sobre adolescentes que falavam acerca das vantagens e desvantagens em estudar no estrangeiro. Para trabalho de casa, pedi aos alunos para escolherem uma universidade, na qual gostariam de estudar, e criarem um PowerPoint que incluísse informação acerca da mesma, incluindo as razões da escolha e a identificação de vantagens e desvantagens de estudar no estrangeiro. Esta atividade foi aproveitada pela orientadora de escola para avaliar a expressão oral dos alunos.

As restantes aulas abordaram principalmente temas gramaticais, devido à escolha do meu tema monográfico. Contudo, tive também a oportunidade de lecionar aulas direcionadas para o desenvolvimento de outro tipo de competências. Desta forma, lecionei sete aulas de gramática, duas aulas de compreensão escrita inseridas no tópico *Technology and Social Networks*, assim como duas aulas de compreensão oral subordinadas aos tópicos *Technology and Social Networks* e *A World of Many Languages*.

Quanto às aulas de gramática, os itens lecionados foram: *Subordinating Conjunctions*, *Modal Verbs*, *Comparative and Superlative Adjectives*, *Countable & Uncountable Nouns* e *Indefinite Article*. De todas estas aulas, a mais desafiante foi a dos verbos modais. Os múltiplos usos e significados destes verbos exigiram uma preparação extremamente minuciosa, essencialmente do ponto de vista da abordagem indutiva. Isto não significa que a preparação das restantes aulas não tenha sido exigente, mas sim que a pesquisa/criação de exemplos de língua pertinentes e adequados aos tópicos das aulas (tanto de inglês como de espanhol) foi um dos aspetos em que mais tempo investi durante o período de estágio.

Em relação à preparação das aulas, procurei sempre utilizar materiais reais, relevantes e aliciantes. Por exemplo, nas aulas de compreensão escrita e oral, os alunos utilizaram textos adaptados de artigos de revistas⁷ e analisaram conferências tanto da organização Ted Talk⁸

⁷ International Student Table 2018: Top 200 universities. Consultado a 6 de novembro de 2018, retirado de <https://www.timeshighereducation.com/student/best-universities/international-student-table-2018-top-200-universities>.

⁸ In Defense of Emojis. Jenna Schilstra. Consultado a 5 de dezembro de 2018, retirado de https://www.ted.com/talks/jenna_schilstra_in_defense_of_emojis.

como do British Council⁹. Nestas aulas continuei a insistir no trabalho cooperativo e na atribuição de tarefas a cada membro do grupo. Desta forma, descobri uma maneira muito produtiva de explorar vídeos na sala de aula de LE, que consistia em dividir o vídeo em partes e atribuir a cada membro do grupo uma pergunta de compreensão oral adaptada ao seu nível de proficiência. Deste modo, projetava o vídeo por partes e, no fim de cada visualização, os alunos tinham um período de debate onde partilhavam e comentavam as respostas dos colegas de grupo, seguido de um período de esclarecimento de dúvidas.

Em suma, trabalhar com a turma do 10.º ano foi muito gratificante, graças aos alunos, que reagiram positivamente a tudo o que lhes foi proposto, e, certamente, à professora-orientadora de escola, que foi incansável estando sempre disponível para ajudar.

2.2.3.2 Aulas de Espanhol

Relativamente à disciplina de Espanhol, o meu receio inicial era muito menor do que com a disciplina de Inglês, não só pelo facto de o espanhol ser a minha língua materna, mas também por a faixa etária dos alunos do 7.º ser mais próxima daquela em que eu já tinha alguma experiência letiva. Contudo, a lecionação das aulas tornou-se mais difícil no âmbito desta disciplina, uma vez que os alunos, fruto provavelmente do seu nível etário, tiveram mais dificuldade em pôr em prática a metodologia cooperativa.

Estes alunos tinham ainda um algum pudor em trabalhar com pessoas de outro sexo, além de apresentarem dificuldade em colaborar com colegas que não faziam parte do seu círculo de amigos, o que resultou em queixas e descontentamento quanto à formação inicial de alguns dos grupos cooperativos. Do mesmo modo, havia vários alunos que gostavam de falar e interromper as aulas com intervenções pouco relevantes e inoportunas, pelo que tive de modificar alguns dos grupos inicialmente estabelecidos, bem como adotar estratégias de controlo das interrupções, para garantir o bom funcionamento das aulas. Apesar da necessidade de procurar e empregar estratégias para gerir as aulas de forma eficaz, tratava-se, como já referido, de uma turma muito participativa e trabalhadora que, com o passar dos meses, demonstrou uma evolução significativa em relação ao trabalho cooperativo. Por isso, o balanço final foi, também, muito positivo.

⁹ Will English Always be The Global Language? David Crystal. Consultado a 1 de maio de 2019, retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=5Kvs8SxN8mc>.

Relativamente à disciplina de Espanhol, lecionei um total de 20 aulas de 50 minutos, sendo a primeira uma aula “zero”, que incidiu sobre cultura (*Día Nacional de España*) e que me permitiu entrar em contacto com a turma pela primeira vez. Lecionei, ainda, mais três aulas relacionadas com temas culturais (*Día de Muertos*, *Sueño de una Tarde Dominical en la Alameda Central*, e *España y sus peculiaridades*) tendo partilhado as duas últimas com o meu colega de estágio.

Além das aulas de cultura, lecionei aulas que abrangeram tópicos e objetivos diversos. Assim, subordinadas ao tópico *Desayunos y Meriendas*, lecionei três aulas: uma sobre léxico, outra sobre gramática e outra sobre o conteúdo funcional *Pedir Comida en un restaurante*. Correspondente à unidade temática *Calles y Plazas*, lecionei um total de seis aulas que, uma vez mais, incidiram sobre conteúdos lexicais, gramaticais e funcionais. Por fim, fui responsável pela leção de oito aulas sobre *Planes y Vacaciones*, tendo dedicado uma aula ao léxico, cinco aulas a conteúdos gramaticais, uma aula à compreensão escrita e outra à compreensão oral.

As aulas dedicadas à leção de conteúdos gramaticais foram, analogamente à disciplina de Inglês, aquelas em que mais procurei incidir. Os conteúdos lecionados na disciplina de Espanhol foram: *Presente de Indicativo (1.ª terminación)*, *Imperativo Afirmativo (2.ª persona del singular)*, *Perífrasis verbal (ir a + infinitivo)*, *Conjugación Verbo Ir*, e *Pretérito Perfecto*. Neste sentido, é importante referir que era a primeira vez que lecionava espanhol como LE e que, curiosamente, se revelou mais complicado lecionar a gramática da minha língua materna do que a gramática da língua inglesa.

Além das aulas lecionadas, a pedido da professora-orientadora de escola, criei dois elementos de avaliação, um para avaliar a compreensão escrita e outro para avaliar a expressão escrita. Esta tarefa foi muito enriquecedora, uma vez que me permitiu estabelecer critérios de avaliação e aperceber-me da importância que a imparcialidade tem neste processo.

No âmbito da disciplina de Espanhol, tive também a oportunidade de enriquecer a minha experiência letiva com aulas no 9º ano, em substituição da professora-orientadora, o que permitiu comprovar que as minhas capacidades de gestão de sala de aula evoluíram relativamente à primeira aula lecionada.

2.2.3.3 Atividades Extraletivas

Além da leção/observação de aulas e a participação nos Seminários Pedagógicos semanais dirigidos pelas professoras-orientadoras de escola, tive também a oportunidade de assistir a duas reuniões realizadas durante o período de PPS. Assim, assisti a uma reunião da área disciplinar das línguas estrangeiras, em que se trataram temas como a avaliação do trabalho de grupo e a oralidade informal na sala de aula, bem com uma reunião de avaliação da turma do 7.º ano, através da qual fiquei a par do rendimento e comportamento dos alunos nas várias disciplinas.

No âmbito da disciplina de Espanhol, uma vez que a professora-orientadora era responsável pelo Clube Europeu da escola, foi-me dada a oportunidade de participar numa reunião inicial com os voluntários Erasmus+ ¹⁰de Águeda. Nesta reunião, acertaram-se os horários bem como as atividades a desenvolver na escola ao longo do ano letivo.

Outra atividade extraletiva da área de Espanhol na qual comecei a participar, mas que, infelizmente, tive de interromper, foi a preparação de uma peça de Teatro de Sombras. Esta peça era alusiva às aulas de cultura lecionadas no 7.º A durante o primeiro período de ano letivo (*Día de Muertos* e *Sueño de una Tarde Dominical en la Alameda Central*) e seria apresentada no Sarau do Dia Aberto da escola. Participei também num projeto *E-Twinning* com uma Escola Secundária de Cáceres, com o intuito de promover as culturas espanhola e portuguesa entre alunos do 7º ano. Contudo, este projeto não se chegou a concretizar.

Já no âmbito da disciplina de Inglês, participei numa atividade promovida pelo Clube Europeu em colaboração com os voluntários Erasmus+ na Semana da Europa. Nesta atividade, os voluntários partilharam a sua experiência de voluntariado e os alunos do 10.º ano esclareceram dúvidas através de perguntas em língua inglesa.

Durante esta Semana da Europa foram ainda dinamizadas diferentes atividades na escola, para as quais tentei contribuir, fornecendo ideias e conhecimentos. Assim, participei na elaboração de uma apresentação em PowerPoint destinada a promover a cultura espanhola e participei no desafio “A Europa numa palavra” realizado no dia da Europa.

¹⁰ Grupo de jovens oriundos de diferentes países da União Europeia que desenvolviam atividades culturais na escola através do programa Erasmus +.

2.2.4 Síntese

Em conclusão, a Prática Pedagógica Supervisionada constituiu um período formativo durante o qual tive a oportunidade de experimentar ferramentas metodológicas, desenvolver conhecimentos didático-pedagógicos, desmistificar preconceitos sobre o ensino a adolescentes, conhecer o funcionamento da escola pública portuguesa, aprofundar acerca do trabalho do professor em tempo real... Em suma, crescer como docente e, é claro, como pessoa.

CAPÍTULO 3: A APRENDIZAGEM COOPERATIVA DA GRAMÁTICA ATRAVÉS DA DESCOBERTA GUIADA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

O presente capítulo incide sobre o tema monográfico investigado durante a Prática Pedagógica Supervisionada. Após uma breve introdução, as secções 3.2 e 3.3 apresentam os fundamentos teóricos, esclarecendo conceitos fundamentais e justificando a sua relevância. A secção 3.4 oferece uma amostra de propostas pedagógicas, que permitem ilustrar explicitamente como implementei a Descoberta Guiada em combinação com estruturas de Aprendizagem Cooperativa, tanto na disciplina de Inglês como na de Espanhol. Já a secção 3.5 apresenta os resultados dos questionários aplicados em ambas as turmas.

3.1 INTRODUÇÃO

The basic principle involved in Communicative Language Teaching is an orientation towards collective participation in a process of use and discovery achieved by cooperation between individual learners as well as between learners and teachers. (Savignon, S. J. 2001: 27).

As teorias e os métodos de ensino da gramática das Línguas Estrangeiras (LE) abundaram ao longo da história e foram sempre motivo de grande controvérsia. Na verdade, continuam a ser. Desde aqueles que advogam a favor da instrução explícita, com o professor como transmissor do conhecimento e o aluno como recetor deste, até aos que sugerem uma lecionação mais implícita da gramática e consideram o aluno o gerador da sua própria aprendizagem, adquirindo o docente o papel de facilitador. Eu, pessoalmente, defendo uma abordagem combinada, que aproveite o melhor de cada metodologia sempre com base nas necessidades e preferências dos alunos, privilegiando o uso de metodologias ativas que envolvam o aluno de forma significativa no processo de aprendizagem.

No que diz respeito à gramática, considero que tem sido amplamente depreciada, quer da parte dos docentes, quer da parte dos discentes. As aulas de gramática são, por norma, sinónimo de tédio e monotonia: os alunos costumam assistir a uma explicação oral do item gramatical para, de seguida, completar fichas de exercícios de forma individual e, na melhor das hipóteses, realizar uma atividade oral em pares para colocar em prática o tema estudado. É, pois, essencial tornar a gramática mais atrativa, tanto para professores como para alunos.

Assim, com o objetivo de encontrar uma forma mais motivadora de ensinar/aprender gramática, envolvendo os alunos de forma significativa na sua aprendizagem, resolvi combinar duas metodologias ativas e inovadoras: a Descoberta Guiada, por um lado, e a Aprendizagem Cooperativa, por outro.

3.2 A GRAMÁTICA

3.2.1 O papel da gramática no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

Pensar em gramática é, inevitavelmente, pensar em língua estrangeira ou materna. No entanto, definir o conceito de gramática não é uma tarefa simples. É por este motivo que, quando procuramos uma definição de gramática, é possível encontrar tanto aceções simples e comuns, tais como “Grammar is the set of rules that describes how words or group of words can be arranged to form sentences in a particular language” (Cowan, 2008: 3), a par com definições mais complexas e completas, tais como a que propõem as autoras Larsen-Freeman & Celce-Murcia (2015: 2) : “Grammar is a meaning-making resource. It is made up of lexicogrammatical form, meaning, and use constructions that are appropriate to the context and that operate at the word, phrase, sentence and textual levels”. Para compreender melhor as nuances entre as duas definições, farei uma pequena síntese da evolução do conceito de gramática e o seu papel no ensino-aprendizagem de LEs ao longo dos últimos 50 anos.

Até aos anos 1970, a gramática foi considerada uma pedra angular no ensino das línguas, entendida por diversos modelos teóricos, tais como o Método Tradicional ou o Método Áudio-Lingual, como um sistema que permitia combinar palavras para formar orações¹¹. A gramática servia, então, de base ao currículo de qualquer programa de língua. Porém, com o aparecimento dos defensores dos métodos naturalistas, como o Método Direto, que defendem que o processo de aprendizagem de uma Segunda Língua é similar ao da Língua Materna¹², a gramática passou a ser considerada um obstáculo e perdeu bastante poder, ficando inclusivamente reduzida a um *pariah status*, segundo as palavras de Celce-Murcia (1991: 476). Contudo, em meados dos anos 70, o aparecimento do conceito de Competência Comunicativa¹³ (Hymes, 1972), que defende

¹¹ Informação consultada a 3 de setembro de 2019, retirada de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/gramatica.htm.

¹² Informação consultada a 3 de setembro de 2019, retirada de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodonatural.htm.

¹³ Dell Hymes explica o significado de Competência Comunicativa nos seguintes termos: “...a normal child acquires knowledge of sentences not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence

a importância tanto dos conhecimentos linguísticos como dos sociais e culturais, origina uma reviravolta no ensino de línguas estrangeiras e, conseqüentemente, na gramática, que volta a recuperar parte do seu prestígio. Surge então o Método Comunicativo e nasce o interesse pelo uso e função das estruturas gramaticais. É neste momento que o objetivo principal do ensino de LEs se converte em tornar o aluno capaz de comunicar em situações reais.

A ideia de Competência Comunicativa continua vigente e serve de base a qualquer programa de língua. Neste sentido, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (doravante QECRL ou Quadro), enquanto documento de referência de qualquer ação educativa relativa ao ensino de línguas, declara que “o uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua” (Conselho de Europa, 2001: 29). O QECRL divide a Competência Comunicativa em três subcompetências: linguística, sociolinguística e pragmática. Estas três subcompetências, que definem o atual paradigma de ensino-aprendizagem de línguas, encontram-se refletidas na afirmação de Areizaga (2009: 2): “dominar una lengua no sólo consiste en saber lo que es gramaticalmente correcto, sino también contextualmente apropiado y socialmente aceptado”.

Em suma, o conceito de gramática tem vindo a mudar e a aperfeiçoar-se com o passar do tempo devido à investigação desenvolvida na área da linguística, bem como à evolução dos métodos de ensino de línguas. Considerada atualmente como um instrumento de comunicação, é preciso ter em conta todos os elementos que participam no ato comunicativo na hora de ensinar uma língua, daí que a gramática não possa ser lecionada como um sistema isolado de regras e estruturas, mas sim como um sistema articulado de estruturas, usos e significados que variam conforme o contexto ou situação de comunicação.

3.2.2 O ensino explícito da gramática no ensino-aprendizagem línguas estrangeiras

No âmbito das Línguas Estrangeiras, existem duas abordagens para o ensino-aprendizagem da gramática: a abordagem explícita (que defende a instrução da gramática em sala de aula, entendendo a gramática como “discurso y reflexión metalingüísticos”, segundo as palavras de Salazar (1992: 14)) e a abordagem implícita (que defende um processo natural de

as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner.” (Hymes 1972, 277).

adquisição e considera a simples exposição à língua em situações de contexto real suficiente para a interiorização da gramática).

Muitos estudos têm sido realizados com o objetivo de comparar as duas abordagens, sendo possível constatar que existe uma tendência para favorecer o ensino explícito da gramática. Celce-Murcia (1991: 462), por exemplo, constatou que, para atingir correção e fluência na língua objeto de estudo, é necessário prestar alguma atenção à forma. Segundo a autora, até à data, não existe evidência científica que demonstre que a renúncia absoluta à gramática resulta em benefícios para os estudantes, especialmente para aqueles que precisam de alcançar um alto nível de proficiência na língua estrangeira. Rod Ellis (2006: 85), por sua vez, constatou que, quando comparados, os alunos que aprendem a gramática de forma explícita progredem mais rapidamente e atingem níveis mais altos de proficiência do que aqueles que o fazem de forma “natural”. Já Savignon (2001: 25), em relação à abordagem comunicativa da gramática, declara que, embora o atual interesse pelo uso/significado das estruturas gramaticais pareça indicar que a gramática não é importante, os resultados das investigações defendem unanimemente a necessidade de integrar atividades focadas tanto na forma como no significado, para permitir desenvolver a competência comunicativa dos discentes.

Face à dicotomia entre a lecionação ou não da gramática de LEs de forma explícita, Celce-Murcia (1985: 297) aconselha os professores a apoiarem a sua decisão em duas importantes variáveis: o tipo de aluno (*Learner Variable*), por um lado, e os objetivos de ensino/aprendizagem da língua (*Instructional Variable*), por outro (ver Figura 3).

Quanto ao tipo de aluno, a autora justifica a instrução explícita da gramática de acordo com a idade, o grau de proficiência e o grau de alfabetização dos alunos, defendendo que é tanto mais relevante quanto maior for o nível etário, o grau de proficiência e de alfabetização. Celce-Murcia apoia-se na ideia de que existem diferentes estilos de aprendizagem: o analítico (a aprendizagem surge através da análise de dados, formulando regras/hipóteses) e o holístico (a aprendizagem surge através da experimentação empírica de dados). Assim, sabe-se que tanto os alunos mais novos, como aqueles que entram em contato pela primeira vez com a língua objeto, costumam fazê-lo de forma holística até atingirem o nível de segurança necessário para começar uma análise mais aprofundada.

Já no que toca aos objetivos de ensino/aprendizagem, Celce-Murcia (1985) fundamenta a instrução da gramática com base em três parâmetros: a competência a desenvolver (a

gramática é mais relevante no desenvolvimento de competências produtivas), o registo da língua (quanto mais formal, maior relevância tem o ensino explícito da gramática) e o objetivo de aprendizagem do aluno (no contexto laboral, é mais importante a instrução explícita).

	Less Important	Focus on Form	More Important
Learner Variables			
1. Age	children	adolescents	adults
2. Proficiency Level	beginning	intermediate	advanced
3. Educational	pre-literate; no formal education	semi-literate; some formal education	literate; well educated
Instructional Variables			
4. Skill	listening, reading	speaking	writing
5. Register	informal	consultative ³	formal
6. Need/Use	survival communication	vocational	professional

Figura 3. Relevância da lecionação explícita da gramática em função das variáveis: aluno e propósito de ensino-aprendizagem (Celce-Murcia, 1985: 289)

Em suma, as investigações realizadas no âmbito das LEs apontam para a importância da instrução da gramática, sobretudo se o que se pretende é alcançar níveis altos de proficiência. No entanto, a pertinência da lecionação explícita desta pode variar em função das características dos alunos assim como dos objetivos de ensino-aprendizagem.

3.2.3 Abordagem dedutiva e indutiva da gramática

Tendo apresentado o conceito de gramática e justificado a relevância da sua instrução no ensino-aprendizagem de LEs, passarei de seguida a apresentar diferentes maneiras de lecionar gramática. Neste sentido, é possível distinguir duas abordagens: a dedutiva e a indutiva, que diferem entre si, sobretudo, pelo modo como o professor leva os alunos a interiorizar a regra.

Assim, na abordagem dedutiva, o professor primeiro apresenta a regra gramatical de forma explícita para os alunos a interiorizarem através da prática. Na abordagem indutiva, pelo contrário, o professor primeiro dá exemplos de uso real da língua e, de seguida, leva os alunos a chegar à regra gramatical através da análise desses exemplos. A abordagem dedutiva é uma abordagem centrada no professor, em que o aluno aprende através da receção passiva do conhecimento, enquanto a abordagem indutiva se centra no aluno, que aprende através da sua participação ativa no processo de aprendizagem.

No que toca à eficácia da aprendizagem dedutiva, bem como da indutiva, Ellis (2006: 98) afirma que, até à data, não existe evidência científica que demonstre a superioridade de uma em relação à outra. Variáveis como a complexidade do item gramatical ou a aptidão do aluno podem determinar o sucesso destas abordagens. Assim sendo, itens gramaticais simples provavelmente serão melhor lecionados de forma dedutiva, tal como alunos com elevadas capacidades de análise talvez tenham maior sucesso na aprendizagem indutiva do que aqueles que não as têm.

Neste sentido, tanto a abordagem indutiva como a dedutiva têm vantagens e desvantagens. No caso do ensino dedutivo, Prieto, Diaz & Santiago (2014: 9) afirmam que esta abordagem permite lecionar grandes quantidades de informação em pouco tempo. No entanto, esta metodologia torna a gramática pouco atrativa e produz uma aprendizagem de pouca qualidade, de curta duração e pouco significativa. Thornbury (1999: 30), por sua vez, afirma que este tipo de aprendizagem respeita a inteligência e maturidade da maioria dos alunos, ao mesmo tempo que cumpre as suas expectativas de aprendizagem na sala de aula. Contudo, é pouco interativo e conduz à ideia de que aprender uma língua consiste em saber regras.

Já no que diz respeito à abordagem indutiva, Thornbury (1999: 55) atesta que o alto grau de envolvimento dos alunos e o esforço mental a que estão sujeitos resultam em aulas mais motivadoras, garantindo uma aprendizagem mais eficaz e de memória de longo prazo. Também considera que o facto de os estudantes serem responsáveis pela resolução de problemas faz com que desenvolvam autonomia e autoconfiança. No entanto, este tipo de aulas exige muito mais trabalho por parte do professor, que tem de prepará-las minuciosamente de modo a guiar os alunos para a correta formulação da regra, assegurando-se, ao mesmo tempo, de que os dados são decifráveis. Também é importante salientar que nem todos os alunos reagem de forma positiva a esta abordagem, podendo causar frustração àqueles que, seja por causa do seu estilo de aprendizagem e/ou por experiências passadas, não se sentem confortáveis a trabalhar de forma indutiva. Prieto, Diaz & Santiago (2014: 11) assinalam ainda que o facto de o aluno ser responsável pela sua aprendizagem pode provocar bloqueios perante algumas dificuldades. Por este motivo, os autores recomendam o seguinte: as atividades devem ser adequadas ao nível dos alunos; o professor deve ser sempre uma fonte de ajuda; e os alunos devem trabalhar em grupo de forma a se entrem ajudarem na superação dos problemas.

Ao longo do tempo, estas duas abordagens têm representado polos opostos, tanto no âmbito do ensino, em sentido geral, como no ensino de LEs, em particular. Contudo, segundo Diane-Larsen (2001: 264) “the choice is not one resolvable with an either/or approach”. Isto significa que algumas vezes será melhor apostar numa abordagem dedutiva e, noutras, na indutiva, sendo a combinação de ambas a que melhores resultados produz (Corder 1973, *apud* Diane-Larsen 2001: 264). Neste sentido, existem metodologias que tratam de combinar as duas abordagens referidas; é o caso da Descoberta Guiada que, de seguida, passarei a apresentar.

3.2.3.1 Guided Discovery: conceito e implementação

Vicky Saumell, no seu artigo “Guided Discovery for Language Instruction: A Framework for Implementation at All Levels”, define a Descoberta Guiada como uma abordagem indutiva modificada onde existe primeiro uma exposição à língua, seguida do uso da inferência para, finalmente, focar-se nas regras e em exercícios práticos. Por este motivo, a Descoberta Guiada é considerada uma combinação entre a abordagem indutiva e dedutiva e, por conseguinte, partilha tanto as vantagens como as desvantagens de cada uma delas. Trata-se de uma abordagem centrada no aluno, em que o professor deixa de ser um transmissor de conteúdos para transformar-se num facilitador da aprendizagem.

Relativamente à aplicação desta abordagem na sala de aula de LE, Saumell (2012) propõe quatro passos a seguir:

Passo 1: Exposição à língua através de exemplos/ilustrações

O professor expõe os estudantes à língua com o objetivo de contextualizar o uso do item gramatical a estudar. Esta exposição pode realizar-se tanto através de imagens/ilustrações de situações reais, como de exemplos ou, inclusivamente, de uma combinação de ambos.

Passo 2: Observação e análise da língua através de perguntas orientadoras

O professor conduz a observação/análise da língua chamando a atenção para os aspetos gramaticais a apresentar, podendo esta condução ser feita respondendo a perguntas, preenchendo espaços em frases/regras ou relacionando exemplos e regras. Neste sentido, Segundo Scrivener (2011:166), “the key technique is to ask good questions, ones that encourage the learners to notice language and think about it”.

Passo 3: Exposição da regra

O professor/aluno utiliza a informação do passo anterior para explicitar a regra gramatical.

Passo 4: Aplicação da regra através de atividades práticas

O professor propõe atividades organizadas por ordem de dificuldade, de mais controladas a mais comunicativas. Estas atividades costumam partir de atividades de compreensão e finalizar em atividades de produção.

No que diz respeito à eficácia desta última abordagem, Fotos (1993, *apud* Caprario 2013) defende que os alunos que aprendem gramática através da Descoberta Guiada adquirem mais proficiência do que aqueles que têm aulas de gramática centradas no professor. Por este motivo e, apesar da exigência, da capacidade imaginativa e da flexibilidade que este tipo de ensino pressupõe para o professor e alunos (Scrivener 2011:166), foi a abordagem em que resolvi basear a minha Prática Pedagógica Supervisionada.

3.3 APRENDIZAGEM COOPERATIVA

El aprendizaje no es un encuentro deportivo al que uno puede asistir como espectador. Requiere la participación directa y activa de los estudiantes. Al igual que los alpinistas, los alumnos escalan más fácilmente las cimas del aprendizaje cuando lo hacen formando parte de un equipo cooperativo. (Johnson, Johnson & Holubec 1999: 5)

Nesta secção começo por esclarecer o conceito de Aprendizagem Cooperativa, distinguindo-o de outros tipos de aprendizagem. De seguida refiro-me às diferentes abordagens de Aprendizagem Cooperativa, para aprofundar uma em particular, a Abordagem Estrutural da Aprendizagem Cooperativa, também conhecida como Aprendizagem Cooperativa de Kagan (Apr. Coop. de Kagan).

3.3.1 Introdução

O termo Aprendizagem Cooperativa suscita, por vezes, dúvidas ou ideias erradas. Um dos erros consiste em pensar que Aprendizagem Cooperativa equivale a “trabalho de grupo”. Contudo, nem todo o trabalho de grupo é de tipo cooperativo. Um outro erro consiste em confundir Aprendizagem Cooperativa com Aprendizagem Colaborativa. Embora as duas partilhem, de facto, algumas semelhanças, não são iguais. No sentido de clarificar quaisquer dúvidas, passarei de seguida a esclarecer a diferença entre Aprendizagem Cooperativa e Aprendizagem Colaborativa, seguindo as propostas de Mathews, Cooper & Hawkes (1995).

Situação de Aprendizagem Cooperativa:

Na aula do Dr. Davidson, Mary e os seus colegas participam na resolução de um conjunto de problemas através de atividades grupais estruturadas. Por vezes, é atribuído um papel/tarefa específica a cada membro do grupo. Enquanto os alunos trabalham, o Dr. Davidson passa de grupo em grupo, observa, ouve e intervém quando considera necessário.

Situação de Aprendizagem Colaborativa:

Na aula do Dr. Hawkes, Mary e o seu grupo têm de criticar um ensaio. Para isso, o professor pede-lhes para juntar esforços e decidirem eles próprios que papéis desempenharão no grupo. O Dr. Hawkes não monitoriza os grupos e faz perguntas importantes para que estes resolvam.

Como se pode comprovar, ambas as situações têm algumas semelhanças. Nas duas aulas anteriormente descritas, os alunos trabalham em grupo e o professor é considerado um facilitador da aprendizagem. Contudo, o trabalho grupal da aula cooperativa está muito mais controlado pelo professor do que na aula colaborativa. Na primeira situação os alunos têm tarefas específicas, enquanto que na segunda, trabalham de forma “livre” sendo os encarregados de decidir quem, como e quando participa.

Portanto, a Aprendizagem Cooperativa, quando comparada com a colaborativa, está muito mais estruturada, é muito mais prescritiva para o professor em termos de técnicas e muito mais diretiva para os alunos acerca de como trabalhar em grupo (Mathews, Cooper, Davidson & Hawkes, 1995). Inclusivamente, para que uma situação de aprendizagem possa ser considerada cooperativa, é necessário que se cumpram, no mínimo, duas condições. Por um lado, é necessário que os membros do grupo precisem da participação/ajuda dos outros para completar uma atividade/tarefa de forma satisfatória. Por outro lado, é fundamental que cada aluno seja responsável pelo seu próprio contributo no grupo. Sem estas duas premissas, as aulas terão um carácter competitivo (o ganho do aluno depende do fracasso dos colegas) ou individualista (cada aluno preocupa-se única e exclusivamente com a sua própria aprendizagem), como melhor demonstra a tabela a tabela 1.

	Aprendizagem Individualista	Aprendizagem Competitiva	Aprendizagem Cooperativa
Organização dos alunos	Individualmente	Individualmente	Em grupos (reduzidos)
Interação	Sem interação	De rivalidade	De ajuda mútua
Propósito da aprendizagem	Que o aluno aprenda o que se ensina	Que o aluno aprenda (antes e melhor que o resto de colegas) o que se ensina	Que o aluno aprenda o que se ensina, contribuindo para a aprendizagem do resto de membros do grupo
Objetivos de aprendizagem	Individuais, sem relação com os dos colegas	Subordinados aos fracassos dos colegas	Ligados aos sucessos/fracassos dos colegas
Efeito que provoca	Individualismo	Competitividade	Cooperação

Tabela 1: Diferenças entre aprendizagens de tipo individualista, competitiva e cooperativa. Adaptada de Pujolà (2009:10)

Portanto, tendo em conta os aspetos anteriormente referidos, a definição que, a meu ver, melhor resume a ideia de Aprendizagem Cooperativa é a que propõem Olsen & Kagan (1992, *apud* Oxford 1997: 443):

A group learning activity organized so that learning is dependent on the socially structured exchange of information between learners in groups and in which each learner is held accountable for his or her own learning and is motivated to increase the learning of others.

Em suma, trabalho de grupo não é, *per se*, trabalho cooperativo. Um trabalho cooperativo, para além de estar minuciosamente estruturado e supervisionado, exige por parte dos alunos um comprometimento individual com a aprendizagem, assim como o intuito de favorecer a aprendizagem dos seus pares. Passarei de seguida a discutir os diversos modos de executar a Aprendizagem Cooperativa.

3.3.2 Abordagens e princípios da Aprendizagem Cooperativa

Existem diversas formas de transformar aulas tradicionais em aulas cooperativas, Kagan & Kagan (2009) distinguem duas: através dos Métodos Clássicos de Aprendizagem Cooperativa¹⁴ ou através da Aprendizagem Cooperativa de Kagan. Estas duas abordagens diferem, principalmente, no tipo de estruturas de aprendizagem¹⁵ utilizadas.

¹⁴ Kagan divide os Métodos Clássicos de Aprendizagem Cooperativa em 4 grupos: Jigsaw Designs, Cooperative Learning Investigations, Mastery Designs e Learning Together. Para mais informação consultar o capítulo 17 do livro *Kagan Cooperative Learning* (San Clemente, CA. Kagan Publishing).

¹⁵ Para Kagan & Kagan (2009:5.9), o termo “estrutura de aprendizagem” é a forma como o professor organiza a interação dentro da sala de aula. Uma estrutura de aprendizagem descreve a relação que existe entre o professor, o aluno e o conteúdo.

As estruturas da Aprendizagem Cooperativa de Kagan são simples, exigem pouco treino até serem dominadas e não implicam a modificação do plano de aula, podendo ser aplicadas sempre que o professor considere oportuno. As estruturas dos Métodos Clássicos de Aprendizagem Cooperativa, pelo contrário, são complexas, necessitam de compreensão e treino; e implicam a preparação de planos de aula específicos, podendo ser necessárias várias aulas para aplicar uma única estrutura.

No meu caso, optei pelo uso das estruturas da Aprendizagem Cooperativa de Kagan por considerá-las ferramentas úteis e acessíveis que, para além de favorecerem o trabalho cooperativo, facilitam a tarefa do professor dentro da sala de aula. Estas estruturas assentam sobre 4 princípios básicos, representados pelo acrónimo PIES (Kagan & Kagan 2009) em língua inglesa. Os dois primeiros (*Positive Interdependence e Individual Accountability*) são comuns a qualquer estrutura cooperativa e, os dois últimos (*Equal Participation e Simultaneous Interaction*) são exclusivos das estruturas da Aprendizagem Cooperativa de Kagan.

Explicam-se de seguida os princípios separadamente:

1) *Positive Interdependence* (Interdependência Positiva):

Este princípio engloba duas condições para fomentar o trabalho cooperativo (Kagan & Kagan, 2009):

- a) A existência de uma correlação positiva entre os resultados dos alunos, de forma que, se um aluno obtém benefícios, os restantes também.
- b) A contribuição imprescindível de todos os alunos, sendo a sua participação necessária para a concretização da tarefa.

Estas duas condições incrementam a entejuda e o nível de compromisso dos alunos.

2) *Individual Accountability* (Responsabilidade Individual):

Este princípio consiste em tornar cada aluno responsável pelo seu contributo para o grupo. As estruturas de Kagan exigem a atuação pública individual de todos os membros do grupo para garantir o envolvimento ativo de todos os alunos.

3) *Equal Participation* (Participação Igualitária):

A Aprendizagem Cooperativa de Kagan rejeita a participação espontânea (desestruturada), uma vez que pode levar a que alunos menos predispostos não participem ativamente nas atividades, deixando nas mãos dos outros todo o trabalho. Do mesmo modo, os alunos com mais necessidades costumam ter menos oportunidades de partilhar as suas dúvidas/ideias devido ao “monopólio” da participação dos colegas com menos necessidades. Conforme declara Pere Pujolàs (2009: 11), “dejar la participación en manos de los estudiantes es hacerse falsas ilusiones y casi siempre acaba en participación desigual”. Por este motivo, as estruturas de Kagan asseguram um nível de participação equilibrado entre os estudantes.

4) *Simultaneous Interaction* (Interação Simultânea):

Este princípio alude à percentagem de alunos envolvidos na tarefa. Numa sala de aula tradicional, onde professor e aluno falam um de cada vez, está demonstrado que os professores falam, em média, 80% do total da aula (Goodlad (s/d), *apud* Kagan & Kagan 2009: 5.11). Consequentemente, nas aulas de 50 minutos, cada aluno só dispõe aproximadamente de 20 segundos para expressar as suas ideias, sendo que o tempo restante estão a ouvir o professor ou os seus colegas. Logo, é compreensível que a sentimento dominante neste tipo de aulas seja o tédio (Kagan & Kagan 2009: 5.12). Com o fim de evitar aulas monótonas, os autores propõem aumentar o grau de envolvimento dos alunos através da sua participação simultânea, quer no trabalho de pares, quer no individual (através da escrita ou partilhando ideias oralmente). Desta forma, quando os alunos se revezam para falar, consegue-se que metade da turma participe de forma ativa num determinado momento da aula, para além de estarem todos muito mais envolvidos. Assim passa-se de 20 segundos para 5 minutos de participação ativa por estudante.

3.3.3 Chaves para o sucesso

Independentemente da abordagem a utilizar, existem diferentes fatores a ter em conta para garantir uma Aprendizagem Cooperativa bem-sucedida. Para além dos princípios básicos assinalados na secção anterior, é importante saber como organizar e dirigir uma sala de aula organizada em grupos de trabalho, assim como saber criar um ambiente de sala de aula propício à cooperação.

De seguida expõem-se alguns dos conceitos que autores como Johnson & Johnson (1999), Kagan & Kagan (2009) e Pujolàs (2009) consideram imprescindíveis para o sucesso da Aprendizagem Cooperativa:

a) Estruturas de Aprendizagem Cooperativa

Existem mais de 200 estruturas cooperativas de Kagan, algumas delas direcionadas para atingir objetivos específicos, outras úteis para uma grande variedade de resultados, conforme ilustra a tabela¹⁶ do Anexo A. Esta tabela recolhe as estruturas cooperativas mais utilizadas ao longo da PPS, cujas funções vão desde o desenvolvimento de competências cognitivas, de construção de conhecimento e de processamento da informação, até o desenvolvimento de competências sociais, fruto da cooperação entre alunos. Todas estas estruturas cooperativas são passíveis de serem utilizadas com qualquer tipo de conteúdo e repetidas tantas vezes quanto necessário.

A seguir descrevem-se as estruturas cooperativas de Kagan empregues durante o estágio:

- ***Fan-N-Pick***: colegas de equipa ou pares de colegas jogam um jogo de cartas para responder às perguntas. Cada aluno tem uma função específica e, após cada pergunta, os alunos trocam de função.

Atividade em grupos de 4:

- Aluno 1: Segura as cartas e diz, “escolhe uma carta”.
- Aluno 2: Escolhe uma carta, lê a pergunta e dá tempo para pensar.
- Aluno 3: Responde.
- Aluno 4: Corrige/elogia.

Atividade em pares (dentro do grupo):

- Aluno 1: Segura as cartas.
- Aluno 2: Escolhe, lê e dá tempo para pensar.
- Aluno 1: Responde.
- Aluno 2: Corrige/elogia.

- ***Jot Thoughts***: Os estudantes fazem *brainstorming* em equipa. Para isso, o professor especifica um tópico, dá tempo para os alunos pensarem e estes, a título individual, escrevem as suas ideias num papel, que depois colocam no centro da mesa.
- ***Numbered-Heads-Together***: Após escreverem as suas respostas, os alunos partilham as ideias com o grupo, chegam entre todos a uma conclusão e

¹⁶ Adaptada de Kagan & Kagan (2009: 6.24).

asseguram-se de que todos os membros sabem a resposta. Posteriormente, o professor escolhe um membro do grupo para partilhar a resposta com a turma.

- **PairsCheck:** Os alunos em pares geram ideias/respostas a uma ou várias perguntas e, de seguida, comparam-nas com o outro par do grupo.
- **RallyCoach:** Os alunos revezam-se, um resolve um problema enquanto o outro ajuda.
- **RallyRobin:** Em pares, os alunos dão respostas oralmente e de forma alternada.
- **RallyTable:** Em pares, os alunos geram respostas escritas, de forma alternada.
- **RoundRobin:** Em equipas, os alunos revezam-se formulando respostas oralmente.
- **RoundTable:** Em equipas, os alunos revezam-se formulando respostas por escrito.
- **SimultaneousRoundTable:** Em equipas, os alunos escrevem a resposta numa folha. Uma vez escritas, passam as folhas no sentido do relógio, para que cada membro do grupo adicione novas respostas.
- **Think-Write RoundRobin:** O professor faz uma pergunta ou atribui uma tarefa a todo o grupo e dá tempo para pensar. Os alunos respondem individualmente por escrito e, de seguida, partilham as respostas um de cada vez.
- **Timed Pair Share:** Em pares, um estudante partilha as suas ideias enquanto o outro escuta, depois trocam de papel.

b) Equipas de trabalho

Existem diferentes tipos de grupos, dependendo das características dos alunos ou dos critérios usados na constituição dos grupos. Quanto às características dos alunos, os grupos são heterogéneos quando existe diversidade entre as capacidades, o sexo e a etnia dos alunos, ou homogéneos, quando formamos grupos em que os alunos partilham o mesmo nível académico, interesses ou, inclusivamente, língua materna. Quanto aos critérios, os grupos podem ser aleatórios ou seleccionados pelos próprios estudantes.

Kagan & Kagan (2009: 5.5) recomendam o uso de grupos heterogêneos de quatro alunos, escolhidos pelo professor, cuja constituição convém ser alterada de 6 em 6 semanas, de forma a evitar a monotonia e a estimular o desenvolvimento social e académico. Nestes grupos de quatro alunos, é aconselhado organizá-los de modo a que, quando se formem pares, estes sejam constituídos por alunos de sexo e aptidão distintos. Deste modo, cada grupo integrará sempre um aluno de nível alto, outro de nível baixo e dois alunos de nível intermédio, organizados como mostra a Figura 3.

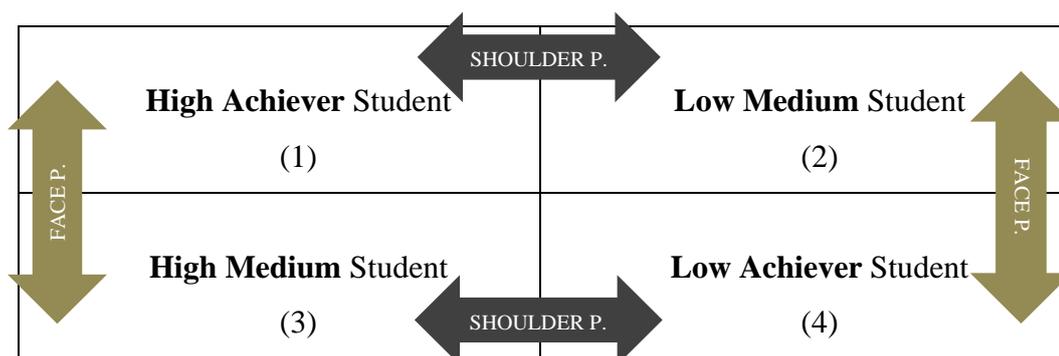


Figura 3: Organização dos estudantes nas equipes com base na sua aptidão. Adaptação de Kagan & Kagan2009 (7.5).

Esta organização permite, em qualquer altura, adaptar a tarefa às capacidades dos alunos. Assim, o professor pode pedir que formem pares com os colegas do lado (*shoulder-partners*), quando se pretende que os alunos 1 e 3 sirvam de tutores dos alunos 2 e 4, ou entre alunos que se encontram frente a frente (*face-partners*), quando o objetivo é juntar alunos com um nível proficiência idêntico. É graças a esta variabilidade de agrupamentos que o uso de grupos heterogêneos favorece a estimulação da Zona de Desenvolvimento Proximal¹⁷ de todos os estudantes.

Portanto, embora este tipo de agrupamentos suponham um maior esforço e reflexão por parte do professor (Oxford, 1997: 446), são de grande utilidade pois, para além de melhorarem as relações entre os alunos e a sua integração, promovem a tutoria entre alunos, diminuem os preconceitos e promovem o entendimento intercultural (Slavin & Oickle, 1981; Kagan, 1985, *apud* Oxford 1997:446).

¹⁷ “The Zone of Proximal Development (ZPD) is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem-solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers.” (Vygotsky, 1978: 86).

c) Competências Sociais

A necessidade de promover o desenvolvimento de competências sociais antes e durante a Aprendizagem Cooperativa depende, em grande medida, das características dos estudantes.

Muitas das competências sociais necessárias para o bom funcionamento da Aprendizagem Cooperativa (tais como aprender a escutar, a esperar pela sua vez para falar, a resolver conflitos, a ajudar e animar o outro, etc.) serão adquiridas à medida que os alunos trabalham juntos (Kagan & Kagan, 2009: 5.9). Contudo, é compreensível que, quando os grupos são formados pelos professores, grande parte dos alunos não se sintam satisfeitos, uma vez que poderão não trabalhar com os colegas habituais. Isto, juntamente com o facto de os alunos terem pouco ou nenhum contacto com o trabalho cooperativo, pode condicionar de alguma forma o sucesso desta aprendizagem. Por isso, é importante fomentar a coesão de grupo através de jogos cooperativos e dinâmicas de grupo em horas dedicadas à direção de turma. Como propõe Pujolàs (2009: 20), que afirma que, se não existir uma corrente afetiva e predisposição para a ajuda mútua, os estudantes não perceberão que têm de se ajudar de forma a que todos obtenham os melhores resultados possíveis, ao invés de competirem entre eles.

d) Estratégias de gestão da sala de aula

Dado que uma aula de Aprendizagem Cooperativa é uma aula composta por equipas de trabalho, o professor necessita de estratégias que ajudem a dirigir todos os grupos em simultâneo. O controlo do ruído que resulta da interação entre os estudantes, a disposição das mesas e cadeiras, ou os métodos de fornecimento de instruções são alguns aspetos a ter em conta quando trabalhamos com grupos. Existem inúmeras técnicas que o docente pode utilizar para gerir uma sala de aula cooperativa. No entanto, neste caso, passarei a expor apenas aquelas que considero terem sido mais relevantes ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada.

Relativamente ao controlo do ruído na sala de aula e à captação da atenção dos alunos, é importante estabelecer um sinal de silêncio com os estudantes, de forma a que, quando o nível de ruído comece a ultrapassar o que habitualmente existe em trabalhos de equipa, o professor possa recorrer à sua utilização e pedir silêncio. Embora exista uma grande variedade de sinais de silêncio passíveis de serem usados

em sala de aula é importante encontrar os que melhor se adequam à idade e preferência dos alunos. No meu caso em particular, optei por colocar um dedo à frente dos lábios e levantar a outra mão. Assim, cada vez que eu realizava este gesto, os alunos sabiam que era momento de prestar atenção e moderar o tom de voz.

No que toca à disposição da sala de aula, são vários os pontos a ter em conta quando se pretende trabalhar de forma cooperativa (Johnson, Johnson & Holubec, 1999: 21):

- i. Os membros do grupo devem sentar-se de forma a que se vejam todos uns aos outros. Devem estar suficientemente perto para partilhar ideias e materiais, sem incomodar os elementos dos restantes grupos.
- ii. Os alunos devem conseguir ver o docente, sem qualquer esforço.
- iii. O espaço entre os grupos deve ser amplo, para não interferir com as restantes equipas de trabalho e de forma a que o professor possa circular pela sala de aula, mantendo o contacto direto com cada um dos grupos.
- iv. A disposição da sala de aula deve facilitar o contacto entre alunos, bem como o contacto com o professor e com os materiais/recursos necessários para realizar as tarefas propostas.
- v. A disposição da sala de aula deve ser flexível.

Todas estas estratégias são úteis para a criação de um ambiente adequado à Aprendizagem Cooperativa, tendo sempre em conta que não existem turmas nem salas de aula perfeitas. Por isso, é importante analisar bem o grupo e a sala em que o professor vai trabalhar e atuar sempre em consonância.

Por último, Pujolàs (2009: 21) refere dois aspetos importantes para que a Aprendizagem Cooperativa seja eficaz. Por um lado, o uso pontual de estruturas cooperativas serve como introdução à Aprendizagem Cooperativa, mas só um uso continuado garante os benefícios secundários a este tipo de aprendizagem. Por outro lado, defende um ensino explícito e estruturado do trabalho em equipa, considerando-o um conteúdo transversal para o qual todos os professores devem contribuir.

Em suma, embora o simples uso de estruturas de Aprendizagem Cooperativa na sala de aula possa tornar a aula mais cooperativa, o professor pode servir-se de uma grande variedade de estratégias que ajudem a implementar com sucesso a Aprendizagem Cooperativa dentro da sala de aula.

3.3.4 Vantagens e desvantagens no âmbito geral do ensino e da aprendizagem

Desde os inícios da Aprendizagem Cooperativa até aos dias de hoje, têm sido vários os estudos¹⁸ que concordam que este tipo de aprendizagem traz muitos benefícios. Contudo, são tantos os benefícios que é praticamente impossível apresentá-los de forma simples.

Kagan & Kagan (2009) enumeram várias vantagens, tais como o reforço imediato, o *feedback* positivo, maior tempo de dedicação às tarefas, a prática frequente, a tutoria de pares, a instrução adequada à Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos, a participação equitativa, a instrução adaptada ao nível dos estudantes, mais oportunidades de construção de conhecimento, maior envolvimento, aumento da motivação e autoestima dos alunos, entre outras. Já Johnson, Johnson & Holubec (1990: 5, *apud* Oxford, 1997: 445), na tentativa de sintetizar os benefícios da Aprendizagem Cooperativa, recomendam o seu uso quando o objetivo é uma aprendizagem e um ensino mais eficaz, desenvolver competências sociais e aumentar a autoestima e o gosto pela escola. Jolliffe (2007: 6), por sua vez, divide as vantagens do trabalho cooperativo em três categorias: desempenho escolar, relações interpessoais, e saúde psicológica e competência social. Relativamente ao desempenho escolar, os estudantes que trabalham de forma cooperativa dedicam mais tempo às atividades e apresentam melhorias na produtividade, no raciocínio de alto nível¹⁹, na formulação de ideias/soluções e, por conseguinte, na resolução de problemas. Quanto às relações interpessoais, a autora afirma que esta forma de trabalhar tem demonstrado promover e desenvolver relacionamentos altruístas e afetuosos entre os estudantes, bem como um maior sentimento de união e apoio mútuo. Por último, no que toca à saúde psicológica e competência social, os alunos que trabalharam através de uma Aprendizagem Cooperativa mostraram maiores índices de autoestima e autoconfiança, maior capacidade de resiliência e, não menos importante, maior autonomia.²⁰

¹⁸ Johnson, Johnson & Holubec, 1994; Slavin, 1991; Holt, 1993; Kessler, 1992 (*apud* Oxford, 1997).

¹⁹ Também denominado High-Order Thinking (HOT) em inglês. Faz referência aos três últimos níveis da Taxonomia de Bloom: análise, síntese e avaliação.

²⁰ Todas as vantagens previamente referidas remetem para as competências propostas pelo *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Este documento, que serve atualmente de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, declara que importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento e o desenvolvimento de valores e competências que permitam responder aos desafios do século atual. Para mais informações consultar: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

Todavia, existem vários estudos que demonstram que os benefícios da Aprendizagem Cooperativa podem não se aplicar a todos os alunos. Por exemplo, Huber *et al.* (1992, *apud* Oxford, 1997) comprovaram através de uma análise de vários estudos que os alunos que apresentavam problemas em lidar com a incerteza mostraram pior desempenho nas aulas de tipo cooperativo. Ainda, Li & Adamson (1992, *apud* Oxford, 1997) verificaram, num outro estudo, que os estudantes de ensino secundário costumam ter maior preferência pela aprendizagem individualista, resultando em ganhos pouco significativos quando aplicada a estratégia cooperativa.

Em suma, a Aprendizagem Cooperativa não só facilita a multifacetada tarefa do professor como promotor de conhecimento científico e competências essenciais para o mundo atual, como também traz benefícios tanto a nível educativo como psicológico e social. Contudo, estes benefícios podem não ser extensíveis a todos os estudantes, sobretudo aos que têm dificuldade em lidar com a incerteza ou que preferem outro tipo de aprendizagem, como a aprendizagem individual.

3.3.5 Valor no ensino/aprendizagem da gramática de línguas estrangeiras

Passarei, nesta secção, ao contexto mais específico do ensino das LEs e da gramática. Relativamente à eficácia do uso de estruturas de aprendizagem cooperativa para o ensino/aprendizagem da gramática de LE, é importante perceber, antes de tudo, a relevância destas estruturas no âmbito mais geral do ensino/aprendizagem de LE.

Vários são os autores que confirmam os benefícios do uso da Aprendizagem Cooperativa no ensino das línguas estrangeiras. McGroarty (1993: 19), por exemplo, declara que existe uma forte evidência científica de que o uso destas técnicas é extremamente útil nos estudantes com pouca exposição e acesso à língua objeto de estudo. A autora acrescenta que estudos sobre Aprendizagem Cooperativa, como o de Cohen (1986, *apud* McGroarty 1993:27), revelam que o uso de pequenos grupos se traduz em benefícios relacionados com três áreas de grande importância para o desenvolvimento da linguagem: *input*, interação e contextualização do conhecimento. Neste sentido, Kagan & High (2002: 12) declaram que o uso de estruturas de aprendizagem cooperativa gera um *input* muito mais compreensível, visto que os alunos adequam o discurso ao dos colegas; cria situações de uso real da língua; favorece a negociação de significado entre os estudantes; reduz as variáveis da hipótese do filtro afetivo proposta por S.Krashen, já que os estudantes se sentem mais à vontade quando trabalham com os seus pares;

melhora a motivação dos estudantes graças à interação entre eles; e, ainda, proporciona mais oportunidades para usar a língua.

No que diz respeito à relevância do uso de estruturas cooperativas no ensino/aprendizagem da gramática, é preciso lembrar que o paradigma atual de instrução defende o ensino indutivo da gramática²¹, no qual o aluno tem um papel ativo na análise e descoberta das regras que regem o sistema linguístico. Neste sentido, diversos autores consideram de grande utilidade o trabalho em grupo para o desenvolvimento da componente gramatical da competência comunicativa dos estudantes. Swain & Lapking (1998, *apud* Larsen-Freeman, 2001: 258), corroboram o valor do diálogo interativo, quer como ferramenta cognitiva, quer como meio para promover o desenvolvimento gramatical. Ellis (2002: 165, *apud* Thornbury 2011), por sua vez, fundamenta a utilidade da prática comunicativa colaborativa entre alunos para a formulação de regras hipotéticas, afirmando que falar sobre gramática pode ser mais significativo do que falar sobre tópicos mais generalistas que são comuns nos cursos de línguas.

Portanto, a Aprendizagem Cooperativa é uma mais-valia, tanto no âmbito da aquisição de línguas como no da aprendizagem da gramática, uma vez que favorece a comunicação e entretém os alunos. Esta comunicação, quando utilizada para debater temas de gramática de forma indutiva, facilita e enriquece a inferência de regras gramaticais.

3.4 PROPOSTAS DIDÁTICAS

De seguida, apresentarei algumas das propostas pedagógicas desenvolvidas ao longo do estágio com o objetivo de ilustrar explicitamente como implementei a Descoberta Guiada em combinação com estruturas de aprendizagem cooperativa. Como foi mencionado em secções anteriores, optei por utilizar as estruturas de Aprendizagem Cooperativa de Kagan (ver secção 3.3.3).

As propostas didáticas dividem-se pelas duas disciplinas, de Inglês e de Espanhol. Em cada proposta, começo por contextualizar a aula e apresentar os objetivos. De seguida, faço a

²¹ Os programas das disciplinas de Inglês (2003:35) e Espanhol (2009:31) propostos pelo Ministério de Educação advogam o método indutivo para a abordagem de conteúdos linguísticos.

síntese da aula e explico as opções didáticas que desenvolvi, terminando com uma reflexão sobre os problemas que surgiram e possíveis soluções.

3.4.1 Aulas de Inglês

3.4.1.1 Proposta didática 1

a. Contextualização:

- Tópico gramatical: *Modal verbs (can, could, may e might)*.
- Duração: 50 minutos (primeira parte de um bloco de duas aulas).
- Unidade temática: *Social Media*.
- Estruturas de Aprendizagem Cooperativa: *Jot Thoughts, RallyRobin, Timed Pair Share, RallyTable, PairsCheck, RallyCoach e Fan-N-Pick*.

b. Objetivo:

O objetivo principal da aula era que os alunos aprendessem o uso dos verbos modais *may, might, can e could*, ao mesmo tempo que tomavam consciência dos riscos inerentes ao uso das redes sociais.

c. Implementação:

A aula começou com uma discussão acerca dos perigos derivados do uso das redes sociais para ativar os conhecimentos prévios dos alunos. Posteriormente, os alunos visualizaram parte de um vídeo²² (até ao minuto 4:16), produzido pela agência EUROPOL, sobre a extorsão e coerção sexual online de crianças. Pedi à turma que identificasse possíveis riscos que as situações expostas no vídeo poderiam acarretar, usando a estrutura cooperativa *Jot Thoughts*.

Para iniciar a descoberta guiada, entreguei a cada par de alunos frases alusivas ao cibercrime (ver Anexo B1). Discutimos alguns dos riscos e pedi que se focassem no significado das frases e que decidissem, usando a estrutura cooperativa *RallyRobin*, se exprimiam capacidade ou possibilidade. Após finalizar a atividade, confirmamos que todos os riscos expressavam possibilidade (ver Anexo B2: Imagem 1 e Imagem 2). De seguida, projetei as mesmas frases, mas com o verbo modal *might* e repeti o mesmo procedimento da atividade

²² Say No! - A Campaign against online sexual coercion and extortion of children. Consultado a 22 de janeiro de 2019, retirado de: <https://www.youtube.com/watch?v=5ttHYODhenY&t=331s>.

anterior. Mais uma vez, os estudantes concluíram que todas as frases exprimiam possibilidade (ver Anexo B2: Imagem 3 e Imagem 4).

Posteriormente, juntei todas as frases num único diapositivo e perguntei-lhes qual a diferença entre elas. Depois de os alunos discutirem as diferentes opiniões através da estrutura cooperativa *Timed Pair Share*, chegaram à conclusão correta, ou seja, que tinham verbos modais diferentes. Então lembrei que ambos os verbos exprimiam possibilidade e, depois de uma breve reflexão individual, esclareci que estes verbos são sinónimos quando exprimem possibilidade (ver Anexo B3: Imagem 5, Imagem 6 e Imagem 7).

A seguir, selecionei uma das frases anteriores e criei dois exemplos, um com o verbo modal *can* e outro com *could*, *may* e *might*. De forma a demonstrar que existem diferentes tipos de ‘possibilidade’, pedi que decidissem qual das opções poderia acontecer “as vezes” e qual “talvez”. Depois de os alunos trocarem opiniões através da estrutura *Timed Pair Share*, esclareci que *can* se usa para expressar possibilidades gerais, enquanto *could*, *may* e *might* são utilizados para expressar possibilidades incertas, tendo *may* um grau maior de probabilidade (ver anexo B4: Imagem 8 e Imagem 9).

Por fim, com o intuito de demonstrar que estes verbos também se utilizam para requerer ou pedir permissão, distribuí por cada par de alunos uma folha na qual deveriam determinar o significado de cada pergunta-exemplo, usando a estrutura *RallyTable* (ver Anexo B4: Imagem 10). Seguidamente, os alunos tiveram de decidir se o pedido de permissão ou o pedido era dirigido a um amigo, a um desconhecido ou mesmo a uma entidade como a polícia. Os estudantes executaram a atividade através da estrutura *PairsCheck* e, deste modo, descobriram que a diferença entre os verbos reside na sua formalidade (ver Anexo B4: Imagem 11 e Imagem 12).

Posteriormente os alunos realizaram atividades de prática e consolidação. Na primeira atividade, os alunos tomaram consciência dos erros mais comuns no uso dos verbos modais. Para isso, pedi-lhes que, com os seus colegas do lado, corrigissem várias frases, utilizando a estrutura cooperativa *RallyCoach* (ver Anexo B5: Atividade 1). Na segunda atividade, entreguei duas palavras de cada coluna a cada par de alunos (*face-partner*) e pedi-lhes que criassem duas frases diferentes, utilizando as palavras fornecidas (ver Anexo B5: Atividade 2). Por fim, como atividade de consolidação, entreguei cartões com instruções e os alunos formularam frases

oralmente com os seus colegas de lado, utilizando a estrutura cooperativa *Fan-N-Pick* (ver Anexo B6: Atividade 3).

e. Comentário reflexivo:

Esta aula foi, provavelmente, a mais desafiante do estágio, porque foi necessária uma preparação muito detalhada: para além de exigir um estudo minucioso dos verbos modais, também foi necessário garantir que o aluno desse conta das pequenas nuances de significado entre estes verbos. Além disso, criar exemplos que exprimam essas nuances e, ao mesmo tempo, estejam inseridos no tópico desta aula, implicou um extenso trabalho de pesquisa e muita imaginação.

Esta aula permitiu-me comprovar, conforme vários autores afirmam, que o ensino indutivo da gramática é exigente (Scrivener 2011) e que variáveis como a complexidade do item gramatical podem determinar o sucesso da abordagem (Ellis 2006:98). Contudo, posso dizer que a aula correu bem e que os alunos reagiram, no geral, de forma ótima à indução, salvo alguns momentos em que as instruções não foram claras, como foi o caso da atividade da Imagem 11 (Anexo B4). Os alunos não conseguiram compreender o que eu pretendia com a distinção entre *sometimes* e *maybe*, certamente porque a diferença era muito subtil, pelo que precisaram da minha ajuda. Por este motivo, se voltasse a lecionar esta aula, possivelmente, prescindiria desta parte da atividade e pediria que, diretamente, distinguissem entre *general/uncertain possibility*.

Relativamente à Aprendizagem Cooperativa, depois de analisar a aula, e com um maior conhecimento das diferentes estruturas cooperativas, penso que um aspeto a melhorar seria o uso de estruturas de aprendizagem cooperativa grupais de forma a não incidir tanto no trabalho de pares. Foi o caso da atividade da Imagem 6 (Anexo B3), em que os alunos tinham de repetir o mesmo procedimento, pelo que, para tornar a repetição um pouco mais aliciante, poderia ter optado por outra estrutura, como a de *RoundRobin*. Desta forma, todos os membros do grupo participariam na escolha.

3.4.1.2 Proposta didática 2

a. Contextualização:

- Tópico gramatical: *Comparatives*.
- Duração: 50 minutos (primeira parte de um bloco de duas aulas).
- Unidade temática: *A World of Many Languages*.

- Estruturas de Aprendizagem Cooperativa: *RallyRobin*, *Timed Pair Share*, *RallyCoach*, *Numbered-Heads-Together*, *Fan-N-Pick*, *RallyTable* e *PairsCheck*.

b. Objetivo:

Com esta aula pretendi que os alunos consolidassem os conhecimentos relativos à formação e uso de frases comparativas, ao mesmo tempo que tomavam conhecimento de algumas diferenças lexicais entre variedades do Inglês no mundo.

c. Implementação:

Comecei por relembrar o tópico do texto tratado no dia anterior (*English around the world*) e aproveitei para ativar os conhecimentos prévios dos alunos relativos aos países de língua inglesa. De seguida, com o intuito de demonstrar as diferenças lexicais entre algumas das variedades de Inglês, os alunos realizaram uma atividade na qual identificaram imagens com vocabulário em Inglês britânico, americano, canadiano e australiano.

Depois, entreguei a cada par de alunos as frases do Anexo C1, para serem discutidas usando a estrutura cooperativa *RallyRobin*. De seguida, dei início à descoberta guiada, pedindo aos alunos que indicassem o que as frases tinham em comum, utilizando agora a estrutura cooperativa *Timed Pair Share*. Após esclarecer que todas as frases faziam comparações, pedi-lhes que determinassem as frases que exprimiam particularidades de uma coisa relativamente a um grupo, bem como frases que exprimiam diferenças ou semelhanças entre duas coisas. Os alunos realizaram esta atividade utilizando a estrutura *RallyRobin* e, no fim, relacionaram cada estrutura gramatical com o seu uso (ver Anexo C2: Imagem 1, Imagem 2 e Imagem 3).

Posteriormente, com o intuito de consciencializar os alunos sobre os erros mais comuns do tópico gramatical a tratar, pedi-lhes que corrigissem as frases anteriores utilizando a estrutura cooperativa *RallyCoach* (ver Anexo C3: Imagem 4). Feito isto, pedi que, focando-se unicamente nas frases comparativas, identificassem os adjetivos presentes e escrevessem a forma simplificada dos mesmos, utilizando a estrutura cooperativa *RallyCoach*. Depois, para que os alunos ficassem cientes das mudanças dos adjetivos, formulei a questão: “porque é que alguns adjetivos mudam e outros não?”, à qual os alunos responderam utilizando a estrutura cooperativa *Numbered-Heads-Together* (ver Anexo C3: Imagem 5, Imagem 6 e Imagem 7). Os alunos partilharam ideias e preencheram individualmente a tabela da Imagem 8 (Anexo C4), que foi analisada em conjunto, de forma a tirarem conclusões sobre a formação dos adjetivos comparativos (ver Anexo C4: Imagem 8 e Imagem 9).

Finalmente, sintetizei os conteúdos trabalhados com a ajuda de um esquema (ver Anexo C4: Imagem 10) e dinamizei várias atividades que permitiram que os alunos colocassem em prática os conhecimentos adquiridos. Na primeira atividade, entreguei cartões com adjetivos na forma simplificada (ver Anexo C5: Atividade 1) e, com os colegas de lado, os estudantes transformaram-nos em adjetivos comparativos mediante a estrutura cooperativa *Fan-N-Pick*. Na atividade seguinte, projetei o diapositivo do Anexo C5 (Atividade 2) e pedi aos alunos para criarem frases, utilizando a estrutura cooperativa *RallyTable*, as quais foram corrigidas através da estrutura *PairsCheck*. Como atividade final desta primeira parte do bloco de duas aulas, entreguei ainda os cartões do Anexo C6 e os alunos praticaram utilizando a estrutura cooperativa *Fan-N-Pick*. Já no final do bloco, após rever a formação de frases superlativas, projetei o enigma do Anexo C7 e pedi que, individualmente, criassem também um enigma, incluindo tanto frases comparativas como superlativas.

e. Comentário reflexivo:

No que diz respeito a esta aula, há alguns pontos que ainda poderiam ser melhorados. Em primeiro lugar utilizaria, numa fase inicial, frases gramaticalmente corretas para introduzir o item gramatical e reservaria uma atividade de correção de erros comuns para a parte prática. Desta forma evitaria que os erros estivessem tanto tempo expostos no quadro, o que pode ter um efeito contraproducente, sobretudo nos alunos com conhecimentos menos consolidados. A segunda alteração está relacionada com a atividade da Imagem 9 (Anexo C4). Nesta atividade analisámos (docente e discentes) a tabela para extrair conclusões e chegar à regra gramatical dos adjetivos comparativos. Contudo, teria sido muito mais vantajoso ter deixado os alunos formular a regra de forma cooperativa através da utilização de estruturas como a *Numbered-Heads-Together*, *Think-N-Write RoundRobin* ou *RoundTable Consensus*.

Já no que toca à descoberta guiada, houve alguns momentos em que os alunos tiveram dificuldade em chegar à conclusão pretendida devido a instruções/perguntas pouco claras, como aconteceu quando pedi que identificassem o que as frases introdutórias tinham em comum através da pergunta: *What are all the sentences doing?* (ver Imagem 1 Anexo C2). Esta pergunta não foi suficientemente esclarecedora para que os alunos chegassem à conclusão de que todas as frases faziam comparações, pelo que tive de os ajudar. Considero ainda que a forma como sintetizei as frases superlativas (*superlatives express particularities of a thing in relation to a group*) dificultou esta tarefa. Contudo, apesar dos contratempos referidos, foi uma aula que

decorreu como esperado e os alunos demonstraram um bom aproveitamento, sendo que, na atividade final de produção escrita, 79% empregou as frases comparativas de forma correta.

3.4.1.3 Proposta didática 3

a. Contextualização:

- Tópico gramatical: *Countable & Uncountable Nouns*.
- Duração: 50 minutos (primeira parte de um bloco de duas aulas).
- Unidade temática: *A World of Many Languages*.
- Estruturas de Aprendizagem Cooperativa: *RoundRobin*, *RallyCoach*, *RoundTable*, *PairsCheck* e *RoundRobin*.

b. Objetivo:

O objetivo principal desta aula era que os alunos consolidassem os conhecimentos relativos às diferenças entre nomes contáveis e incontáveis, ao mesmo tempo que distinguiam diferenças de pronúncia entre o Inglês britânico e o Inglês americano.

c. Implementação:

Nesta aula, comecei por perguntar aos alunos quais as variedades de Inglês estudadas em aulas anteriores, com o intuito de ativar conhecimentos prévios, e, de seguida, apresentei o vídeo²³ que serviria de introdução ao tópico gramatical. Contextualizei o vídeo e pedi que, durante a reprodução do mesmo, tentassem adivinhar as nacionalidades das personagens. Finalizada a visualização, debatemos as opiniões dos alunos e assinalámos algumas das diferenças entre a pronúncia inglesa e a americana. Depois, dei início à descoberta guiada, entregando uma tabela (ver Anexo D1) e pedindo aos alunos que a preenchessem enquanto visualizavam novamente o vídeo. No final compararam as tabelas, primeiro com os colegas de grupo e depois com a tabela preenchida que projetei no quadro. De seguida, para que os alunos se apercebessem do uso de *a lot/lots of*, *much* e *many*, atribuí uma pergunta a cada aluno e, através da estrutura cooperativa *RoundRobin*, pedi-lhes para analisarem a informação das tabelas (ver Anexo D2: Imagem 1). Examinado o quadro, pedi-lhes que identificassem e classificassem (contável/não-contável) os substantivos presentes nas frases utilizando a

²³ The natural way to use much, many, a lot of and lots of. Consultado a 21 de maio de 2019, retirado de https://www.youtube.com/watch?v=cSeUHmKjhC8&list=PLwrM2Wcy_MsD1hLyUAorvt7r3ZIKgRxNR&index=11.

estrutura *RallyCoach* (ver Anexo D2: Imagem 2). Posteriormente, pedi aos alunos que, entre todos os membros do grupo, criassem uma regra sobre o uso de *much* e *many*, tendo em conta as informações da tabela. Para facilitar a tarefa, mostrei-lhes primeiro um exemplo de regra para a utilização de *a lot/lots of* (ver Anexo D2: Imagem 3 e Imagem 4).

Na atividade seguinte distribuí de novo uma tabela (ver Anexo D3) pelos grupos. Pedi aos alunos para completarem a tabela, classificando os nomes como contáveis ou não-contáveis, através da estrutura cooperativa *RoundTable*. Então, com o intuito de demonstrar que existem substantivos que são tanto contáveis como não-contáveis, distribuí frases que incluíam substantivos contáveis a um par de alunos do grupo e frases com os mesmos substantivos (mas não-contáveis) ao outro par (ver Anexo D4). Depois, pedi-lhes que classificassem e comparassem os substantivos das suas frases, mediante a estrutura cooperativa *PairsCheck*. De seguida, pedi aos alunos que comparassem os significados dos substantivos, respondendo à pergunta ‘do the underlined nouns have the same meaning?’ através da estrutura cooperativa *RoundRobin* (ver Anexo D5: Imagem 5, Imagem 6 e Imagem 7).

Por fim, para demonstrar que em Inglês existem expressões que permitem contabilizar quantidades não-contáveis, projetei a expressões da Imagem 8 (Anexo D5) e pedi que respondessem às perguntas da mesma imagem através da estrutura *RoundRobin*.

e. Comentário reflexivo:

Relativamente a esta aula, são mais as considerações positivas a fazer do que as negativas. Notou-se que foi a última aula lecionada e que já tinha um maior domínio sobre o uso das estruturas cooperativas. Nesta aula apostei na adaptação dos conteúdos ao nível dos alunos através das estruturas cooperativas, como demonstram as atividades da Imagem 1 (ver Anexo D2) e da Imagem 8 (ver Anexo D5). Em ambas as situações, em vez de propor uma única tarefa/questão ao grupo, atribuí uma a cada membro, de acordo com as suas capacidades, deixando a mais desafiante para os alunos 1. Isto fez com que o desenvolvimento da atividade precisasse de mais acompanhamento, já que, normalmente, peço aos alunos para começarem a ronda de respostas pelos estudantes número 1 e continuarem por ordem até o número 4. Nestes dois casos alterei a ordem de forma a que o conteúdo e o grau de dificuldade fossem aumentando gradualmente. Apesar da necessidade de conduzir a atividade com mais cuidado, indicando em voz alta os alunos que tinham de intervir, desenrolou-se com sucesso e consegui atingir o objetivo pretendido.

No que diz respeito aos pontos passíveis de melhoria, considero que a utilização de alguma estrutura cooperativa na atividade da Imagem 4 teria sido mais enriquecedor do que deixar que os grupos trabalhassem livremente. Por exemplo, a estrutura *Numbered-Heads-Together* teria permitido diminuir o risco de os alunos com mais dificuldades não participarem na formulação da regra.

3.4.2 Aulas de Espanhol

3.4.2.1 Proposta didática 1

a. Contextualização:

- Tópico gramatical: *Imperativo Afirmativo (2.ª persona del singular)*.
- Duração: 50 minutos.
- Unidade temática: *Calles y Plazas*.
- Estruturas de Aprendizagem Cooperativa: *RallyCoach, RallyRobin e Timed Pair Share*.

b. Objetivo:

Nesta aula, tive como objetivo que os alunos aprendessem a forma do imperativo afirmativo em Espanhol (2.ª pessoa) e usassem a forma verbal para dar indicações de lugar, ao mesmo tempo que consolidavam vocabulário relacionado com lugares e edifícios da cidade.

c. Implementação:

Comecei a aula pedindo aos alunos que me lembrassem aquilo que tínhamos tratado nas aulas anteriores (léxico sobre estabelecimentos e conteúdo funcional: dar e pedir indicações). Com base nessa informação, distribuí o mapa do Anexo E1 por cada par de estudantes. Após comentarmos o mapa em termos lexicais, pedi um voluntário para que me explicasse como ir do edifício *juguetería* até o edifício *embajada*. Posteriormente, entreguei o texto da Imagem 1 (Anexo E2), que serviria de introdução à descoberta guiada, e pedi aos alunos que seguissem as indicações até descobrirem o destino no mapa da atividade anterior. Em seguida, dei início à descoberta guiada, pedindo aos alunos que identificassem todos os verbos do texto usando a estrutura cooperativa *RallyCoach*. Conhecidos os verbos, os estudantes determinaram se indicavam direção ou localização, utilizando a estrutura cooperativa *RallyRobin* (ver Anexo E2: Imagem 1 e Imagem 2).

Após esclarecer as dúvidas da atividade anterior, projetei no quadro todos os verbos do texto e perguntei se estavam na 1.ª ou na 2.ª pessoa do singular. Os alunos refletiram acerca da

pergunta através da estrutura cooperativa *Timed Pair Share*, concluindo que todos se referiam à 2.^a pessoa do singular. Imediatamente, com o objetivo de que os alunos constatassem que a 2.^a pessoa do singular do imperativo regular (*tú*) equivale à 3.^a pessoa do presente de indicativo (*él/ella*), projetei a conjugação do presente de indicativo dos verbos objeto de estudo. Pedi, então, aos estudantes que tentassem encontrar os verbos do texto na listagem e indicassem a que pessoa do presente indicativo se referiam, usando a estrutura cooperativa *Timed Pair Share* (ver Anexo E2: Imagem 3 e Imagem 4).

Por fim, para esclarecer possíveis dúvidas e sintetizar o estudado, projetei o resumo da regra completa no quadro (Ver Anexo E3: Imagem 5). De seguida, os alunos realizaram algumas atividades com o fim de praticar e consolidar o tópico gramatical lecionado. Na primeira atividade entreguei os textos do anexo F4 (Atividade 1), de acordo com o nível dos alunos, e pedi-lhes que o completassem individualmente. De seguida, trocaram os textos com os colegas de lado, corrigiram-nos e encontraram os destinos no mapa do Anexo E1. A segunda, e última atividade, foi uma atividade de produção escrita em que os alunos, a partir de um texto modelo (Anexo E5: Atividade 2), escreveram um percurso com indicações para chegar a um determinado lugar do mapa do Anexo E1.

e. Comentário reflexivo:

O maior desafio desta aula consistiu em explicar, de forma indutiva, a formação duma forma verbal a partir de outra numa turma de primeiro ano de Espanhol. Visto que os alunos ainda não tinham consolidado a conjugação do presente de indicativo, tentar mostrar, de forma indutiva, que a 2.^a pessoa do singular do imperativo regular equivale à 3.^a pessoa do singular do presente do indicativo, não foi uma boa opção. Na verdade, penso que até complicou mais a compreensão de uma forma verbal, o que foi desnecessário, uma vez existem muitas semelhanças entre a língua espanhola e a língua portuguesa no que diz respeito à formação do imperativo afirmativo. Por este motivo, se lecionasse esta aula de novo, procuraria outras formas de esclarecer a equivalência entre a 3.^a pessoa do singular do presente de indicativo e o imperativo da 2.^a pessoa do singular sem recorrer à tabela do Anexo E2 (Imagem 4) ou, inclusivamente, optaria pela leção dedutiva. No entanto, os resultados dos alunos na atividade final de produção escrita (Anexo E5: Atividade 2) foram bastante positivos, sendo que 79% dos alunos não apresentaram nenhum erro de tipo gramatical na formação do imperativo e os restantes 21% apresentaram erros de natureza lexical/ortográfica resultantes da interferência da língua materna (*vira*, em vez de *gira*; *segue*, em vez de *sigue*).

Relativamente às estruturas cooperativas utilizadas, penso que, uma vez mais, insisti demasiado no trabalho de pares quando podia ter tornado a aula mais aliciante através da utilização de outras atividades de grupo.

3.4.2.2 Proposta didática 2

a. Contextualização:

- Tópico gramatical: *Verbos Ser y Estar*.
- Duração: 50 minutos.
- Unidade temática: *Calles y Plazas*.
- Estruturas de Aprendizagem Cooperativa: *RoundRobin*, *SimultaneousRoundTable*, *Think-Writ RoundRobin*, *RallyCoach* e *Fan-N-Pick*.

b. Objetivo:

O objetivo principal da aula era que os alunos aprendessem os usos do verbo *Ser*, para descrever objetos, lugares e pessoas, e os usos do verbo *Estar*, para localizar objetos, lugares e pessoas. Ao mesmo tempo, consolidaram conhecimentos culturais relativos a monumentos e cidades espanholas.

c. Implementação:

A aula começou com um exercício de *brainstorming* sobre os monumentos e cidades das imagens do Anexo F1. De seguida, entreguei a cada membro dos grupos cooperativos um texto e uma personagem do Anexo F2, que serviriam para introduzir o tópico gramatical a tratar. Os alunos leram os seus textos aos restantes membros do grupo através da estrutura cooperativa *RoundRobin* e, em seguida, relacionaram-nos com as imagens da atividade anterior. Depois, com o intuito de que tivessem uma melhor noção geográfica de Espanha, projetei o mapa deste país e pedi-lhes que localizassem as cidades mencionadas nos textos.

A seguir, dei início à descoberta guiada, com o intuito de demonstrar que os verbos *Ser* e *Estar* em Espanhol se utilizam para descrever e localizar objetos, respetivamente. Pedi aos alunos que completassem a tabela do Anexo F3 com a informação dos textos, utilizando a estrutura cooperativa *SimultaneousRoundTable*. Uma vez preenchidas, projetei a tabela completa no quadro, de modo a que os estudantes verificassem se as suas respostas estavam corretas. Em seguida, pedi-lhes que identificassem os verbos das frases e os relacionassem com os seus infinitivos através da estrutura *Think-Write RoundRobin* (ver Anexo F4: Imagem 1,

Imagem 2 e Imagem 3). Depois, os estudantes completaram as frases da atividade 2 do Anexo F3 utilizando a estrutura cooperativa *RallyCoach* (ver Anexo F4: Imagem 4). No fim, projetei um resumo da matéria lecionada e adicionei informação relevante, salientando que os verbos *Ser* e *Estar* em espanhol para além de descreverem e localizarem objetos, também descrevem e localizam pessoas e lugares (ver Anexo F5: Imagem 5).

Por último, os estudantes realizaram várias atividades para praticar e consolidar o tópico gramatical estudado. Assim, para a primeira atividade distribuí por cada par de colegas de lado os cartões do Anexo F6 (Atividade 1) e os alunos praticaram o uso dos verbos *Ser* e *Estar* através da estrutura cooperativa *Fan-N-Pick*. Na segunda atividade os alunos preencheram o texto do Anexo F6 (Atividade 2) com os seus colegas de lado, utilizando a estrutura cooperativa *RallyCoach*. Por fim, a última atividade foi um exercício de produção escrita na qual os estudantes tiveram de descrever a imagem do *Alcázar de Segovia* (Anexo F7) com as informações facultadas.

e. Comentário reflexivo:

Esta aula foi crucial para a minha compreensão da Aprendizagem Cooperativa, nomeadamente, para a forma de a colocar em prática. Houve vários acontecimentos que me fizeram refletir e adotar medidas para que a implementação da Aprendizagem Cooperativa tivesse sucesso nas aulas vindouras. A primeira foi a necessidade de estabelecer sempre limites de tempo para a concretização de tarefas. No caso da atividade da Imagem 1 (Anexo F4), não defini um limite de tempo específico para o preenchimento do quadro. Isto, associado ao facto de todos os alunos terem de passar o papel ao colega da esquerda simultaneamente, fez com que a atividade não corresse da forma esperada. Houve alunos que demoraram muito tempo a passar a informação dos textos para o quadro, resultando assim numa atividade muito demorada.

Nesta aula, cometi ainda o erro de entregar uma cópia do Anexo F3 por aluno, o que levou a que muitos dos estudantes completassem as duas atividades sem a minha permissão, comprometendo assim o sucesso do trabalho cooperativo. Por conseguinte, a partir desta aula, comecei a entregar sempre uma cópia por cada par de alunos e a incluir nos diapositivos as tarefas específicas de cada um deles, como mostra a figura 4 favorecendo assim a cooperação entre os estudantes.

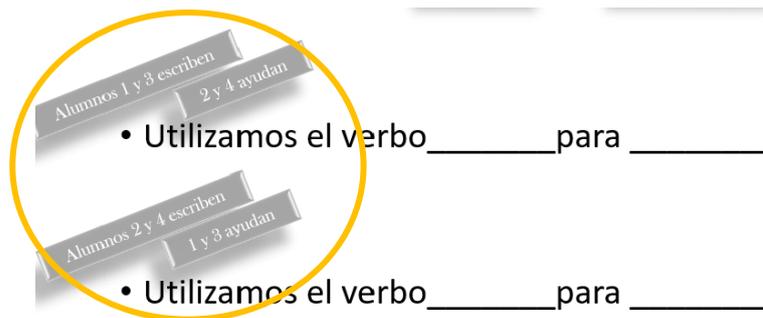


Figura 4

Relativamente à descoberta guiada, considero que as instruções e perguntas realizadas foram suficientemente claras, uma vez que os alunos não demonstraram dificuldades na compreensão em nenhuma delas. Demonstraram também ter percebido a matéria estudada na atividade final de produção escrita, uma vez que 90% dos alunos empregaram os verbos de forma correta.

3.4.2.3 Proposta didática 3

a. Contextualização:

- Tópico gramatical: *Perífrasis verbal “ir a + infinitivo”*.
- Duração: 50 minutos.
- Unidade temática: *Planes y Vacaciones*.
- Estruturas de Aprendizagem Cooperativa: *RoundTable* e *RallyRobin*.

b. Objetivo:

O objetivo principal da aula era que os alunos aprendessem o uso da perífrase verbal “ir a + infinitivo”²⁴, para expressar planos/intenções, ao mesmo tempo que consolidavam vocabulário relativo a atividades de tempos livres.

c. Implementação:

Comecei a aula aludindo à do dia anterior, em que tínhamos falado sobre atividades de tempos livres, perguntei por algumas das atividades estudadas e anotei no quadro aquelas que os estudantes referiram. Depois, projetei a imagem do Anexo G1 e pedi-lhes que criassem, a

²⁴ Neste caso, visto que era a primeira vez que os alunos tinham contacto com este tipo de estrutura, optei por limitar a forma do verbo à primeira pessoa do singular.

título individual, a sua própria lista de planos de férias. Recolhi as listas e guardei-as numa caixa de forma a serem utilizadas mais tarde na atividade final de produção escrita.

A seguir entreguei a cada par de alunos os e-mails do Anexo G2 (um e-mail diferente a cada par), que serviriam de introdução ao tópico gramatical a tratar. Os alunos leram os textos e realizaram um exercício de compreensão escrita, no qual tiveram de completar o quadro do Anexo G3 utilizando a estrutura cooperativa *RoundTable*. Uma vez finalizada a atividade, dei início à descoberta guiada pedindo aos alunos que identificassem a estrutura que mais se repetia nos e-mails, utilizando a estrutura cooperativa *RallyRobin*. Depois, projetei todas as frases em que a estrutura era utilizada e pedi-lhes que decidissem, com os seus colegas de lado, se as frases exprimiam conselhos ou planos (ver Anexo G4: Imagem 1 e Imagem 2). Após esclarecer que todas exprimiam conselhos, destaquei os verbos que seguiam a estrutura *voy a* e perguntei o que tinham em comum aqueles verbos (ver Anexo G4: Imagem 3). Os estudantes debateram as suas impressões com os seus colegas de lado e, entre todos, concluímos que os verbos semânticos se encontravam no infinitivo. Por fim, projetei a imagem 4 do Anexo G4 sintetizando assim a matéria lecionada.

Por último, os alunos realizaram atividades para praticar e consolidar o uso e formação do tópico gramatical lecionado. Na primeira atividade tiveram de formular frases com os seus colegas de lado, utilizando os cartões e marcadores temporais do Anexo G5 (Atividade 1). A segunda atividade²⁵ foi um exercício de produção escrita em que os alunos, utilizando as listas de férias realizadas no início da aula, criaram um e-mail como os do Anexo G2.

e. Comentário reflexivo:

Esta aula foi, sem dúvida alguma, a menos cooperativa, uma vez que a descoberta guiada foi concretizada, quase na sua totalidade, de forma colaborativa. Visto isto, se voltasse a lecioná-la, tentaria introduzir mais estruturas cooperativas na fase da descoberta guiada. Assim, por exemplo, na atividade da Imagem 1 (Anexo G4), utilizaria a estrutura cooperativa *PairsCheck*; desta forma, assegurar-me-ia de que todos os alunos estariam envolvidos na tomada de decisão e a atividade resultaria mais enriquecedora. De igual modo, na atividade da Imagem 3 (Anexo G4), optaria pelo uso de estruturas como *Think-Write-RoundRobin* ou

²⁵ Esta atividade só se concretizou nas aulas seguintes, visto que primeiro foi preciso explicar de forma detalhada a estrutura do e-mail. Também não existem amostras dos e-mails realizados, uma vez que serviram como exercício de avaliação da produção escrita e foram entregues aos encarregados de educação.

Numbered-Head-Together, garantindo a participação de todos os alunos no processo de descoberta e assimilação do item gramatical.

Relativamente ao processo da descoberta guiada, a aula desenvolveu-se de forma satisfatória e os alunos compreenderam todas as perguntas e instruções utilizadas. No entanto, considero que teria sido mais enriquecedor deixar que os alunos explicitassem a regra. Para isso, poderia ter criado espaços em branco na frase da Imagem 4 (Anexo G4) e ter pedido aos alunos que preenchessem a frase com a informação correta. A ilustrar: *Utilizamos la estructura VOYA + para hablar de e intenciones*. Contudo, os alunos demonstraram um bom aproveitamento da aula sendo que 60% utilizaram a estrutura gramatical de forma correta no exercício de produção escrita.

3.5 PERCEÇÃO DOS ALUNOS

No final da PPS realizei um questionário (Anexo H) com a finalidade de identificar a percepção dos alunos em relação à aprendizagem da gramática de forma cooperativa. O questionário incluiu 7 perguntas de resposta fechada e 1 de resposta aberta, ao qual responderam 24 alunos da turma de Espanhol (7.ºano) e 24 alunos da turma Inglês (10.ºano). De seguida exponho os resultados do questionário, disponíveis nos gráficos que se encontram no Anexo I (turma de Inglês) e no Anexo J (turma de Espanhol).

Pergunta 1: *Consideras a gramática importante para a aprendizagem (o domínio) de uma língua estrangeira?*

Pergunta 2: *Quando estás a aprender gramática, preferes ser tu sozinho a descobrir as regras ou que seja o professor a expô-las?*

Estas duas primeiras perguntas do questionário visavam conhecer a opinião dos alunos relativamente à gramática e o seu método de ensino. Desta forma, constatei que ambas as turmas consideravam a gramática importante para a aprendizagem/domínio de uma LE (turma de Inglês: 92% e turma de Espanhol: 96%), assim como a maioria dos estudantes tinham preferência pelo ensino dedutivo, visto que 67% dos alunos da turma de Inglês e 88% da turma de Espanhol referiram que preferem que seja o professor a expor as regras gramaticais.

Pergunta 3: *Relativamente à aprendizagem de uma língua estrangeira, consideras mais benéfico o trabalho em grupo ou individual?*

Pergunta 4: *No que toca à gramática, consideras mais benéfica a aprendizagem da gramática através do trabalho em grupo ou individual?*

As perguntas 3 e 4 foram realizadas com o objetivo de saber se os alunos consideravam o trabalho de grupo benéfico, quer para o ensino-aprendizagem de LÉs em geral, quer para a aprendizagem da gramática. Os resultados obtidos permitiram-me constatar que os estudantes consideraram o trabalho de grupo mais benéfico na aprendizagem da língua em sentido geral (Inglês: 50% e Espanhol: 67%) do que na aprendizagem da gramática (Inglês: 21% e Espanhol: 50%). Como se pode comprovar, a maioria dos alunos da turma de Inglês preferiu uma aprendizagem da gramática através do trabalho individual.

Pergunta 5: *Na tua opinião como membro de um grupo de trabalho cooperativo, consideras que esta forma de trabalhar ajudou ou dificultou a tua aprendizagem da gramática?*

Os resultados da pergunta 5, contudo, revelam que ambas as turmas consideraram a metodologia cooperativa útil na aprendizagem da gramática (Inglês: 67% e Espanhol: 75%).

Pergunta 6: *Na tua opinião, pensas que a aprendizagem da gramática através duma metodologia cooperativa é mais ou menos motivadora que através do método tradicional?*

No que toca à pergunta 6, que visava responder à questão principal deste trabalho, os resultados demonstraram que a maioria dos estudantes (63% de Espanhol e 58% de Inglês) consideraram a aprendizagem cooperativa da gramática mais motivadora do que a tradicional.

Pergunta 7: *Qual/quais dos seguintes aspetos melhorou com a metodologia cooperativa: a tua implicação/iniciativa na sala de aula, a tua compreensão dos conteúdos, o teu uso da LE dentro da sala de aula, o grau de domínio da língua, a tua relação com os membros do grupo.*

A pergunta 7 pretendia conhecer os aspetos da Aprendizagem Cooperativa que os alunos consideraram ter melhorado o processo de ensino-aprendizagem da LE. Os resultados das turmas foram um pouco diferentes, sendo que a turma de Inglês apontou para a “relação entre os membros do grupo” como o aspeto que mais melhorou (26% dos alunos escolheram esta opção), seguido da “compreensão dos conteúdos” e o “uso da LE na sala de aula” (21%), assim como a “participação na sala de aula” (17%) e, por último, o “nível de domínio da língua” (8%). Já a turma de Espanhol assinalou o “uso da LE na sala de aula” como o aspeto que mais melhorou (24%), seguido da “participação na sala de aula” (23%), a “relação entre os membros do grupo” (22%), a “compreensão dos conteúdos” (18%) e, por último, de forma análoga à turma de Inglês, o “nível de domínio da língua” (13%).

Pergunta 8: *Que aspetos são os que mais gostaste da metodologia cooperativa? E os que menos?*

Quanto à pergunta 8, era uma pergunta de resposta aberta e tinha como objetivo conhecer a opinião dos alunos relativamente aos aspetos positivos e negativos da metodologia cooperativa. No que diz respeito aos aspetos positivos, os alunos de ambas as turmas referiram a ajuda, a troca de ideias e o convívio. Na turma de Inglês, os alunos referiram também outros aspetos como aulas mais interessantes e o ambiente de sala de aula mais relaxado. Já a turma de Espanhol, referiu ainda as aulas mais interativas, a professora e o uso de Powerpoints.

Quanto aos aspetos negativos, ambas as turmas referiram a formação dos grupos e o aumento da distração/barulho dentro da sala de aula. Alguns alunos da turma de Inglês referiram a existência de colegas pouco cooperativos em alguns dos grupos. Estes aspetos negativos parecem explicar a razão por que, na secção das sugestões, os alunos sugeriram participar na formação dos grupos.

Em síntese, os resultados do questionário foram ao encontro do que vários autores afirmam. Por exemplo, como os autores Li & Adamson (1992 *apud* Oxford, R 1997) referem, a maioria dos alunos do Ensino Secundário (turma de Inglês) demonstraram ter preferência pela

aprendizagem individual, ao contrário dos alunos do Ensino Básico (turma de Espanhol). Constatei ainda que, como declara Thornbury (1999), o método dedutivo é o que geralmente cumpre as expectativas de sala de aula dos alunos. Do mesmo modo, permitiu-me corroborar que a Aprendizagem Cooperativa para além de melhorar as relações interpessoais, facilita a aprendizagem dos conteúdos gramaticais e, no âmbito das LEs, aumenta o uso da língua objeto de estudo em sala de aula. Por último, este questionário permitiu-me confirmar que a combinação da Aprendizagem Cooperativa e a Descoberta Guiada resulta numa forma mais motivadora de lecionar gramática.

Contudo, é importante ter em consideração que este questionário apresenta várias limitações. Penso que, em alguns casos, as questões são pouco claras, que faço um uso excessivo de vocabulário técnico e a falta de perguntas de escolha múltipla. No que diz respeito às perguntas do questionário, o facto de algumas serem pouco claras, deu origem a que certas respostas fossem invalidadas. Tal foi o caso da pergunta 6 “Consideras a aprendizagem da gramática através da metodologia cooperativa mais ou menos motivadora?”, à qual vários alunos do 7º ano (turma de Espanhol) responderam “sim”. Relativamente ao uso de vocabulário técnico em algumas questões, este pode ter condicionado a resposta dos alunos por não terem percebido a pergunta. Quanto à não utilização de perguntas de escolha múltipla, constatei que foi um erro, visto que, apesar de ter formulado perguntas dicotómicas, houve respostas ambíguas que não puderam ser consideradas. É importante ainda referir que, na turma de Inglês, houve 4 alunos que não responderam às perguntas da página 2 do questionário (perguntas 6, 7 e 8), comprometendo assim os resultados.

Em suma, todas limitações anteriormente referidas, associadas ao facto de ser uma amostra pequena e o número de aulas em que esta metodologia foi implementada também ser reduzido, limitam as conclusões a retirar deste questionário.

BALANÇO FINAL

Este trabalho partiu de um objetivo principal que passava por encontrar uma forma mais motivadora de lecionar gramática, o que me levou a combinar duas metodologias ativas que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem: a Aprendizagem Cooperativa e a Descoberta Guiada. A sua concretização permitiu-me, por um lado, aprofundar os meus conhecimentos teóricos acerca das duas abordagens e, por outro, testá-las em contexto real de sala de aula.

No que diz respeito aos conhecimentos teóricos adquiridos, através da investigação efetuada, constatei que, tanto a Descoberta Guiada como a Aprendizagem Cooperativa, contam com uma série de vantagens e desvantagens. Desta forma, comprovei que a Descoberta Guiada conduz a uma interiorização mais significativa dos conteúdos e favorece o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Contudo, pressupõe também um maior grau de exigência (tanto para o docente como para o discente) e nem todos os conteúdos e estilos de aprendizagem beneficiam deste tipo de ensino. Quanto à Aprendizagem Cooperativa, para além de descobrir as nuances que a distinguem de outros tipos de aprendizagem e conhecer quais os seus princípios básicos, constatei que traz benefícios em vários âmbitos: educativo (melhor desempenho escolar), psicológico (maior autonomia e autoestima) e social (maior sentimento de união e apoio mútuo). Relativamente à aprendizagem de línguas, comprovei que esta metodologia reduz o filtro afetivo e cria mais oportunidades de uso real da língua, entre outros. No entanto, a Aprendizagem Cooperativa pode apresentar ganhos menos significativos nos alunos com um estilo de aprendizagem individualista.

No que toca à Prática Pedagógica Supervisionada, tive a oportunidade de comprovar empiricamente os benefícios e desvantagens das duas abordagens escolhidas. Assim, confirmei que, efetivamente, a Descoberta Guiada exige um trabalho extremamente minucioso, bem como uma base teórica muito sólida dos conteúdos a lecionar. Foi igualmente possível comprovar o quão complicado é dar instruções inteligíveis que orientem de forma eficaz o processo da descoberta, bem como a imensa quantidade de tempo despendido na procura/criação de exemplos e materiais que sirvam para introduzir e contextualizar a estrutura gramatical a tratar. No que à Aprendizagem Cooperativa diz respeito, constatei que o sucesso desta depende, em grande medida, de duas variáveis: o domínio das estruturas de aprendizagem cooperativa e as características da turma em que se pretende utilizar esta abordagem. Quanto às estruturas de Aprendizagem Cooperativa, comprovei que a escolha da estrutura adequada

determina o sucesso e aproveitamento da atividade. Já no que toca à variável dos alunos, verifiquei a importância da prática continuada e corroborei que a coesão de grupo e o espírito de aprendizagem da maioria são dois fatores fundamentais para o sucesso do trabalho cooperativo. Do mesmo modo, a Prática Pedagógica Supervisionada permitiu-me constatar que a combinação das metodologias escolhidas resulta em aulas mais aliciantes e que os aspetos mais valorizados pelos alunos foram, sobretudo, o convívio, a entreaajuda e a troca de ideias.

Pelo anteriormente exposto, posso concluir que, embora a combinação entre a Descoberta Guiada e a Aprendizagem Cooperativa seja exigente, os benefícios desta união ultrapassam amplamente os sacrifícios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2008). «Gramática». *Diccionario de términos clave de ELE*. Consultado a 3 de setembro de 2019, retirado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/gramatica.htm.
- AA. VV. (2008). «Método Natural». *Diccionario de términos clave de ELE*. Consultado a 3 de setembro de 2019, retirado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodonatural.htm.
- Areizaga, Elisabeth (2009). *Gramática para Profesores de Español como Lengua Extranjera (E/LE)*. Madrid: Ediciones Diaz de Santos.
- Câmara Municipal de Águeda. (2008). *Carta Educativa Águeda*. Consultado a 26 de agosto de 2019, retirado de <https://www.cm-agueada.pt/pages/108>.
- Caprario, Marcella (2013). *Guided Discovery Grammar Instruction: A Review of the Literature with Original Teaching Materials* (Masters in Teaching English to Students of Other Languages). SIT Graduate Institute. Consultado a 28 de agosto de 2019, retirado de https://digitalcollections.sit.edu/ipp_collection/689/.
- Celce-Murcia, Marianne (1985). Making Informed Decisions about the Role of Grammar in Language Teaching. *Foreign Language Annals*, 18 (4), 297-301.
- Celce-Murcia, Marianne (1991). Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching. *TESOL QUARTERLY*, 25 (3), 459-480.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas-Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Cowan, Ron (2008). *The Teacher's Grammar of English: A Coursebook and Reference Guide*. New York: Cambridge University Press.
- Ellis, Rod (2006). *Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective*. *TESOL QUARTERLY*, 40 (1), 83-107.
- Escola Secundária Adolfo Portela. *Projeto educativo (2017-2021)*. Consultado a 26 de agosto de 2019, retirado de <https://drive.google.com/file/d/0B33a-JVGeXmJSmZic2NVVGlSaVU/edit>.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In Pride, J. B., & Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics*, 269-293. Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd.
- Johnson, David & Johnson, Roger (1999). Making Cooperative Learning Work. *Theory into practice* 38 (2), 67-73.

- Johnson, David, Johnson, Roger & Holubec, Edythe (1999). *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula*. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Jolliffe, Wendy (2007). *Cooperative Learning in the Classroom: Putting it into Practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- Kagan, Spencer & High, Julie (2002). Kagan Structures for English Language Learners. *ESL Magazine*, 5(4) 10-12.
- Kagan, Spencer & Kagan, Miguel (2009). *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Kagan, Spencer (1995). We Can Talk: Cooperative Learning in the Elementary ESL Classrooms. *Elementary Education Newsletter* 17(2), 3-4.
- Larsen-Freeman, Diane & Celce-Murcia, Marianne (2016). *The Grammar Book: Form, Meaning and Use for English Language Teachers* (3ªed.) Boston: National Geographic Learning.
- Larsen-Freeman, Diane (2001). Teaching Grammar. (pp. 251-266). In Celce-Murcia, M. (Ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (3rd Edition). Boston: Heinle & Heinle, 251-266.
- Mathews, Roberta., Cooper, James., Davidson, Neil & Hawkes, Peter (1995). Building Bridges between Cooperative and Collaborative Learning. *CHANGE* 27 (4), 34-40.
- McGroarty, Mary (1993). Principles of Cooperative Learning for Language and Content Gains. In Holt, Daniel (Ed.) *Cooperative Learning: A Response to Linguistic and Cultural Diversity. Language in Education: Theory and Practice* 81 (47-66) Washington: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Ministério da Educação. (2003). *Programa de Inglês-Nível de continuação 10.º, 11.º e 12.º anos*. Consultado a 15 de julho de 2019, retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/ingles_10_11_12_cont.pdf.
- Ministério da Educação. (2009). *Programa de Espanhol-Nível de continuação 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade*. Consultado a 15 de julho de 2019, retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_espanhol_programa_3c_continuacao.pdf.
- Ministério da Educação. (2016). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Consultado a 26 de agosto de 2019, retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

- Oxford, Rebecca (1997). Cooperative Learning, Collaborative Learning and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 81 (IV), 443-456.
- Pujolàs, Pere (2009). *Aprendizaje Cooperativo y Educación Inclusiva: Una Forma Práctica de Aprender Juntos Alumnos Diferentes*. Documento apresentado nas IV Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa, Antigua, Guatemala.
- Salazar, Ventura (1992). Gramática y enseñanza comunicativa del español-lengua extranjera. En De Miguel Martínez, E. (ed.), *Aprendizaje y enseñanza del español-lengua extranjera en la enseñanza secundaria y en la educación de los adultos*. Salamanca y Estrasburgo: Universidad de Salamanca y Consejo de Europa. Consultado a 2 de setembro de 2019, retirado de <https://marcoele.com/gramatica-y-ensenanza-comunicativa-del-espanol-lengua-extranjera/>
- Saumell, Vicky (2012). Guided Discovery for Language Instruction: A Framework for Implementation at All Levels. *ENGLISH in Common*. Consultado a 15 de julho de 2019, retirado de http://www.pearsonlongman.com/englishincommon/downloadable-resources.html?fbclid=IwAR10sy8ShxHxVAqRBOIsLjhezv7h-ZA_nbil3QKCHseuyqrfnDpjliYAqDA.
- Savignon, Sandra (2001). Communicative Language Teaching for the Twenty-First Century. In Celce-Murcia, M. (Ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (3rd Edition) (13-28). Boston: Heinle & Heinle.
- Scrivener, Jim (2011). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching* (3rd Edition). London: Macmillan Education.
- Thornbury, Scott (1999). *How to Teach Grammar*. Harlow: Longman.
- Thornbury, Scott (2001). *Uncovering Grammar*. Great Britain: Macmillan Heinemann English Language Teaching.
- Thornbury, Scott (2011). G is for guided discovery. *An A-Z of ELT*. Consultado a 23 de junho de 2019, retirado de <http://scottthornbury.wordpress.com/2011/06/05/g-is-for-guided-discovery/>.
- Vygotsky, Lev (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ANEXOS

ANEXO A

Funções das estruturas de Aprendizagem Cooperativa mais utilizadas durante o Estágio.²⁶

FUNCTIONS	Interpersonal					Academic				
	Classbuilding	Teambuilding	Social Skills	Communication Skills	Decision-Making	Knowledgebuilding	Procedure Learning	Processing Info.	Thinking Skills	Presenting Info.
Fan-N-Pick										
Flashcard Game										
Numbered Heads Together										
PairsCheck										
Quiz-Quiz-Trade										
RallyCoach										
RallyRobin										
RallyTable										
RoundRobin										
RoundTable										
Showdown										
StandUp-HandUp-PairUp										
Timed Pair Share										

²⁶ Adaptadas de Kagan (2009: 6.24)

ANEXO B1

Frases sobre cibercrime da aula dedicada ao tópico gramatical *Modal verbs*²⁷

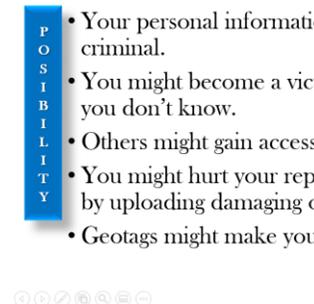
- Your personal information could be stolen by a cyber criminal.
- You could become a victim of a scam when you add “friends” you don’t know.
- Others could gain access to your profile and pose as you.
- You could hurt your reputation and chances of employment by uploading damaging or embarrassing photos/posts.
- Geotags could make you a target for robbery.

Government of Canada

²⁷ Frases consultadas a 8 de janeiro de 2019, adaptadas de <https://www.getcybersafe.gc.ca/cnt/rsks/nln-ctvts/scl-ntwrkng-en.aspx>.

ANEXO B2²⁸

Imagens da aula dedicada ao tópico gramatical *Modal verbs*

<p>Decide whether the sentences express <i>ability/possibility</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> Your personal information could be stolen by a cyber criminal. You could become a victim of a scam when you add “friends” you don’t know. Others could gain access to your profile and pose as you. You could hurt your reputation and chances of employment by uploading damaging or embarrassing photos/posts. Geotags could make you a target for robbery.  <p>Imagem 1</p>	<p>Decide whether the sentences express <i>ability/possibility</i>.</p> <p>P O S S I B I L I T Y</p> <ul style="list-style-type: none"> Your personal information could be stolen by a cyber criminal. You could become a victim of a scam when you add “friends” you don’t know. Others could gain access to your profile and pose as you. You could hurt your reputation and chances of employment by uploading damaging or embarrassing photos/posts. Geotags could make you a target for robbery. <p>Imagem 2</p>
<p>Decide whether the sentences express <i>ability/possibility</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> Your personal information might be stolen by a cyber criminal. You might become a victim of a scam when you add “friends” you don’t know. Others might gain access to your profile and pose as you. You might hurt your reputation and chances of employment by uploading damaging or embarrassing photos/posts. Geotags might make you a target for robbery.  <p>Imagem 3</p>	<p>Decide whether the sentences express <i>ability/possibility</i>.</p> <p>P O S S I B I L I T Y</p> <ul style="list-style-type: none"> Your personal information might be stolen by a cyber criminal. You might become a victim of a scam when you add “friends” you don’t know. Others might gain access to your profile and pose as you. You might hurt your reputation and chances of employment by uploading damaging or embarrassing photos/posts. Geotags might make you a target for robbery.  <p>Imagem 4</p>

²⁸ Imagem da estrutura de Apr.Coop. *RallyRobin*. Consultada a 4 de setembro de 2019, retirada de https://www.kaganonline.com/free_articles/research_and_rationale/330/The-Essential-5-A-Starting-Point-for-Kagan-Cooperative-Learning.

ANEXO B3²⁹

Imagens da aula dedicada ao tópico gramatical *Modal verbs*

<p>What's the difference?</p> <ul style="list-style-type: none"> Your personal information could be stolen by a cyber criminal. You could become a victim of a scam when you add "friends" you don't know. Others could gain access to your profile and pose as you. You could hurt your reputation and chances of employment by uploading damaging or embarrassing photos/posts. Geotags could make you a target for robbery. <ul style="list-style-type: none"> Your personal information might be stolen by a cyber criminal. You might become a victim of a scam when you add "friends" you don't know. Others might gain access to your profile and pose as you. You might hurt your reputation and chances of employment by uploading damaging or embarrassing photos/posts. Geotags might make you a target for robbery.  <p style="text-align: center;">Imagem 5</p>		<p>What's the difference?</p> <ul style="list-style-type: none"> Your personal information could be stolen by a cyber criminal. You could become a victim of a scam when you add "friends" you don't know. Others could gain access to your profile and pose as you. You could hurt your reputation and chances of employment by uploading damaging or embarrassing photos/posts. Geotags could make you a target for robbery. <ul style="list-style-type: none"> Your personal information might be stolen by a cyber criminal. You might become a victim of a scam when you add "friends" you don't know. Others might gain access to your profile and pose as you. You might hurt your reputation and chances of employment by uploading damaging or embarrassing photos/posts. Geotags might make you a target for robbery. <p style="text-align: center;">Imagem 6</p>	
<p>What's the difference?</p> <ul style="list-style-type: none"> Your personal information could be stolen by a cyber criminal. You could become a victim of a scam when you add "friends" you don't know. Others could gain access to your profile and pose as you. You could hurt your reputation and chances of employment by uploading damaging or embarrassing photos/posts. Geotags could make you a target for robbery. <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">I N T E R C H A N G E A B L E</p> <p style="text-align: center;">POSSIBILITY</p> <ul style="list-style-type: none"> Your personal information might be stolen by a cyber criminal. You might become a victim of a scam when you add "friends" you don't know. Others might gain access to your profile and pose as you. You might hurt your reputation and chances of employment by uploading damaging or embarrassing photos/posts. Geotags might make you a target for robbery. <p style="text-align: center;">Imagem 7</p>		<p>Decide which of the situations happens "sometimes" and which "perhaps".</p> <ul style="list-style-type: none"> Your personal information can be stolen by a cyber criminal. Your personal information could/might/may be stolen by a cyber criminal.  <p style="text-align: center;">Imagem 8</p>	

²⁹ Imagem da estrutura de Apr.Coop. *Timed Pair Share*. Consultada a 4 de setembro de 2019, retirada de https://www.kaganonline.com/free_articles/research_and_rationale/330/The-Essential-5-A-Starting-Point-for-Kagan-Cooperative-Learning.

ANEXO B4³⁰

Imagens da aula dedicada ao tópico gramatical *Modal verbs*

<p>Decide which of the situations happens “sometimes” and which “perhaps”.</p> <ul style="list-style-type: none"> Your personal information can be stolen by a cyber criminal. Your personal information could/might/may be stolen by a cyber criminal. <p><i>many black clouds: Take an umbrella. It may rain.</i></p> <p>GENERAL POSSIBILITY Sometimes</p> <p>UNCERTAIN POSSIBILITY Perhaps</p> <p>Stronger Possibility</p> <p>Imagem 9</p>	<p>Decide whether the speaker is <i>asking for permission</i> or <i>making a request</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> Can you delete my picture? Could you delete my picture? Can I use your Instagram account? May I use your Instagram account? Might I use your Instagram account? <p>Imagem 10</p>
<p>Decide whether the speaker is talking with...</p> <ul style="list-style-type: none"> Can you delete my picture? Could you delete my picture? Can I use your Instagram account? May I use your Instagram account? Might I use your Instagram account? <p>REQUEST</p> <p>ASK FOR PERMISSION</p> <p>A FRIEND A PERSON HE DOESN'T KNOW THE POLICE</p> <p>Imagem 11</p>	<p>Decide whether the speaker is talking with...</p> <ul style="list-style-type: none"> Can you delete my picture? Could you delete my picture? Can I use your Instagram account? May I use your Instagram account? Might I use your Instagram account? <p>REQUEST</p> <p>ASK FOR PERMISSION</p> <p>A FRIEND INFORMAL A PERSON HE DOESN'T KNOW FORMAL THE POLICE VERY FORMAL</p> <p>Imagem 12</p>

³⁰ Imagem da estrutura de Apr. Coop. RallyTable. Consultada a 4 de setembro de 2019, adaptada de <https://slideplayer.com/slide/8549177/26/images/41/Rally+Table+Teacher+assigns+pairs+1+paper+%2F+pencil+per+pair.jpg>.

Imagem da estrutura de Apr. Coop. PairsCheck. Consultada a 4 de setembro de 2019, adaptada de <https://slideplayer.com/slide/8549152/26/images/27/Pairs+Check+One+partner+SOLVES+a+problem+while+the+other+COACHES..jpg>.

ANEXO B5

Recursos das atividades realizadas na aula dedicada ao tópico gramatical *Modal verbs*

ATIVIDADE 1:

- I can to dance very well.
- You can running fast.
- He cans dance very well.
- You don't can dance very well.
- Can you dance very well?
- I will can dance very well.

ATIVIDADE 2:

INSTAGRAM	CAN	GRANDMOTHER
FACEBOOK	COULD	GRANDFATHER
TWITTER	MIGHT	DOG
MESSSENGER	MAY	CAT
SNAPCHAT	COULD	FATHER
INSTAGRAM	MIGHT	MOTHER
TWITTER	CAN	SISTER
WHATSAPP	COULD	UNCLE

ANEXO B6

Recursos das atividades da aula dedicada ao tópico gramatical *Modal verbs*

ATIVIDADE 3:

<p>Politely ask for permission to enter the room.</p> <p>Answer: could/may</p>
<p>Make a polite request to your friend to take you to the train station.</p> <p>Answer: could</p>
<p>Ask a friend for permission to use his/her pen.</p> <p>Answer: can/may</p>
<p>Prohibit a friend to tell your secret.</p> <p>Answer: cannot (can't)</p>
<p>Read the pre-flight safety instruction which requires the use of the seat belt during take-off.</p> <p>Answer: must</p>
<p>Tell your partner what your parents are perhaps doing right now.</p> <p>Answer: may/might/could</p>
<p>Your best friend is not in class today. Tell your partner what you think he/is is perhaps doing.</p> <p>Answer: may/might/could</p>
<p>Tell your partner you think it is really important (necessary) for her/him to study hard to get into Medicine.</p> <p>Answer: must</p>

ANEXO C1

Frases introdutórias da aula dedicada ao tópico gramatical *Comparatives*³¹

1. The British English accent is more prettier than the American English accent.
2. Jamaican English is oldder than British English.
3. South African English words are more difficult than Australian English words.
4. Malaysian English is goodder than British English.
5. English is as challenging as Spanish.
6. English is not as popular as Arab.
7. English is the more spoken language in the world.
8. English is the easiest language in the world.

³¹ De criação própria relacionadas com o tópico da aula.

ANEXO C2³²

Imagens da aula dedicada ao tópico gramatical *Comparatives*

<p>1. The British English accent is more prettier than the American English accent.</p> <p>2. Jamaican English is oldder than British English.</p> <p>3. South African English words are more difficult than Australian words.</p> <p>4. Malaysian English is goodder than British English.</p> <p>5. English is as challenging as Spanish.</p> <p>6. English is not as popular as Arab.</p> <p>7. English is the more spoken language in the world.</p> <p>8. English is the easiest language in the world.</p>   <p style="text-align: center;">Imagem 1</p>	<p>1. The British English accent is more prettier than the American English accent.</p> <p>2. Jamaican English is oldder than British English.</p> <p>3. South African English words are more difficult than Australian words.</p> <p>4. Malaysian English is goodder than British English.</p> <p>5. English is as challenging as Spanish.</p> <p>6. English is not as popular as Arab.</p> <p>7. English is the more spoken language in the world.</p> <p>8. English is the easiest language in the world.</p>  <p>Similarities between 2 things</p> <p>Differences between 2 things</p> <p>Particularities of a thing in relation to a group.</p> <p style="text-align: center;">Imagem 2</p>
<p style="text-align: center;">Imagem 3</p> <p style="text-align: center;">COMPARATIVES</p> <p>1. The British English accent is more prettier than the American English accent.</p> <p>2. Jamaican English is oldder than British English.</p> <p>3. South African English words are more difficult than Australian words.</p> <p>4. Malaysian English is goodder than British English.</p> <p>5. English is as challenging as Spanish.</p> <p>6. English is not as popular as Arab.</p> <p>7. English is the more spoken language in the world.</p> <p>8. English is the easiest language in the world.</p> <p style="text-align: center;">Differences between 2 things</p> <p>EQUATIVES Similarities between 2 things</p> <p>SUPERLATIVES</p> <p>Particularities of a thing (superiority/inferiority) in relation to a group.</p>	

³² Imagem da estrutura de Apr.Coop. *RallyRobin*. Consultada a 4 de setembro de 2019, retirada de https://www.kaganonline.com/free_articles/research_and_rationale/330/The-Essential-5-A-Starting-Point-for-Kagan-Cooperative-Learning.

Imagem da estrutura de Apr.Coop. *Timed Pair Share*. Consultada a 4 de setembro de 2019, retirada de https://www.kaganonline.com/free_articles/research_and_rationale/330/The-Essential-5-A-Starting-Point-for-Kagan-Cooperative-Learning.

ANEXO C3³³

Imagens da aula dedicada ao tópico gramatical *Comparatives*

<ol style="list-style-type: none"> 1. The British English accent is more prettier than the American one. 2. Jamaican English is oldder than British English. 3. South African English words are more difficult than Australian words. 4. Malaysian English is goodder than British English. 5. English is as challenging as Spanish. 6. English is not as popular as Arab. 7. English is the more spoken language in the world. 8. English is the easiest language in the world.  <p>Imagem 4</p>		<p>COMPARATIVES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. The British English accent is prettier than the American one. 2. Jamaican English is older than British English. 3. The weather in the USA is hotter than in the UK. 4. South African English words are more difficult than Australian E.words. 5. Ireland is more beautiful than Scotland. 6. Malaysian English is better than British English.  <p>Imagem 5</p>	
<p>COMPARATIVES</p>  <ol style="list-style-type: none"> 1. The British English accent is prettier than the American one. 2. Jamaican English is older than British English. 3. The weather in the USA is hotter than in the UK. 4. South African English words are more difficult than Australian E.words. 5. Ireland is more beautiful than Scotland. 6. Malaysian English is better than British English. <p>Imagem 6</p>		<p>COMPARATIVES</p>  <ol style="list-style-type: none"> 1. The British English accent is prettier than the American one. PRETTY 2. Jamaican English is older than British English. OLD 3. The weather in the USA is hotter than in the UK. HOT 4. South African English words are more difficult than Australian E.words. DIFFICULT 5. Ireland is more beautiful than Scotland. BEAUTIFUL 6. Malaysian English is better than British English. GOOD <p>Imagem 7</p>	

³³ Imagem da estrutura de Apr.Coop. *RallyCoach*. Consultada a 4 de setembro de 2019, retirada de https://www.kaganonline.com/free_articles/research_and_rationale/330/The-Essential-5-A-Starting-Point-for-Kagan-Cooperative-Learning.

Imagem da estrutura de Apr.Coop. *Numbered Heads Together*. Consultada a 4 de setembro de 2019, retirada de https://www.kaganonline.com/free_articles/leadership_library/367/Kagan-ConnectionsThe-RigorRelevance-Framework,2.

ANEXO C4

Imagens da aula dedicada ao tópico gramatical *Comparatives*

ADJECTIVES		
BASE FORM	NUMBER OF SYLLABLES	COMPARATIVE FORM
PRETTY	2	PRETTIER

Imagem 8

ADJECTIVES		
BASE FORM	NUMBER OF SYLLABLES	COMPARATIVE FORM
PRETTY	2	PRETTIER
OLD	1	OLDER
HOT	1	HOTTER
DIFFICULT	3	MORE DIFFICULT
BEAUTIFUL	3	MORE BEAUTIFUL
GOOD	1	BETTER

Imagem 9

COMPARATIVES

To express differences between two things/people.



Imagem 10

ANEXO C5

Recursos das atividades da aula dedicada ao tópico gramatical *Comparatives*

ATIVIDADE 1:

POPULAR <i>More popular</i>	GOOD <i>Better</i>	FUNNY <i>Funnier</i>
IMPORTANT <i>More important</i>	TIRING <i>More tiring</i>	BORING <i>More boring</i>
YOUNG <i>Younger</i>	BIG <i>Bigger</i>	INTERESTING <i>More interesting</i>
FAR <i>Farther/further</i>	NOISY <i>Noisier</i>	LOW <i>Lower</i>
BAD <i>worse</i>	POLITE <i>More polite</i>	DIFFICULT <i>More difficult</i>

ATIVIDADE 2:

CHARLIZE THERON

- Age: 43
- Height: 1,77m
- Years active: 1995-present
- Awards: 33

KANDYSE McCLURE

- Age: 39
- Height: 1,54m
- Years active: 1999-present
- Awards: 0

34

³⁴ Imagem de *Charlize Theron*. Consultada a 4 de setembro de 2019, retirada de http://www.centpourcent-vosges.fr/wp-content/uploads/2017/05/000_ot1v8.4f67d124520.original.jpg.

Imagem de *Kandyse McClure*. Consultada a 4 de setembro de 2019, retirada de <https://i0.wp.com/www.battlestargalacticamuseum.com/wp-content/uploads/2018/02/kandyse.png?fit=432%2C369>.

ANEXO C6

Recursos das atividades da aula dedicada ao tópico gramatical *Comparatives*

ATIVIDADE 3:

Pram Big (Similarity) Parking lot
Tekkies Fast (Difference) Stroller
Washroom Wide (Similarity) Crosswalk
Runners Unclean (Difference) Restroom
Bikkie Sweet (Similarity) Hairy Floss
Soother Pink (Difference) Cotton Candy

ANEXO C7

Recursos das atividades da aula dedicada ao tópico gramatical *Comparatives*

ATIVIDADE 4:

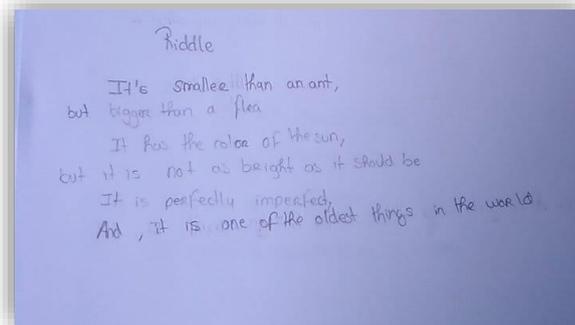
RIDDLE

It's bigger than a golf course,
but smaller than the sky.
Sometimes as calm as a millpond,
and others braver than a blast.
As blue as a sapphire,
and older than the Sun.
But, in my opinion, the most beautiful one.

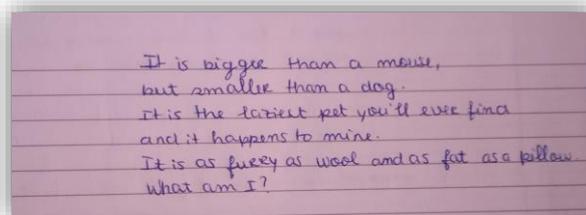
Millpond: very small lake that supplies water to turn the wheel of a watermill.



35



36



37

³⁵ De criação própria.

³⁶ Exemplo aluna 10.º ano.

³⁷ Exemplo aluna 10.º ano.

ANEXO D1

Tabela 1 da aula dedicada ao tópico gramatical *Countable & uncountable nouns*

A lot/Lot's of	Much	Many

ANEXO D2³⁸

Imagens da aula dedicada ao tópico gramatical *Countable & uncountable nouns*

Imagem 1

Imagem 2

Imagem 3

Imagem 4

³⁸ Imagem da estrutura de Apr.Coop. *RoundRobin*. Consultada a 4 de setembro de 2019, retirada de https://www.kaganonline.com/catalog/look_whats_inside/blacklines/LookInside.php?sample=EPPKS_r.jpg.

Imagem da estrutura de Apr. Coop. *RallyCoach*. Consultada a 4 de setembro de 2019, retirada de https://www.kaganonline.com/free_articles/research_and_rationale/330/The-Essential-5-A-Starting-Point-for-Kagan-Cooperative-Learning.

ANEXO D3

Tabela 2 da aula dedicada ao tópico gramatical *Countable & uncountable nouns*

Rice	
University	
Apple	
Advice	
Coffee	
Thunder	
Clothes	
Jeans	
Horse	
Money	
Coin	
Sock	

ANEXO D4

Frases da aula dedicada ao tópico gramatical *Countable & uncountable nouns*

Decide whether the underlined words refer to countable or uncountable nouns:

- There were four chocolates in the box before and now there is only one.
- There is a hair in my soup!
- There used to be three fish in the fish tank but now there is only one.
- Ask your mum to bring three more glasses, we just have six.

Decide whether the underlined words refer to countable or uncountable nouns:

- I can't make a cake. I run out of chocolate...
- Your hair is so long!
- I don't like fish.
- Be careful with that. It is made of glass.

ANEXO D5³⁹

Imagens da aula dedicada ao tópico gramatical *Countable & uncountable nouns*

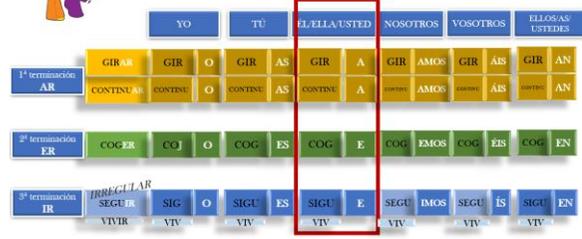
<p>Decide whether the nouns are countable or uncountable...</p>  <ul style="list-style-type: none"> • There were four <u>chocolates</u> in the box before and now there is only one. • There is a <u>hair</u> in my soup! • There used to be three <u>fish</u> in the fish tank but now there is only one. • Ask your mum to bring three more <u>glasses</u>, we just have six. • I can't make a cake. I ran out of <u>chocolate</u>... • Your <u>hair</u> is so long! • I don't like <u>fish</u>. • Be careful with that. It is made of <u>glass</u>. <p style="text-align: center;">Imagem 5</p>		<p>Decide whether the nouns are countable or uncountable...</p> <p style="text-align: center;">COUNTABLE</p> <ul style="list-style-type: none"> • There were four <u>chocolates</u> in the box before and now there is only one. • There is a <u>hair</u> in my soup! • There used to be three <u>fish</u> in the fish tank but now there is only one. • Ask your mum to bring three more <u>glasses</u>, we just have six. <p style="text-align: center;">UNCOUNTABLE</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can't make a cake. I ran out of <u>chocolate</u>... • Your <u>hair</u> is so long! • I don't like <u>fish</u>. • Be careful with that. It is made of <u>glass</u>.  <p style="text-align: center;">Imagem 6</p>	
<p>Decide whether the nouns are countable or uncountable...</p> <p style="text-align: center;">COUNTABLE</p> <ul style="list-style-type: none"> • There were four <u>chocolates</u> in the box before and now there is only one. • There is a <u>hair</u> in my soup! • There used to be three <u>fish</u> in the fish tank but now there is only one. • Ask your mum to bring three more <u>glasses</u>, we just have six. <p style="text-align: center;">UNCOUNTABLE</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can't make a cake. I ran out of <u>chocolate</u>... • Your <u>hair</u> is so long! • I don't like <u>fish</u>. • Be careful with that. It is made of <u>glass</u>.  <p style="text-align: center;">Imagem 7</p>		<ul style="list-style-type: none"> • <u>A grain</u> of rice • <u>A piece</u> of advice • <u>A cup</u> of coffee • <u>A rumble</u> of thunder • <u>A pair</u> of jeans • <u>An amount</u> of money • <u>A piece</u> of clothing  <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Se 4 Are the expressions countable or uncountable?</p> <p>Se 3 What do all the expressions have in common?</p> <p>Se 2 What's the most repeated structure?</p> <p>Se 1 What do we use that structure for?</p> </div> <p style="text-align: center;">Imagem 8</p>	

³⁹ Imagem da estrutura de Apr.Coop. *PairsCheck*. Consultada a 4 de setembro de 2019, adaptada de https://slideplayer.com/slide/8549152/26/images/27/Pairs+Check+One+partner+SOLVES+a+problem+while+the+other+COACHES_.jpg.

Imagem da estrutura de Apr. Coop. *RounRobin*. Consultada a 4 de setembro de 2019, retirada de https://www.kaganonline.com/catalog/look_whats_inside/blacklines/LookInside.php?sample=EPPKS_r.jpg.

ANEXO E2⁴¹

Imagens da aula dedicada ao tópico gramatical *Imperativo*

<p style="text-align: center;">¿Cuál es tu destino?</p> <p>Desde la farmacia, coge la avenida del indicativo y sigue todo recto. Cruza la plaza del Dele y continúa por la avenida del Subjuntivo. Después, gira la segunda a la derecha, por la calle del Vocabulario. Sigue todo recto. Tu destino está entre la pescadería y la gasolinera.</p>  <p style="text-align: center;">Imagem 1</p>	<p style="text-align: center;">¿Cuál es tu destino?</p> <p>Desde la farmacia, coge la avenida del indicativo y sigue todo recto. Cruza la plaza del Dele y continúa por la avenida del Subjuntivo. Después, gira la segunda a la derecha, por la calle del Vocabulario. Sigue todo recto. Tu destino está entre la pescadería y la gasolinera.</p>  <p style="text-align: center;">Imagem 2</p>
<p style="text-align: center;">¿A QUÉ PERSONA DAN LA INDICACIÓN?</p>  <p style="text-align: center;">Imagem 3</p>	<p style="text-align: center;">EL PRESENTE DE INDICATIVO</p>  <p style="text-align: center;">Imagem 4</p>

⁴¹ Imagem da estrutura de Apr.Coop. *RallyCoach*. Consultada a 4 de setembro de 2019, retirada de https://www.kaganonline.com/free_articles/research_and_rationale/330/The-Essential-5-A-Starting-Point-for-Kagan-Cooperative-Learning.

Imagem da estrutura de Apr. Coop. *RallyRobin*. Consultada a 4 de setembro de 2019, adaptada de https://www.kaganonline.com/free_articles/research_and_rationale/330/The-Essential-5-A-Starting-Point-for-Kagan-Cooperative-Learning.

Imagem da estrutura de Apr. Coop. *Timed Pair Share*. Consultada a 4 de setembro de 2019, retirada de https://www.kaganonline.com/free_articles/research_and_rationale/330/The-Essential-5-A-Starting-Point-for-Kagan-Cooperative-Learning.

ANEXO E3

Imagem resumo do tópico gramatical da aula dedicada ao tópico gramatical *Imperativo*

IMPERATIVO

*“Utilizamos la 3.ª persona (singular) del presente de indicativo para dar **indicaciones** a la 2.ª persona del singular (tú)”*

(tú) Sigue todo recto.

3ª Persona sing. del Presente de Indicativo

Imagem 5

ANEXO E4

Recursos das atividades da aula dedicada ao tópico gramatical *Imperativo*

ATIVIDADE 1:

Completa las indicaciones usando la forma correcta del verbo entre paréntesis (imperativo). *Alumnos 2 e 4*

Desde la juguetería, _____ (seguir) todo recto por la calle del Profe inolvidable. _____ (girar) a la derecha en la avenida del Subjuntivo. _____ (cruzar) la plaza del DELE y _____ (coger) la avenida ProfeDeEle.es. Tu destino está al final de la avenida, a la derecha del hotel.

Destino: Comisaría de policía

Completa las indicaciones usando la forma correcta del verbo entre paréntesis (imperativo). *Alumnos 1 e 3*

Desde la peluquería, _____ (coger) la calle del SIELE, y _____ (girar) a la derecha en la avenida Hablo Español. Después, _____ (cruzar) la plaza del DELE y _____ (continuar) recto por la avenida ProfeDeEle.es. _____ (girar) a la derecha por la calle de la gramática, y _____ (seguir) todo recto hasta la calle de por y para. Tu destino está a la derecha, al lado de la casa de Pepe.

Destino: Ambulatorio

ANEXO E5

Recursos das atividades da aula dedicada ao tópico gramatical *Imperativo*

ATIVIDADE 2:

Elige un edificio de partida y otro de destino. Después, escribe las indicaciones para llegar de uno al otro.

Toma los recorridos de la actividad anterior como ejemplo.



Desde la farmacia, coge la calle de los Verbos Hectos, y girala
segunda a la derecha. Cruza la plaza del DELE y continúa recto
por la Avenida ProfedeLE, es. Tu destino está a la izquierda, al
lado del ~~trabajado~~

42

Desde la escuela, coge la calle del Adjetivo y
sigue todo recto. Vira a la derecha por la
Calle del Vocabulario; después gira a la derecha y
de seguida izquierda. tu destino es la pizzeria.

43

⁴² Exemplo aluno 7.º ano.

⁴³ Exemplo aluna 7.º ano.

ANEXO F1

Imagens introdutórias da aula dedicada ao tópico gramatical *Verbos ser/estar*



⁴⁴ Imagem *Ciudad de las Artes y las Ciencias*. Consultada a 4 de setembro de 2019, retirada de https://velvetescape.com/wp-content/uploads/2011/09/IMG_2165.jpg.

Imagem *Giralda*. Consultada a 4 de setembro de 2019, retirada de https://www.economiadehoy.es/fotos/1/NdP_SevillaRomana_21102015-1.jpg.

Imagem *Guggenheim*. Consultada a 4 de setembro de 2019, retirada de https://spaziodicasavzla.com/los-mejores-arquitectos-de-la-historia/metalocus_museo-guggenheim_26/.

Imagem *Muralla de Ávila*. Consultada a 4 de setembro de 2019, retirada de https://silicesserral.com/comprar-silices-en-avila-comprar-caolin-en-avila/800px-panoramica_nocturna_de_la_ciudad_de_avila.

ANEXO F2⁴⁵Textos introdutórios à Descoberta Guiada da aula dedicada ao tópico gramatical
Verbos ser y estar

⁴⁵ Imagem boneco *Juanjo*. Consultada a 4 de setembro de 2019, retirada de <https://i.pinimg.com/474x/c1/2f/12/c12f1223846db236f0f1ca9774b98826--hipster.jpg>.

Imagem boneca *Rocío*. Consultada a 4 de setembro de 2019, retirada de <https://hasshe.com/transparent-sassy-emoji-girl-5c148e3f8719620724b54b3d/>.

Imagem boneca *Nerea*. Consultada a 4 de setembro de 2019, retirada de <https://undreamrosa.wordpress.com/2013/07/28/adicta-a-cambiar-el-diseno/>.

Imagem boneco *Andreu*. Consultada a 4 de setembro de 2019, retirada de <https://www.elespanol.com/branded/importancia-deporte-infantil/>.

ANEXO F3

Ficha-análise dos textos utilizados na aula dedicada ao tópico gramatical *Verbos ser y estar*

1. Completa el cuadro y pásalo.

<u>Cómo</u> es el monumento	<u>Qué tipo</u> de monumento es	<u>Dónde</u> está situado
<i>Mi monumento favorito es muy bonito. Es grande y circular.</i>	<i>Es una plaza</i>	<i>Está en Sevilla</i>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

2. Completa las frases usando:

SER

ESTAR

LOCALIZA

DESCRIBIR

IDENTIFICAR

➤ Utilizamos el verbo _____ para _____ objetos.
“La plaza es grande”

➤ Utilizamos el verbo _____ para _____ objetos.
“El monumento es una plaza”

➤ Utilizamos el verbo _____ para _____ objetos.
“La plaza está en Sevilla”

ANEXO F4⁴⁶

Imagens da aula dedicada ao tópico gramatical *Verbos ser/estar*

<p style="text-align: center;">Identifica las frases en que ...</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30%;"> <p style="text-align: center; background-color: #4F81BD; color: white;">Se DESCRIBE el objeto</p> <p style="text-align: center; background-color: #4F81BD; color: white;">¿Cómo es?</p> <p style="text-align: center;">Es muy bonito. Es grande y circular.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30%;"> <p style="text-align: center; background-color: #D4AF37; color: white;">Se IDENTIFICA el objeto</p> <p style="text-align: center; background-color: #D4AF37; color: white;">¿Qué es?</p> <p style="text-align: center;">Es una plaza.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30%;"> <p style="text-align: center; background-color: #4F81BD; color: white;">Se LOCALIZA el objeto</p> <p style="text-align: center; background-color: #4F81BD; color: white;">¿Dónde está?</p> <p style="text-align: center;">Está en Sevilla.</p> </div> </div> <p style="text-align: center; color: #4F81BD;">Imagem 1</p> 	<p style="text-align: center;">Rodea los verbos que aparecen en las frases.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30%;"> <p style="text-align: center; background-color: #4F81BD; color: white;">Se DESCRIBE el objeto</p> <p style="text-align: center; background-color: #4F81BD; color: white;">¿Cómo es?</p> <p style="text-align: center;">Es muy bonito. Es grande y circular.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> antiguo. <input checked="" type="checkbox"/> largo y alto. <input checked="" type="checkbox"/> muy bonito. <input checked="" type="checkbox"/> alto y famoso. <input checked="" type="checkbox"/> enorme. <input checked="" type="checkbox"/> precioso. <input checked="" type="checkbox"/> moderno y brillante. <input checked="" type="checkbox"/> grande y diferente. </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30%;"> <p style="text-align: center; background-color: #D4AF37; color: white;">Se IDENTIFICA el objeto</p> <p style="text-align: center; background-color: #D4AF37; color: white;">¿Qué es?</p> <p style="text-align: center;">Es una plaza.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> una muralla. <input checked="" type="checkbox"/> una torre. <input checked="" type="checkbox"/> un complejo (museos, planetario, oceanográfico y teatro). <input checked="" type="checkbox"/> un museo. </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30%;"> <p style="text-align: center; background-color: #4F81BD; color: white;">Se LOCALIZA el objeto</p> <p style="text-align: center; background-color: #4F81BD; color: white;">¿Dónde está?</p> <p style="text-align: center;">Está en Sevilla.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> en la zona centro de España, en Avila. <input checked="" type="checkbox"/> en el sur de España, en Sevilla. <input checked="" type="checkbox"/> en la zona este de España, en Valencia. <input checked="" type="checkbox"/> en el norte de España, en Bilbao. </div> </div> <p style="text-align: center; color: #4F81BD;">Imagem 2</p>
<p style="text-align: center;">Relaciona los verbos con sus infinitivos.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30%;"> <p style="text-align: center; background-color: #4F81BD; color: white;">Se DESCRIBE el objeto</p> <p style="text-align: center; background-color: #4F81BD; color: white;">¿Cómo es?</p> <p style="text-align: center;">Es muy bonito. Es grande y circular.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> antiguo. <input checked="" type="checkbox"/> largo y alto. <input checked="" type="checkbox"/> muy bonito. <input checked="" type="checkbox"/> alto y famoso. <input checked="" type="checkbox"/> enorme. <input checked="" type="checkbox"/> precioso. <input checked="" type="checkbox"/> moderno y brillante. <input checked="" type="checkbox"/> grande y diferente. </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30%;"> <p style="text-align: center; background-color: #D4AF37; color: white;">Se IDENTIFICA el objeto</p> <p style="text-align: center; background-color: #D4AF37; color: white;">¿Qué es?</p> <p style="text-align: center;">Es una plaza.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> una muralla. <input checked="" type="checkbox"/> una torre. <input checked="" type="checkbox"/> un complejo (museos, planetario, oceanográfico y teatro). <input checked="" type="checkbox"/> un museo. </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30%;"> <p style="text-align: center; background-color: #4F81BD; color: white;">Se LOCALIZA el objeto</p> <p style="text-align: center; background-color: #4F81BD; color: white;">¿Dónde está?</p> <p style="text-align: center;">Está en Sevilla.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> en la zona centro de España, en Avila. <input checked="" type="checkbox"/> en el sur de España, en Sevilla. <input checked="" type="checkbox"/> en la zona este de España, en Valencia. <input checked="" type="checkbox"/> en el norte de España, en Bilbao. </div> </div> <div style="text-align: center; margin-top: 10px;"> <p style="background-color: #4F81BD; color: white; padding: 2px 10px;">SER</p> <p style="background-color: #D4AF37; color: white; padding: 2px 10px;">ESTAR</p> </div> <p style="text-align: center; color: #4F81BD;">Imagem 3</p>	<p style="text-align: center;">RallyCoach</p> <p style="text-align: center;">Completa las frases</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizamos el verbo SER para DESCRIBIR OBJETOS La plaza es grande • Utilizamos el verbo _____ para _____ OBJETOS El monumento es una plaza • Utilizamos el verbo _____ para _____ OBJETOS La plaza está en Sevilla <div style="text-align: center; margin-top: 10px;"> <p style="background-color: #4F81BD; color: white; padding: 2px 10px;">SER</p> <p style="background-color: #D4AF37; color: white; padding: 2px 10px;">ESTAR</p> <p style="background-color: #4F81BD; color: white; padding: 2px 10px;">LOCALIZAR</p> <p style="background-color: #4F81BD; color: white; padding: 2px 10px;">DESCRIBIR</p> <p style="background-color: #4F81BD; color: white; padding: 2px 10px;">IDENTIFICAR</p> </div> <p style="text-align: center; color: #4F81BD;">Imagem 4</p>

⁴⁶ Imagem da estrutura de Apr. Coop. *Simultaneous RoundTable*. Consultada a 4 de setembro de 2019, retirada de <http://www.deoverslag.nl/simultaneous-round-table/>.

Imagem da estrutura de Apr. Coop. *Think Write RoundRobin*. Consultada a 4 de setembro de 2019, retirada de <https://www2.mmu.ac.uk/media/mmuacuk/content/documents/primary-teacher-education/train-to-teach/nqt-alumni/Lisa-Bowers-Resource-Download.pdf>.

Imagem da estrutura de Apr. Coop. *RallyCoach*. Consultada a 4 de setembro de 2019, retirada de https://www.kaganonline.com/free_articles/research_and_rationale/330/The-Essential-5-A-Starting-Point-for-Kagan-Cooperative-Learning.

ANEXO F5

Imagem-resumo da aula dedicada ao tópico gramatical *Verbos ser/estar*

- Utilizamos el verbo **SER** para **DESCRIBIR**

PERSONAS
OBJETOS
LUGARES

Laura es rubia
La plaza es grande
Sevilla es muy bonita
- Utilizamos el verbo **SER** para **IDENTIFICAR**

PERSONAS
OBJETOS
LUGARES

Ella es Laura
El monumento es una plaza
La ciudad es Sevilla
- Utilizamos el verbo **ESTAR** para **LOCALIZAR**

PERSONAS
OBJETOS
LUGARES

Laura está en Sevilla
La plaza está en Sevilla
Sevilla está en el sur de España

Imagem 5

ANEXO F6

Recursos das atividades da aula dedicada ao tópico gramatical *Verbos ser/estar*

ATIVIDADE 1:

La Giralda _____ en Sevilla, en el sur de España. *está	El museo Guggenheim _____ en Bilbao, en el norte de España. *está
La muralla de Ávila _____ muy larga. *es	La Ciudad de las artes de Valencia _____ enorme. *es
El Alcázar de Segovia _____ un castillo. *es	La Giralda _____ una torre. *es

ATIVIDADE 2:

Completa el texto basándote en la imagen.

Mi monumento favorito
 1. __ muy 2. _____ 3. __ un
 teatro romano. 4. __ grande
 y 5. _____ 6. _____ en
 Mérida, Extremadura.



famoso es antiguo está es es

47

⁴⁷ Imagem *teatro romano de Mérida*. Consultada a 4 de setembro de 2019, retirada de http://www.xn--espaescultura-tb.es/es/monumentos/badajoz/conjunto_arqueologico_de_merida.html.

ANEXO F7

Recursos das atividades da aula dedicada ao tópico gramatical *Verbos ser/estar*

ATIVIDADE 3:



Escrebe un texto sobre la imagen.

Grande, pequeño, alto, bajo, moderno, antiguo, ...

- Tipo de edificio: Castillo
- Origen: medieval
- Localización: Segovia (centro de España)

El monumento de la imagen es...

48

El monumento de la imagen es un Castillo. Es de origen medieval. Es muy antiguo, grande y alto. Está en el centro de España, en Segovia.

49

El monumento de la imagen es muy antiguo.
Es de la época medieval y también es largo y alto.
Es un castillo. Está en la zona norte de España,
en Segovia.

50

⁴⁸ Imagem Alcázar de Segovia. Consultada a 4 de setembro de 2019, retirada de <https://www.travelandleisure.com/culture-design/architecture-design/walt-disney-castle-alcazar-de-segovia>.

⁴⁹ Exemplo aluna 7.º ano.

⁵⁰ Exemplo aluno 7.º ano.

ANEXO G1⁵¹

Imagem introdutória da aula dedicada ao tópico gramatical *Perífrasis “ir a + infinitivo”*

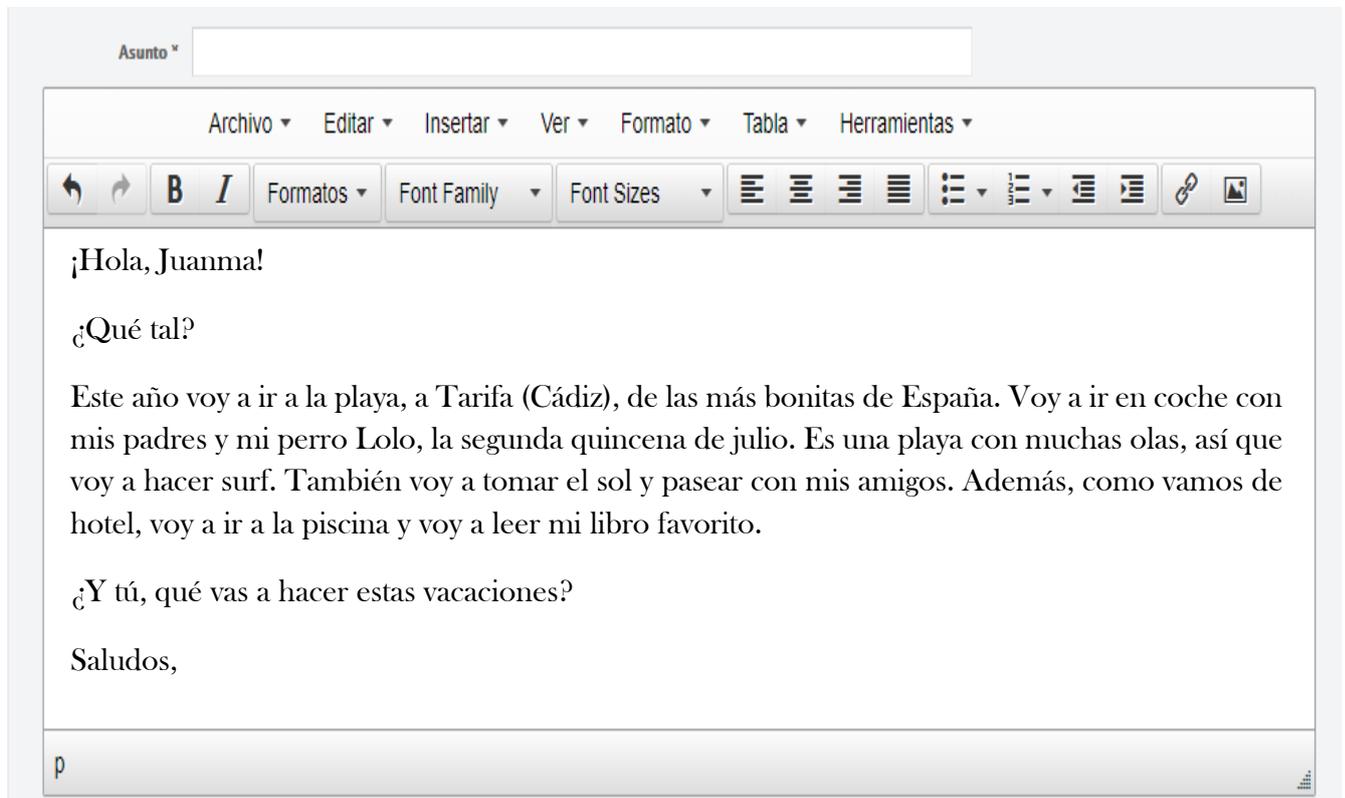
MIS PLANES DE VACACIONES	
- Ir a la playa	
- Hacer surf	
- Tomar el sol	
- Pasear con mis amigos	
- Ir a la piscina	
- Leer mi libro favorito	

MIS PLANES DE VACACIONES	
- Ir a la montaña	
- Esquiar	
- Ir al cine con mis amigos	
- Escuchar música	
- Jugar a mi videojuego favorito	
- Hacer fotos	

⁵¹ Imagem do casal. Consultada a 4 de setembro de 2019, retirada de <https://alianzafrancesacostarica.com/index.php/cursos/jeunes/202-jeunes.html>.

ANEXO G2

E-mails introdutórios à Descoberta Guiada da aula dedicada ao tópico gramatical *Perífrasis “ir a + infinitivo”*



Asunto *

Archivo ▾ Editar ▾ Insertar ▾ Ver ▾ Formato ▾ Tabla ▾ Herramientas ▾

↶ ↷ **B** *I* Formatos ▾ Font Family ▾ Font Sizes ▾ [List icons] [Link icon] [Image icon]

¡Hola, Juanma!

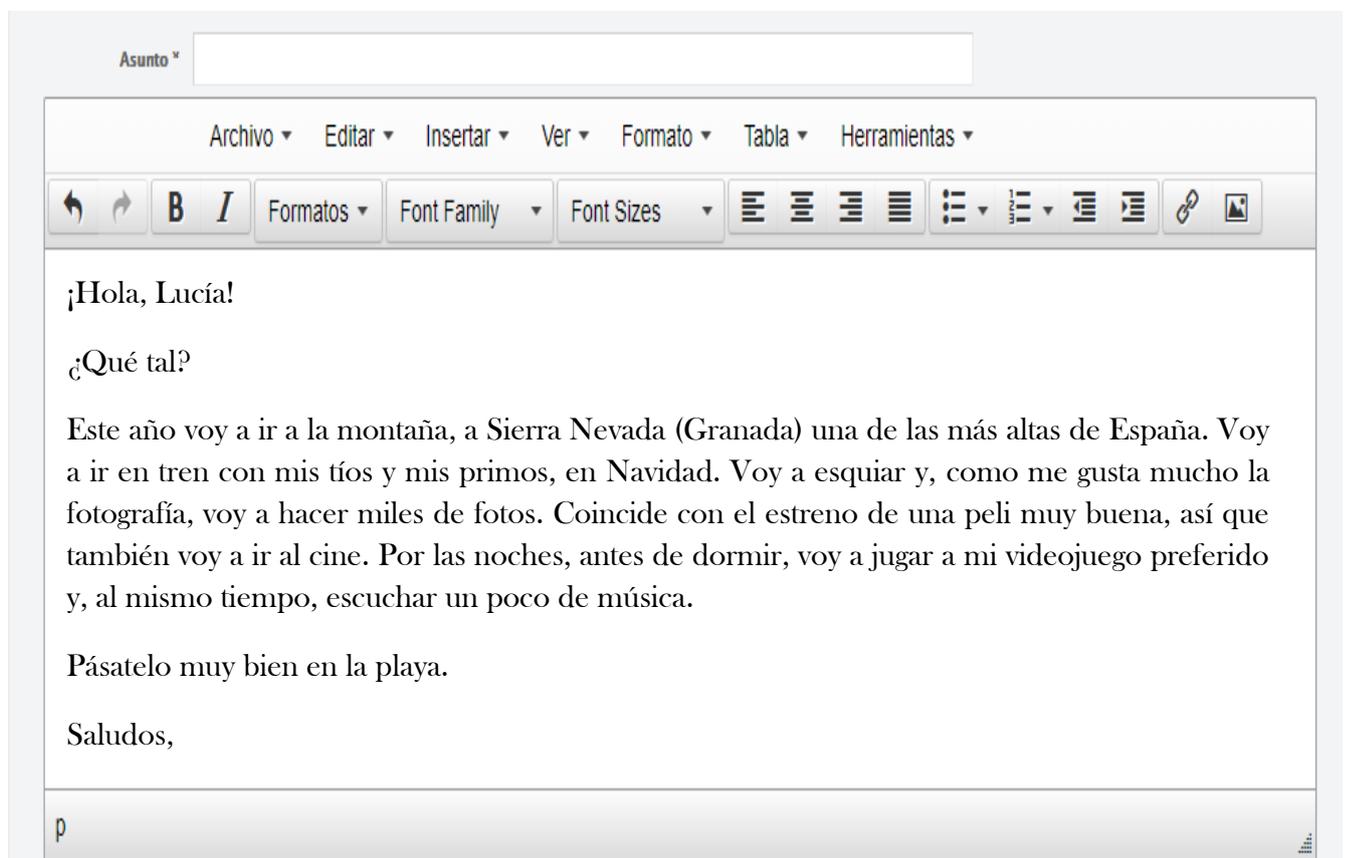
¿Qué tal?

Este año voy a ir a la playa, a Tarifa (Cádiz), de las más bonitas de España. Voy a ir en coche con mis padres y mi perro Lolo, la segunda quincena de julio. Es una playa con muchas olas, así que voy a hacer surf. También voy a tomar el sol y pasear con mis amigos. Además, como vamos de hotel, voy a ir a la piscina y voy a leer mi libro favorito.

¿Y tú, qué vas a hacer estas vacaciones?

Saludos,

p



Asunto *

Archivo ▾ Editar ▾ Insertar ▾ Ver ▾ Formato ▾ Tabla ▾ Herramientas ▾

↶ ↷ **B** *I* Formatos ▾ Font Family ▾ Font Sizes ▾ [List icons] [Link icon] [Image icon]

¡Hola, Lucía!

¿Qué tal?

Este año voy a ir a la montaña, a Sierra Nevada (Granada) una de las más altas de España. Voy a ir en tren con mis tíos y mis primos, en Navidad. Voy a esquiar y, como me gusta mucho la fotografía, voy a hacer miles de fotos. Coincide con el estreno de una peli muy buena, así que también voy a ir al cine. Por las noches, antes de dormir, voy a jugar a mi videojuego preferido y, al mismo tiempo, escuchar un poco de música.

Pásatelo muy bien en la playa.

Saludos,

p

ANEXO G3⁵²

Tabela da aula dedicada ao tópico gramatical *Perífrasis “ir a + infinitivo”*

	LUCÍA	JUANMA
¿A dónde va a ir? Alumnos 4		
¿Cómo va a ir? Alumnos 2		
¿Cuándo va a ir? Alumnos 3		
¿Con quién va a ir? Alumnos 1		



⁵² Imagem da estrutura de Apr.Coop *RoundTable*. Consultada a 4 de setembro de 2019, retirada de <http://www.deoverslag.nl/round-table-kagan/>.

ANEXO G4⁵³

Imagens da aula dedicada ao tópico gramatical *Perífrasis “ir a + infinitivo”*

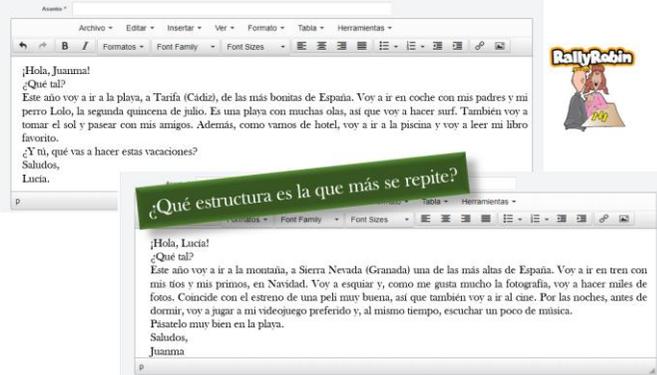
 <p>¿Hola, Juanna! ¿Qué tal? Este año voy a ir a la playa, a Tarifa (Cádiz), de las más bonitas de España. Voy a ir en coche con mis padres y mi perro Lolo, la segunda quincena de julio. Es una playa con muchas olas, así que voy a hacer surf. También voy a tomar el sol y pasear con mis amigos. Además, como vamos de hotel, voy a ir a la piscina y voy a leer mi libro favorito. ¿Y tú, qué vas a hacer estas vacaciones? Saludos, Lucía.</p> <p>¿Hola, Lucía! ¿Qué tal? Este año voy a ir a la montaña, a Sierra Nevada (Granada) una de las más altas de España. Voy a ir en tren con mis tíos y mis primos, en Navidad. Voy a esquiar y, como me gusta mucho la fotografía, voy a hacer miles de fotos. Coincide con el estreno de una peli muy buena, así que también voy a ir al cine. Por las noches, antes de dormir, voy a jugar a mi videojuego preferido y, al mismo tiempo, escuchar un poco de música. Pásatelo muy bien en la playa. Saludos, Juanma</p> <p>¿Qué estructura es la que más se repite?</p>	<p>¿Qué expresan todas estas frases?</p> <p>Email de Lucía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voy a ir a la playa • Voy a hacer surf • Voy a tomar el sol • Voy a ir a la piscina • Voy a leer <p>Email de Juanma</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voy a ir a la montaña • Voy a esquiar • Voy a hacer miles de fotos • Voy a ir al cine • Voy a jugar a mi videojuego favorito <p>Planes</p> <p>Consejos</p>
<p>¿Qué tienen todos estos verbos en común?</p> <p>Email de Lucía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voy a ir a la playa • Voy a hacer surf • Voy a tomar el sol • Voy a ir a la piscina • Voy a leer <p>Email de Juanma</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voy a ir a la montaña • Voy a esquiar • Voy a hacer miles de fotos • Voy a ir al cine • Voy a jugar a mi videojuego favorito 	<h2>Voy a + infinitivo</h2> <p>Planes e intenciones</p>

Imagem 1

Imagem 2

Imagem 3

Imagem 4

⁵³ Imagem da estrutura de Apr.Coop. *RallyRobin*. Consultada a 4 de setembro de 2019, retirada de https://www.kaganonline.com/free_articles/research_and_rationale/330/The-Essential-5-A-Starting-Point-for-Kagan-Cooperative-Learning.

ANEXO G5

Recursos das atividades da aula dedicada ao tópico gramatical *Perífrasis “ir a + infinitivo”*

ATIVIDADE 1:



ESTA TARDE	MAÑANA
ESTE VERANO	ESTE INVIERNO
ESTE FIN DE SEMANA	EN JULIO
EL VIERNES	EN ENERO

54

⁵⁴ Imagem *Actividades de Tiempo Libre*. Consultada a 4 de setembro de 2019, retirada de <https://www.spanish.cl/vocabulario/tiempo-libre-ocio.htm>.

ANEXO H

Questionário

1. Consideras a gramática importante para a aprendizagem (o domínio) de uma língua estrangeira?
2. Quando estás a aprender gramática, preferes ser tu sozinho a descobrir as regras ou que seja o professor a expô-las?
3. Relativamente à aprendizagem de uma língua estrangeira, consideras mais benéfico o trabalho em grupo ou individual?
4. No que toca à gramática, consideras mais benéfica a aprendizagem da gramática através do trabalho em grupo ou individual?
5. Na tua opinião como membro de um grupo de trabalho cooperativo, consideras que esta forma de trabalhar ajudou ou dificultou a tua aprendizagem da gramática?
6. Na tua opinião, pensas que a aprendizagem da gramática através duma metodologia cooperativa é mais ou menos motivadora que através do método tradicional?
7. Qual/quais dos seguintes aspetos melhorou com a metodologia cooperativa:
 - a. A tua implicação e iniciativa na sala de aula
 - b. A tua compreensão dos conteúdos
 - c. O teu uso da língua estrangeira dentro da sala de aula
 - d. O grau de domínio da língua
 - e. A tua relação com os membros do grupo
8. Que aspetos são os que mais gostaste da metodologia cooperativa?
 - a. E os que menos?
9. Sugestões:

ANEXO I

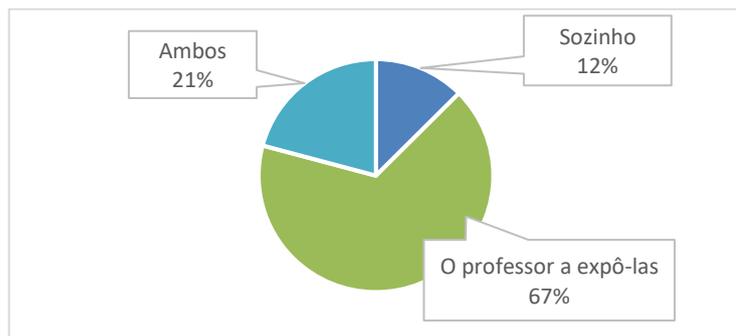
Resultados do questionário turma de Inglês, 10.º A

Total de alunos submetidos ao questionário: 24

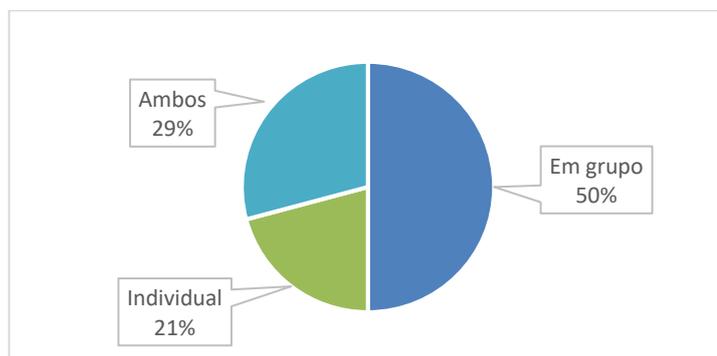
PERGUNTA 1: Consideras a gramática importante para a aprendizagem/domínio duma língua estrangeira?



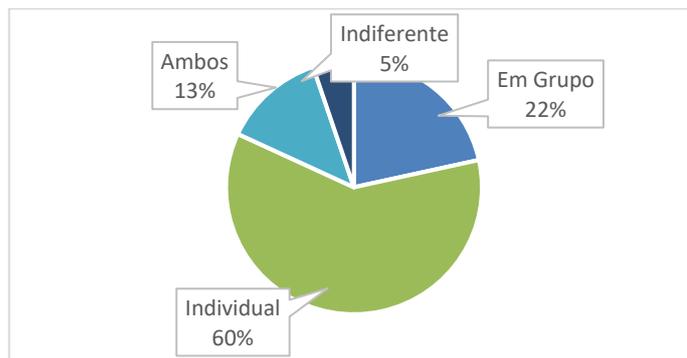
PERGUNTA 2: Quando estás a aprender gramática, preferes ser tu sozinho a descobrir as regras ou que seja o professor a expô-las?



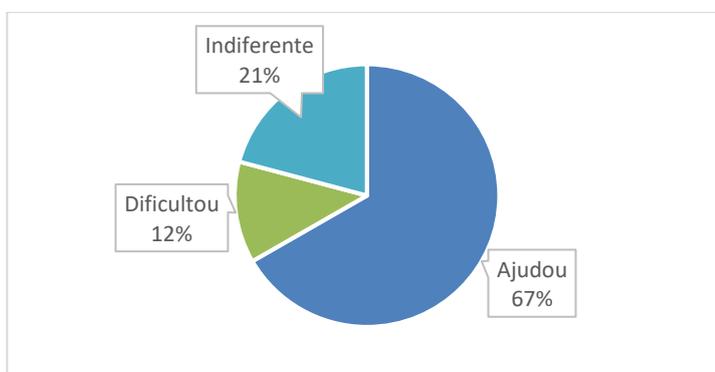
PERGUNTA 3: Relativamente à aprendizagem duma língua estrangeira, consideras mais benéfico o trabalho em grupo ou individual?



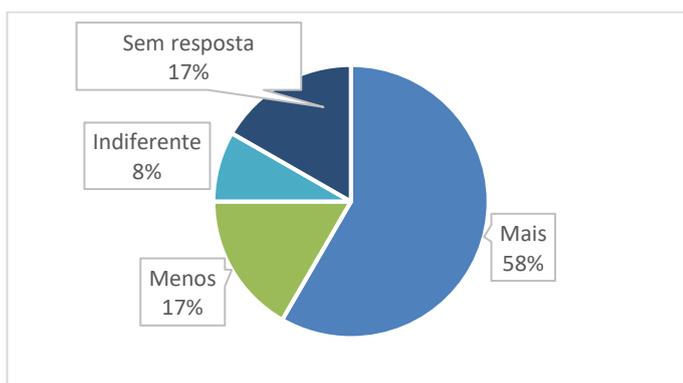
PERGUNTA 4: *No que toca à gramática, consideras mais benéfica a aprendizagem da gramática através do trabalho em grupo ou individual?*



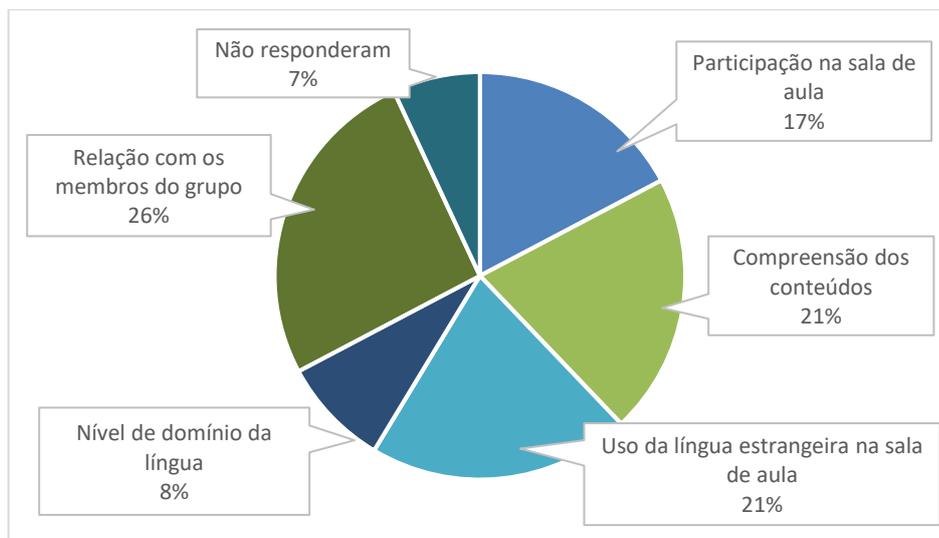
PERGUNTA 5: *Na tua opinião como membro de um grupo de trabalho cooperativo, consideras que esta forma de trabalhar ajudou ou dificultou a tua aprendizagem da gramática?*



PERGUNTA 6: *Na tua opinião, pensas que a aprendizagem da gramática através duma metodologia cooperativa é mais ou menos motivadora que através do método tradicional?*

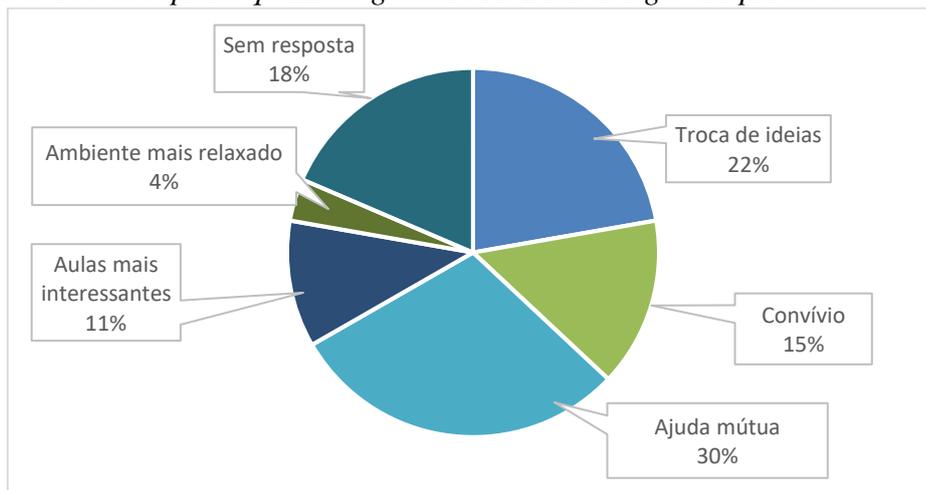


PERGUNTA 7: *Qual/quais dos aspetos melhorou com a metodologia cooperativa?*

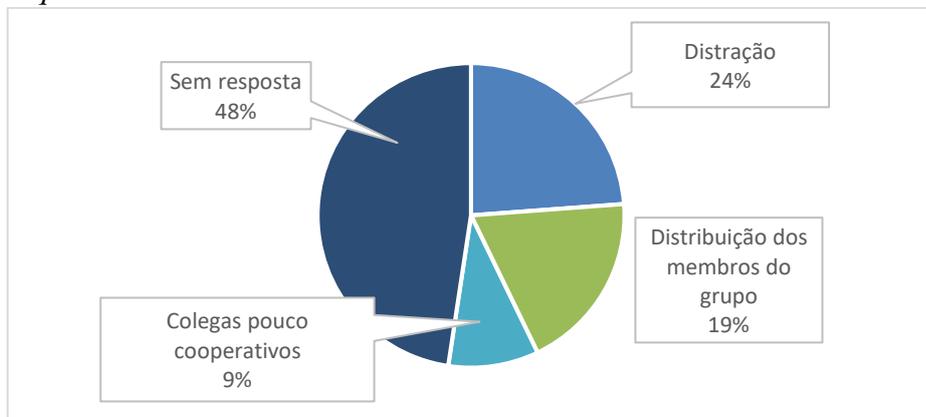


PERGUNTA 8:

- *Quais são os aspetos que mais gostaste na metodologia cooperativa?*



- *E os que menos?*

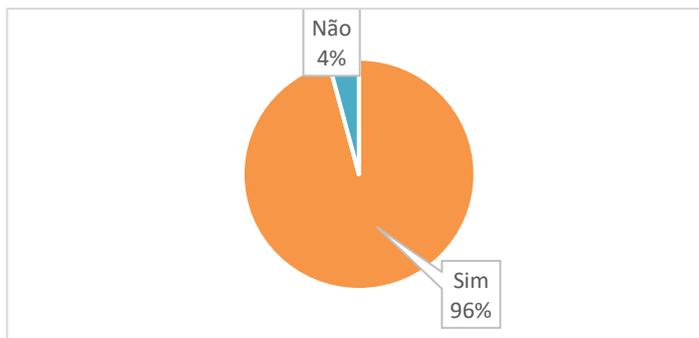


ANEXO J

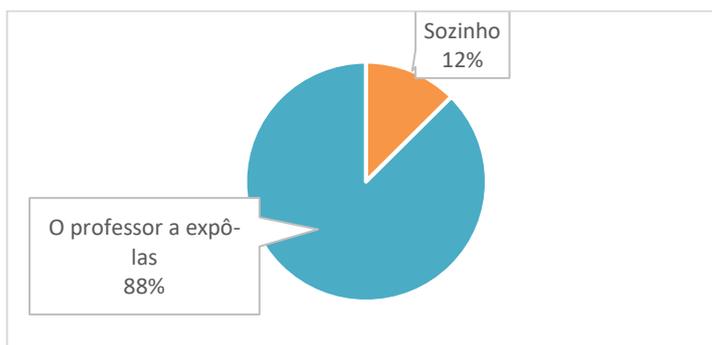
Resultados do questionário turma de Espanhol, 7.º A

Total de alunos submetidos ao questionário: 24

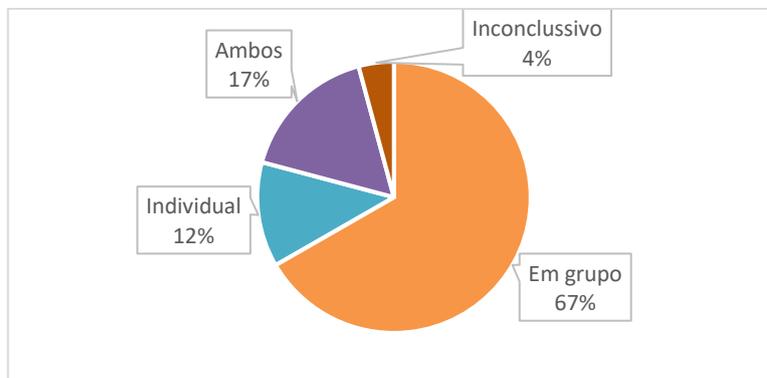
PERGUNTA 1: Consideras a gramática importante para a aprendizagem/domínio duma língua estrangeira?



PERGUNTA 2: Quando estás a aprender gramática, preferes ser tu sozinho a descobrir as regras ou que seja o professor a expô-las?

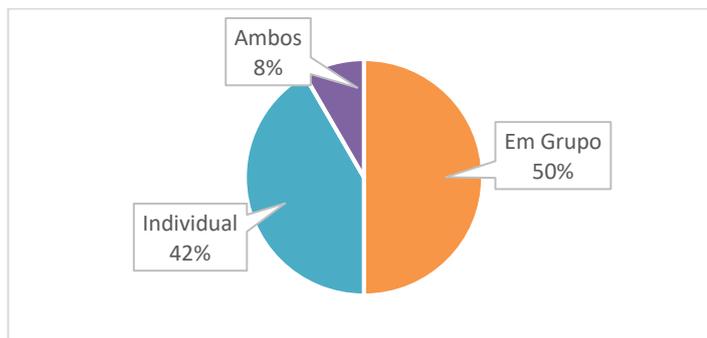


PERGUNTA 3: Relativamente à aprendizagem duma língua estrangeira, consideras mais benéfico o trabalho em grupo ou individual?

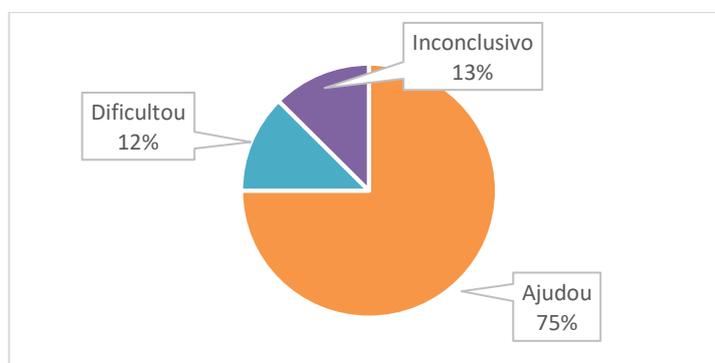


*A resposta inconclusiva foi a de um aluno que respondeu "sim" à pergunta.

PERGUNTA 4: *No que toca à gramática, consideras mais benéfica a aprendizagem da gramática através do trabalho em grupo ou individual?*

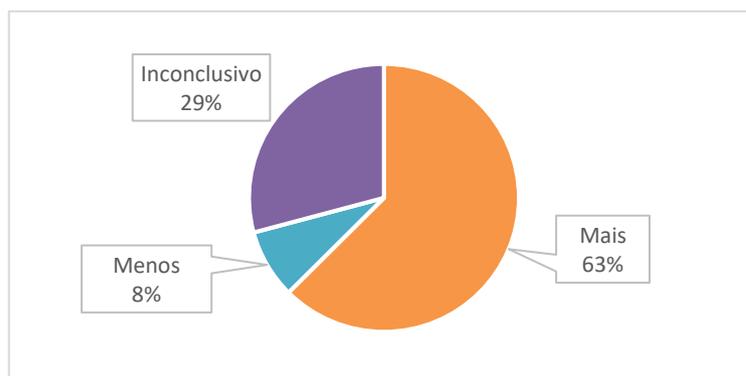


PERGUNTA 5: *Na tua opinião como membro de um grupo de trabalho cooperativo, consideras que esta forma de trabalhar ajudou ou dificultou a tua aprendizagem da gramática?*



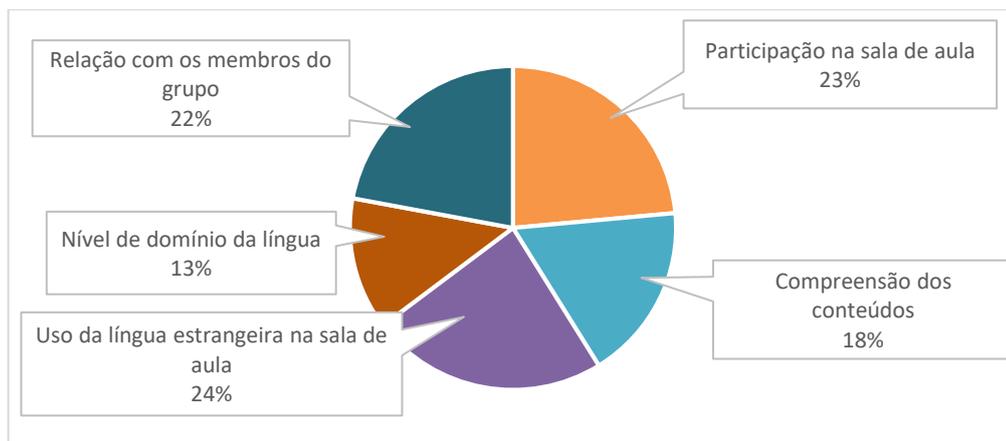
* A opção “inconclusivo” pertence àqueles alunos que responderam “sim” ou “não” à pergunta

PERGUNTA 6: *Na tua opinião, pensas que a aprendizagem da gramática através duma metodologia cooperativa é mais ou menos motivadora que através do método tradicional?*



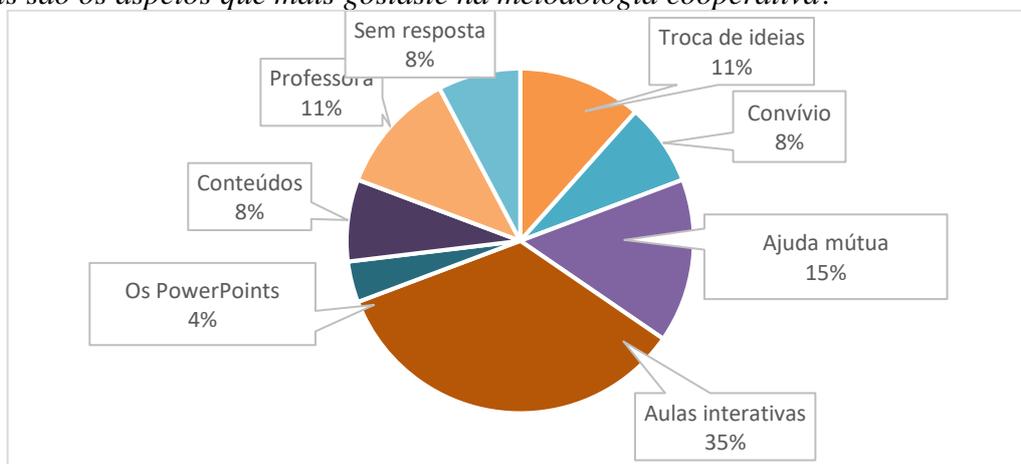
* A opção “inconclusivo” pertence àqueles alunos que responderam “sim” ou “não” à pergunta

PERGUNTA 7: *Qual/quais dos aspetos melhorou com a metodologia cooperativa?*



PERGUNTA 8:

- *Quais são os aspetos que mais gostaste na metodologia cooperativa?*



- *E os que menos?*

