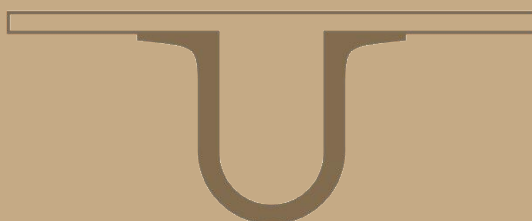




UNIVERSIDADE DE
COIMBRA



Ricardo Filipe dos Santos Pinho Gomes de Aguiar

**ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS PARA O
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE LEITURA EM
PORTUGUÊS E INGLÊS**

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português e de Inglês no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário orientado pela Doutora Maria Teresa Tavares e pela Doutora Ana Paula Loureiro, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Setembro de 2019

FACULDADE DE LETRAS

ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE LEITURA EM PORTUGUÊS E INGLÊS

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	Estratégias colaborativas para o desenvolvimento de competências de Leitura em Português e Inglês
Autor/a	Ricardo Filipe dos Santos Pinho Gomes de Aguiar
Orientador/a(s)	Doutora Ana Paula Oliveira Loureiro Doutora Maria Teresa de Castro Mourinho Tavares
Júri	Presidente: Doutora Anabela Santos Fernandes Vogais: 1. Doutora Ana Maria Silva Machado 2. Doutora Maria Teresa de Castro Mourinho Tavares
Identificação do Curso	2.º Ciclo em Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Inglês
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Português e Inglês
Data da defesa	21-10-2019
Classificação do Relatório	16 valores
Classificação do Estágio e Relatório	17 valores



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Agradecimentos

Agradeço, do fundo do coração, a todos aqueles que me acompanharam ao longo desta etapa académica.

À minha namorada, Sofia Silva, pelos conselhos, ajuda e apoio que me deu ao longo do ano.

À minha família, em especial à minha mãe, por sempre me ter motivado quando encontrava obstáculos.

Às professoras orientadoras da Escola Secundária da Mealhada, Dr.^a Júlia Gomes e Dr.^a Maria Cristina Pratas, pelo modo como orientaram o meu trabalho, por toda a disponibilidade demonstrada e pelo apoio e ajuda que me deram continuamente ao longo do ano.

Às professoras orientadoras da FLUC, Doutora Ana Paula Loureiro e Doutora Teresa Tavares, por todo o acompanhamento e disponibilidade demonstrada.

Ao corpo docente e não-docente da Escola Secundária da Mealhada, em especial ao Sr. Diretor Fernando Trindade, pela forma como me acolheram nesta instituição.

Aos alunos e às alunas das turmas do 9.º e 11.º, que nunca esquecerei, pela simpatia e amabilidade com que me acolheram.

RESUMO

Estratégias colaborativas para o desenvolvimento de competências de leitura em Português e Inglês

O presente relatório, elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Inglês, apresenta uma descrição e apreciação do trabalho que realizei durante o período da prática letiva supervisionada, assim como algumas reflexões sobre os resultados das atividades colaborativas desenvolvidas em situação pedagógica.

Este documento está dividido em três capítulos diferentes. No primeiro capítulo são caracterizados os contextos sociocultural e educativo em que está inserida a instituição escolar que me acolheu, assim como as turmas às quais lecionei Português e Inglês. No segundo, é efetuada uma descrição e reflexão sobre todas as atividades realizadas durante o ano de estágio, focando-me, primeiramente, na experiência prévia e expectativas que tinha no início do ano e, depois, na prática letiva e nas atividades extraletivas que fui desenvolvendo. O terceiro capítulo, que tem como objetivo avaliar os benefícios da aprendizagem colaborativa no desenvolvimento das competências de leitura, está dividido em duas partes. Na primeira é apresentado um enquadramento teórico que incide no processo de leitura e de compreensão leitora e no trabalho colaborativo. Por fim, na segunda parte, são descritas e comentadas as sequências didáticas relacionadas com o trabalho colaborativo desenvolvidas nas minhas aulas de Português e Inglês. Considerando a existência do domínio de Educação Literária no ensino de língua materna, são também explicitados os resultados das estratégias colaborativas usadas no estudo do texto literário.

Palavras-chave: ensino de língua materna; ensino de língua estrangeira; trabalho colaborativo; leitura; compreensão leitora.

ABSTRACT

Collaborative strategies for the development of reading skills in Portuguese and English

This report, submitted in partial fulfillment of the requirements for the Master's Degree in Teaching Portuguese and a Foreign Language (7-12) (English), presents a description and self-assessment of my supervised teaching practice, as well as some reflections on the results of the collaborative activities developed in the classes I taught.

This document is divided into three different chapters. The first chapter presents the sociocultural and educational contexts in which the teaching internship took place, as well as the classes to which I taught Portuguese and English. The second chapter describes and makes a critical assessment of all the activities I carried out during my internship, focusing first on my previous experience and the expectations I had at the beginning of the school year, and then on the classes I taught and the extra-curricular activities that I developed throughout the year. The third chapter, which has the aim of evaluating the benefits of collaborative learning in the development of reading skills, is divided into two different parts. The first one presents a theoretical framework for the process of reading and reading comprehension and for collaborative work. Finally, in the second part, the didactic sequences related to the collaborative work developed in my Portuguese and English classes are described and analyzed. Given the existence of the domain of Literary Education in the curriculum of the native language, the results of the collaborative strategies used in the study of literary texts are also presented.

Keywords: native language teaching; foreign language teaching; collaborative work; reading; reading comprehension.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I – Contexto da prática pedagógica supervisionada	2
1. Mealhada – Contexto sociocultural.....	2
2. Contexto educativo da Escola Secundária da Mealhada.....	3
2.1. Agrupamento de Escolas da Mealhada.....	3
2.1.1. Oferta curricular.....	4
2.1.2. Corpo discente.....	4
2.1.3. Corpo docente.....	4
2.1.4. Pessoal não-docente.....	5
2.2. Escola Secundária da Mealhada.....	5
2.2.1. Oferta educativa: 3º Ciclo do Ensino Básico.....	5
2.2.2. Oferta educativa: Ensino Secundário.....	6
2.2.3. Infraestruturas e equipamentos.....	6
3. Caracterização das turmas	
3.1. Área do Português: turma do 9.º ano	6
3.2. Área do Inglês: turma do 11.º ano.....	7
Capítulo II. Descrição e reflexão crítica sobre o estágio	8
1. Experiência prévia e expetativas.....	8
2. Prática letiva.....	9
2.1. Disciplina de Português.....	9
2.1.1. Conteúdos programáticos lecionados.....	10
2.1.2. Aulas lecionadas e desafios encontrados.....	11
2.1.3. Elaboração e correção de uma ficha de avaliação.....	14
2.2. Disciplina de Inglês.....	15
2.2.1. Conteúdos programáticos lecionados.....	16
2.2.2. Aulas lecionadas e desafios encontrados.....	17
3. Atividades extraletivas desenvolvidas ao longo do estágio.....	22
3.1. Competição “Escolíadas”.....	22
3.2. Visita de estudo da turma do 9.º.....	22

3.3. Reuniões de avaliação.....	23
4. Reflexão final.....	23

Capítulo III. Estratégias colaborativas para o desenvolvimento de competências de leitura em Português e Inglês.....25

1. Apresentação do tema escolhido e sua justificação.....	25
2. A leitura nas disciplinas de Português (Língua Materna) e Inglês (Língua Estrangeira)...	26
2.1. Leitura – Descodificação e compreensão.....	26
2.2. Compreensão leitora / Leitura.....	27
2.3. O ensino da compreensão leitora: estratégias.....	28
2.3.1. Ativação e construção de conhecimento prévio.....	30
2.3.2. Uso de imagens sensoriais.....	30
2.3.3. Questionamento.....	31
2.3.4. Fazer previsões e inferências.....	32
2.3.5. Determinar as ideias principais.....	33
2.3.6. “Fix-up options”.....	33
2.3.7. Sintetizar.....	34
2.4. A Leitura na aula de LM (Português) e na aula de LE (Inglês).....	35
2.4.1. Programa e Metas Curriculares de Português e Aprendizagens Essenciais de Inglês	35
3. Aprendizagem colaborativa: os trabalhos em grupo.....	36
3.1. Definição do conceito.....	36
3.2. Benefícios das estratégias colaborativas.....	37
4. Estratégias colaborativas adotadas nas aulas de Português e Inglês.....	39
4.1. Propostas pedagógicas adotadas em Português	40
4.1.1. Aula do dia 28/11/18.....	40
4.1.2. Aula do dia 23/01/19.....	46
4.1.3. Aula do dia 27/02/19.....	50
4.2. Propostas pedagógicas adotadas em Inglês	54
4.2.1. Aula do dia 09/11/18.....	54
4.2.2. Aula do dia 18/01/19.....	55
4.2.3. Aula do dia 01/03/19.....	58

4.2.4. Reflexão e análise dos resultados do inquérito de final do ano.....	60
4.3. Reflexões sobre a implementação do trabalho colaborativo	65
4.3.1. Na área do Português.....	65
4.3.2. Na área do Inglês.....	66
Conclusão.....	67
Fontes consultadas.....	69
Anexos.....	72

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi redigido no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário – Área de especialização de Inglês. Escolhi o tema *Estratégias colaborativas para o desenvolvimento de competências de leitura em Português e Inglês*, devido ao gosto que sinto por este tipo de estratégias e da curiosidade que tinha relativamente aos seus possíveis benefícios em situação pedagógica.

Neste documento, são desenvolvidas uma descrição e apreciação do trabalho que realizei na Escola Secundária da Mealhada, nas turmas do 9.º (turma de Português) e 11.º (turma de Inglês), sustentadas por um capítulo de teor teórico, que visa explorar as áreas das competências de leitura e estratégias colaborativas. Considerando as orientações dadas pelas minhas orientadoras da área de Português e de Inglês, o relatório foi dividido em três capítulos diferentes. No primeiro, é apresentado o contexto sociocultural da Mealhada, cidade esta onde efetuei o meu estágio pedagógico, o contexto educativo da instituição que me acolheu e as turmas em que lecionei Português e Inglês.

No segundo capítulo, é efetuada uma descrição e reflexão crítica do ano de estágio, focando-me na experiência prévia e expectativas que tinha no início do ano, na prática letiva e nas atividades extraletivas que fui desenvolvendo ao longo do ano.

Por último, o terceiro capítulo foi dividido em duas partes. Na primeira parte, é apresentado um enquadramento teórico que, tendo como base um conjunto de referências teóricas, incide principalmente no processo de leitura e compreensão leitora e também na definição de trabalho colaborativo e seus benefícios. Na segunda parte, são apresentadas as sequências didáticas, relacionadas com o tema do relatório, que foram desenvolvidas em ambas as disciplinas, e também algumas reflexões sobre os seus resultados pedagógicos.

Capítulo I. Contexto da prática pedagógica supervisionada

Darei início a este relatório com uma breve caracterização do contexto socioeducativo onde a Escola Secundária da Mealhada se insere, e também da comunidade escolar existente nesta instituição educativa.

Como primeiro ponto, irei apresentar a cidade da Mealhada, alguns dos seus dados demográficos, atividades económicas predominantes, aspetos sociais importantes e algum do seu património mais conhecido. Já num segundo momento, focar-me-ei na comunidade escolar. Apresentarei, deste modo, o número de estudantes, docentes e não docentes, uma breve caracterização das suas infraestruturas e equipamentos, e explorarei a oferta educativa da escola. Ainda neste contexto, descreverei as turmas em que realizei a prática letiva supervisionada, apresentando alguns dados sobre o aproveitamento ao longo do ano.

1. Mealhada – Contexto sociocultural¹

Em termos históricos, o concelho da Mealhada, pertencente ao distrito de Aveiro, foi criado no dia 6 de novembro de 1836 por D. Maria II dependendo administrativamente de Coimbra. Apesar de toda a ligação que este concelho teve e continua a ter com o distrito de Coimbra, no dia 24 de outubro de 1855 começa oficialmente a pertencer ao distrito de Aveiro.

Relativamente à sua localização e demografia, ocupa uma área de 112 km², acolhendo um número aproximado de 20.000 habitantes (20.458, segundo os censos realizados em 2011). Este território faz fronteira com o município da Anadia a norte, vila de Mortágua a leste, situando-se a sul Coimbra e, por fim, Cantanhede no sentido oeste. Localizado na zona centro do país, este concelho torna-se privilegiado pela rede de acessos que contém, desde a A1 que atravessa o concelho pelo nó da Mealhada, o IC2, a EN 234 e, por último, ligações municipais extensivas a todas as freguesias. Atravessam também este concelho as linhas ferroviárias do Norte e da Beira Alta e do Ramal da Figueira da Foz, cruzando-se na estação da Pampilhosa.

No que diz respeito à sua constituição territorial, a divisão por freguesias é efetuada por 6 diferentes áreas: Barcouço, Casal Comba, Luso, Pampilhosa, Vacariça e União de Freguesias da Mealhada, Antes e Ventosa do Bairro.

¹ Para a elaboração desta secção apoiei-me em dados fornecidos na *Carta Educativa Municipal da Mealhada. Revisão* (2016), mais especificamente, dados relativos ao território, à demografia e à caracterização da oferta e da procura educativa. Também citei alguns dados fornecidos pela base de dados online *PORDATA*, como por exemplo, taxa de analfabetismo e número de estudantes no ensino não superior.

Em termos económicos podemos afirmar que este concelho é conhecido por algumas das suas atividades económicas predominantes. Segundo a Carta Educativa da Mealhada (2009: 26), para além das atividades tradicionais como a agropecuária (vinho e leitão da Bairrada), também existem indústrias de cerâmica e do setor da construção civil, bem como atividades do comércio e da restauração. Relativamente aos setores de emprego da população ativa, segundo a Carta Educativa da Mealhada (2016: 26), de 2001 a 2011, o setor terciário teve um reforço de emprego (de 57,4% para 66,0%), ao contrário do setor secundário (que desceu de 38,0% para 32,0%) e do setor primário (de 4,6% para 2,0%).

Monumentos como o Mosteiro de Vacariça, a Casa Rural Quinhentista, o Museu Militar, o Convento de Santa Cruz e o Palace Hotel do Bussaco são alguns exemplos do grande património que este concelho contém e que o torna tão visitado. Tal como já foi referido anteriormente, este é também muito conhecido pelas atividades artesanal e gastronómica.

Ao nível da taxa de alfabetização, segundo os Censos, em 1981 este concelho registava uma percentagem de 17,4% de população analfabeta. No entanto, passados 30 anos, esta percentagem diminuiu para 4,7%, o que é muito positivo. Relativamente ao número de estudantes do ensino não superior, este diminuiu entre 2001 e 2011, passando de 3.243 para 2.907 (PORDATA, 2015). Contudo, esta diminuição não é observada em todos os níveis de ensino não superior: no caso da educação pré-escolar, o número de alunos/as inscritos/as aumentou de 488 para 531 (PORDATA, 2015). Por último, e segundo a revisão da Carta Educativa (2016), no ano letivo de 2015/2016, registava-se um número total de 2399 estudantes: 411 na educação pré-escolar, 619 no 1º ciclo do ensino básico, 825 no 2º e 3º ciclos do ensino básico e 544 no ensino secundário.

2. Contexto educativo da Escola Secundária da Mealhada

2.1. Agrupamento de Escolas da Mealhada

Tornando-se, a partir de 2010, a única unidade orgânica do Ministério da Educação para oferta pública de ensino no concelho da Mealhada, o Agrupamento de Escolas da Mealhada é composto, segundo o relatório de avaliação externa das escolas da Inspeção Geral da Educação

e Ciência², por nove jardins de infância, sete escolas básicas com 1º ciclo e duas escolas básicas com 2º e 3º ciclos e a Escola Secundária c/ 3º CEB.

2.1.1. Oferta curricular

Detentor da responsabilidade proveniente da obrigação de oferecer uma correta e completa aprendizagem aos/às seus/suas alunos/as, o Agrupamento de Escolas da Mealhada apresenta uma oferta curricular muito completa que tenta cobrir todas as necessidades dos seus discentes. Esta oferta curricular contém, segundo o seu Projeto Educativo (2012: 8-9), os doze níveis, oferecendo assim educação pré-escolar, os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário. Como resposta a necessidades específicas, é oferecido apoio a alunos/as estrangeiros/as com problemas na compreensão da língua portuguesa e um leque muito variado de estratégias e métodos de ensino para alunos/as com necessidades educativas especiais. No que diz respeito ao ensino secundário, os/as alunos/as têm a possibilidade de seguirem três cursos científico-humanísticos (Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Artes Visuais) ou um curso profissional (Tecnologia e Multimédia).

2.1.2. Corpo discente

Segundo a Carta Educativa (2016: 57), o número de estudantes pertencentes à rede educativa do município da Mealhada no ano letivo 2015/2016 era de 2399, sendo este número repartido pelos diferentes níveis de ensino: 411 na educação pré-escolar; 619 no 1º CEB; 825 no 2º e 3º CEB; e 544 no ensino secundário. No primeiro caso, educação pré-escolar, das 411 crianças, 171 estavam na rede pública e 240 na rede privada. Já em relação ao 2º e 3º CEB, 366 alunos/as frequentavam a EB da Mealhada, 279 a EB da Pampilhosa e 139 a ES da Mealhada e os/as restantes 41 a Escola Profissional (EP) Vasconcellos Lebre. Por último, dos/as 544 alunos/as inscritos/as no ensino secundário, 300 pertenciam à ES da Mealhada e os/as restantes 244 à EP Vasconcellos Lebre.

2.1.3. Corpo docente

Ainda seguindo a Carta Educativa do Município da Mealhada (2016: 122), o Agrupamento de Escolas da Mealhada contava no ano letivo de 2015/2016 com 200 docentes, sendo que 192 pertenciam ao quadro e os restantes 8 eram contratados. Segundo o quadro 50 do mesmo

² Vasconcelos, F., Campos, L., Neves Paula. (2015). *Avaliação externa das escolas: Relatório Agrupamento de Escolas da Mealhada*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Consultado em 13 de fevereiro de 2019, em http://aemealhada.pt/al1415/igec_avalexterna/AEE_2015_AEMealhada_R.pdf

documento, de todos os/as educadores/as deste Agrupamento, 182 eram docentes de grupo, 3 tinham dispensa, 12 eram professores de apoio e outros 3 eram professores bibliotecários.

Segundo dados fornecidos pela direção da Escola Secundária da Mealhada, esta instituição contava no ano letivo de 2018/2019 com 45 docentes, sendo que 43 pertenciam ao quadro e os restantes 2 eram contratados. Deste grupo, 7 professores eram de apoio e 1 era professor bibliotecário.

2.1.4. Pessoal não docente

Em relação à equipa não docente, este Agrupamento contava, em 2015/16, com 456 trabalhadores. Segundo a tabela número 51 da Carta Educativa (p. 123), conseguimos observar que as categorias profissionais com maior número de não docentes eram as de auxiliar de limpeza e de auxiliar de ação educativa. No entanto, também verificamos que existia um elevado número de não docentes nas áreas de auxiliar de apoio às NEE e de auxiliar de apoio à refeição.

2.2. Escola Secundária da Mealhada c/3º CEB

Contando com 444 alunos/as, 45 docentes (43 pertencentes ao quadro e 2 contratados) e 12 não docentes no ano letivo de 2018/2019, a escola apresenta uma oferta curricular que tanto cobre o 3º ciclo, como o ensino secundário.

2.2.1. Oferta educativa: 3º Ciclo do Ensino Básico

Relativamente ao grupo do 3º ciclo, que engloba 164 alunos/as, no ano letivo 2018/2019, a oferta curricular, segundo o Projeto Educativo da escola, elaborado em 2012, não só inclui o estudo da língua inglesa, mas também dá aos/às alunos/as a possibilidade de estudar uma outra língua estrangeira, Espanhol ou Francês. São ainda oferecidas unidades curriculares como Expressão Plástica e Educação Tecnológica, que são adicionadas ao grupo de disciplinas do currículo obrigatório. No campo desportivo, a escola também oferece a possibilidade aos/às alunos/as de ingressarem em desportos como BTT, atletismo, natação e ténis. Integrada na Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), a biblioteca da Escola Secundária da Mealhada procura oferecer aos/às alunos/as todos os recursos e ajuda disponíveis. Por último, são desenvolvidos alguns projetos, incluindo as Escolíadas (projeto que consiste num concurso de expressão artística que desperta muito interesse nos/as estudantes, principalmente do secundário), rádio escolar, as ortografiadas, o Canguru matemático, Lusofonias, Entrelinhas, entre outros.

2.2.2. Oferta educativa: Ensino Secundário

Contando com 280 alunos/as no ano de 2018/19, o Ensino Secundário apresenta algumas diferenças por comparação com o 3º CEB no que diz respeito ao estudo de línguas estrangeiras, mantendo-se, contudo, a possibilidade de aprendizagem de uma segunda língua (Espanhol ou Francês). Por outro lado, a escola apresenta uma variedade de percursos escolares. Na área científico-humanística, os/as alunos/as podem optar por um dos três percursos possíveis – Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades ou Artes Visuais. Já no grupo dos percursos profissionais, apenas existe o curso de Tecnologia Multimédia. Alguns dos projetos desenvolvidos ao nível do ensino secundário são o programa de empreendedorismo nas escolas (especialmente para estudantes do curso profissional), Comenius e todos os outros apresentados também no 3º CEB.

2.2.3. Infraestruturas e equipamentos

Dividido por um edifício principal e dois campos de desporto, a Escola da Mealhada ocupa uma área de 25000 m². O edifício principal, com 1960 m², está dividido em três diferentes pisos, contendo 20 salas de aulas, um ginásio, laboratórios de biologia, geologia, matemática, física e química, serviços de papelaria, reprografia e bar, uma biblioteca e ainda salas administrativas, lúdicas e de exposições. Relativamente às salas de aula, todas elas estão equipadas com computadores e projetores.

3. Caracterização das turmas

Com o objetivo de observar e lecionar aulas de Português e Inglês, foram-me atribuídas turmas do 9.º e do 11.º. No primeiro caso estamos perante uma turma sob a responsabilidade da Dr.ª Júlia de Almeida Gomes, docente da área de Português – Francês e também a minha orientadora de Português. A turma do 11.º ano está a cargo da Dr.ª Cristina Pratas, docente da área de Inglês e também minha orientadora desta disciplina.

3.1. Área do Português: turma do 9.º ano

Esta turma era constituída por 21 elementos, 7 do género feminino e os restantes 14 do género masculino, com idades compreendidas entre os 13 e os 16. Todos/as os/as alunos/as desta turma escolheram frequentar as aulas de Inglês e de Espanhol. Do ponto de vista socioeconómico, 7 alunos tinham direito a apoio financeiro de escalão B. Por último, relativamente à existência de estudantes com necessidades educativas especiais (NEE), apenas existia um aluno com dislexia.

Desde o início do ano, esta turma sempre demonstrou ter muito respeito pelos docentes, apresentando um comportamento muito positivo. Relativamente à motivação para a aprendizagem, posso dizer que, como estagiário, fiquei admirado com o empenho que estes/as alunos/as mostraram ter em todas as atividades da aula. Devido à preocupação da Dr.^a Júlia Gomes (que acompanha a turma desde o 7º ano) em motivá-los constantemente nas aulas, os alunos desta turma gostaram de ser constantemente desafiados, estando já habituados a um número elevado de diferentes estratégias de ensino (colaboração, cooperação, competição, entre outras). Internamente, a turma mostrou ser muito unida, sendo facilmente observáveis, não só em trabalhos de grupo, como também nas atividades de cariz individual, os laços de amizade que os uniam.

Ao longo do ano letivo de 2018/2019 a turma do 9.º ano foi apresentando diferentes resultados nas diversas disciplinas que frequentavam. Em relação ao primeiro período, a turma começou num caminho satisfatório, uma vez que 55% dos/as alunos/as obtiveram apenas notas positivas. Em relação aos/às alunos/as com negativas, apenas 4 estavam em situação de possível reprovação (3 ou mais negativas). No segundo período, todo o grupo demonstrou muito empenho e determinação em melhorar os seus resultados, dada a percentagem de 81% que obtiveram apenas notas positivas. Para além disso, o número de alunos/as em situação de possível reprovação diminuiu para 3. Por último, o terceiro período ficou marcado pelos seus resultados extremamente positivos, uma vez que todos/as os/as alunos/as obtiveram apenas notas positivas, não tendo existido qualquer caso de reprovação.

3.2. Área do Inglês: turma do 11.º ano

A turma do 11.º era bastante diferente do grupo do 9.º ano, uma vez que, de 28 alunos/as, 17 são do género feminino e 11 do género masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos. Uma vez que se tratava de uma turma de Ciências e Tecnologias, 21 estudantes frequentavam as aulas de Biologia e Geologia, enquanto os/as restantes 7 frequentavam a disciplina de Geometria Descritiva. Havendo nesta turma dois casos de alunos com NEE, apenas 1 destes frequentava a Educação Especial.

Focando-me apenas na disciplina de Inglês, posso afirmar que a turma sempre manifestou constantemente vontade de aprender, permitindo-me diversificar as estratégias de ensino. Constituída por alunos/as muito participativos/as e empenhados/as, a turma demonstrou ter um bom comportamento em todo o conjunto de disciplinas, apresentando no final de todos os períodos letivos a melhor média geral do 11.º ano.

Capítulo II. Descrição e reflexão crítica sobre o estágio

Neste segundo capítulo do relatório, descreverei e farei uma apreciação crítica do meu ano de estágio como professor-estagiário da Escola Secundária da Mealhada, assim como de todas as atividades que realizei no âmbito da prática letiva supervisionada na Escola Secundária da Mealhada. Com vista ao cumprimento deste objetivo, dividirei este capítulo em três pontos, a saber, (1.) “Experiência prévia e expetativas”, (2.) “Prática letiva” e (3.) “Atividades extraletivas desenvolvidas ao longo do estágio”.

1. Experiência prévia e expetativas

Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós. (Antoine de Saint-Exupéry)

Desde pequeno que sempre gostei da mensagem que esta frase transmite. Lembro-me ainda do momento em que a li pela primeira vez e me questioneei sobre como poderia alguém deixar um pouco de si e, ao mesmo tempo, levar um pouco do outro.

No ano letivo 2014/2015 ingressei no curso de Línguas Modernas. O gosto pelo ensino já era forte naquela fase; no entanto, ainda não tinha a certeza se desejava ingressar na carreira de professor. Ao longo da licenciatura fui aprofundando cada vez mais o meu conhecimento das línguas portuguesa e inglesa, idiomas estes escolhidos no início da licenciatura. Em 2017 concluo esta primeira parte do meu percurso académico e, nesse mesmo ano, decido candidatar-me ao mestrado em ensino, não só pela paixão que sempre senti por esta carreira, mas também pela forma como a citação de Antoine de Saint-Exupéry a caracteriza. Um professor deixa um pouco de si a cada aluno, ao mesmo tempo que cada aluno deixa um pouco de si ao professor. E é exatamente este aspeto que tanto me fascina no ensino.

Tendo, felizmente, sido aceite no Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, deparei-me, pela primeira vez, com a experiência de ser professor. Em virtude das unidades curriculares que frequentei nesse primeiro ano de mestrado, fui descobrindo alguns obstáculos que iria defrontar em situação de sala de aula, e como os ultrapassar. Estas unidades curriculares foram, também, muito úteis para explicar como devemos organizar uma aula, não só ao nível dos conteúdos lecionados, mas também da gestão do espaço e do tempo.

É, então, em 2018 que a minha prática letiva supervisionada se inicia. Uma vez que eu nunca tinha tido qualquer contacto com o mundo do ensino, foi, para mim, uma experiência completamente nova e diferente. Apesar de esta ser uma realidade que eu não conhecia, as doutoras Júlia Gomes e Cristina Pratas, professoras cooperantes de Português e Inglês, respetivamente, ajudaram-me muito a ser acolhido pelos/as docentes, não docentes e discentes da escola.

Apesar deste estranhamento inicial, causado pelo facto de pertencer, pela primeira vez, ao grupo de docentes de uma escola, rapidamente ultrapassei os medos que sentia, graças aos ensinamentos pedagógicos e didáticos transmitidos por ambas as professoras orientadoras. Demonstrei, ao longo de todo o ano letivo, determinação e vontade em colaborar em todas as áreas que fossem possíveis, dentro e fora da sala de aula, na instituição que me acolheu como professor-estagiário.

2. Prática letiva

Iniciando a última etapa deste meu percurso académico, usei os primeiros dias na Escola Secundária da Mealhada para conhecer melhor as suas instalações e estabelecer os primeiros contactos com colegas, funcionários/as e alunos/as. Com a ajuda de ambas as orientadoras da escola, foi fácil conhecer a comunidade escolar que tanto me ajudou durante o ano letivo. Nesta fase primitiva do estágio também os seminários foram muito úteis, dado que me permitiram organizar o meu calendário letivo e esclarecer todas as dúvidas que tinha relativamente à função que ia exercer no futuro.

De seguida, descreverei a minha prática letiva nas disciplinas de Português e de Inglês. Em cada uma destas descrições apresentarei reflexões sobre o modo como lecionei cada conteúdo programático e os desafios encontrados.

2.1. Disciplina de Português

Assim que comecei a observar as aulas lecionadas pela minha orientadora, Júlia Gomes, percebi, de imediato, que a turma do 9.º ano, constituída por 21 elementos, tinha um aproveitamento acima da média, tratando-se de um grupo de alunos/as que impunham um ritmo muito mais produtivo do que o esperado. Esta característica deve-se ao trabalho que a diretora de turma e professora de Português, Júlia Gomes, tem vindo a desenvolver com os/as alunos/as, transformando-os assim num grupo que exige um/a docente que saiba didatizar os conteúdos

programáticos de Português de diversas maneiras, sempre em busca de uma maior e melhor estimulação da turma.

Em relação ao ambiente criado pelos/as alunos/as nas minhas aulas, posso afirmar que foi positivo, existindo sempre um espírito muito acolhedor e de respeito interpessoal. Concluo assim este subcapítulo, destacando a forte amizade que estabeleci com a turma, e que sempre será lembrada.

2.1.1. Conteúdos programáticos lecionados

Ao longo do ano, tive a oportunidade de lecionar nove aulas, quatro de 50 minutos e cinco de 100, perfazendo assim os sete blocos de 100 minutos previstos no regulamento da formação inicial de professores e no meu plano individual de formação.

Os textos que constituíram objeto de estudo nas minhas aulas foram os seguintes:

- *Auto da Barca do Inferno*, da autoria de Gil Vicente (Texto dramático);
- *Os Lusíadas*, de Luís de Camões (Texto narrativo);
- “Se estou só, quero não ‘star’” e “Ó sino da minha aldeia” in *Obra poética*, de Fernando Pessoa (Textos poéticos);
- “E tudo era possível” in *Obra poética*, de Ruy Belo (Texto poético);
- “XIX” in *Poema Militante III*, de José Gomes Ferreira (Texto poético);
- “Escola” in *Meditação sobre Ruínas*, de Nuno Júdice (Texto poético);
- “O Fantasma de Canterville”, de Oscar Wilde (Texto narrativo).

Com o objetivo de estimular a motivação dos/as alunos/as na análise de textos literários, decidi diversificar, o mais possível, o leque de estratégias didáticas, investindo muito esforço e trabalho na organização e preparação de cada uma delas. Para um melhor entendimento dos objetivos destas estratégias, apresentarei, no próximo capítulo, todas as atividades desenvolvidas nas aulas por mim lecionadas.

No que diz respeito aos conteúdos gramaticais, foram trabalhados aspetos relacionados com as seguintes estruturas:

- Funções sintáticas (ao nível da frase, internas ao grupo verbal e internas ao grupo nominal);
- Articulação entre constituintes e frases (coordenação e subordinação);
- Etimologia (palavras convergentes e divergentes).

Dado que a gramática é um dos ramos da linguística que os/as alunos/as menos apreciam, tentei, também aqui, diversificar as estratégias didáticas usadas. Usei, portanto, atividades colaborativas, como a resolução, em pares, de fichas de gramática, e uma atividade competitiva, o jogo das funções sintáticas (jogo feito em pares, em que cada resposta certa equivaleu a 1 ponto), para assim motivar os/as alunos/as a estudar com maior atenção cada um destes conteúdos.

No que concerne à produção de texto, desenvolvi também uma atividade que procurava treinar os/as alunos/as na elaboração de um texto argumentativo. Este exercício, em consonância com os conhecimentos adquiridos anteriormente sobre a obra de Gil Vicente *Auto da Barca do Inferno*, desafiava os/as alunos/as a escrever um texto argumentativo a favor da tese apresentada por Fidelino de Figueiredo em relação à cena dos quatro cavaleiros – “neste fecho se cifra a moralidade da peça”. Visto que uma atividade de escrita deve ter sempre um contexto que foi trabalho previamente com a turma, achei benéfico usar uma conclusão de um crítico literário sobre a cena que foi estudada durante a aula, pois assim os/as alunos/as, ao mesmo tempo que construíram conhecimento sobre esta mesma cena, desenvolveram também as ferramentas de elaboração de textos argumentativos.

2.1.2. Aulas lecionadas e desafios encontrados

Depois de agendadas, nos seminários semanais com a Dr.^a Júlia Gomes, as aulas que eu iria lecionar, ficou decidido que no primeiro período seriam 2, no segundo período 3 e, no último, as restantes 3. No entanto, devido a motivos familiares ocorreram algumas alterações (uma das aulas do segundo período não foi lecionada, sendo necessário adicionar mais uma ao último período). Para além das 8 aulas avaliativas que lecionei, existiu ainda uma aula zero (formativa), que serviu para me ambientar à situação didático-pedagógica que iria enfrentar ao longo do ano.

Durante o primeiro período, as minhas aulas focaram-se no estudo da obra *Auto da Barca do Inferno*, mais especificamente, nas cenas do sapateiro (aula zero), judeu (1.^a aula) e quatro cavaleiros (2.^a aula). Relativamente à primeira aula que lecionei (aula zero), tive alguma dificuldade em diversificar as minhas técnicas de ensino. No entanto, depois de ouvir os conselhos e orientações da Dr.^a Júlia Gomes, comprometi-me a preparar melhor as minhas aulas avaliativas.

Depois de ultrapassada a aula formativa, percebi que o verdadeiro desafio iria começar. Tive algumas dificuldades na planificação da 1.^a aula avaliada devido, principalmente, ao pouco conhecimento que tinha em relação a certos aspetos de uma aula, tais como a gestão do tempo

e a adequação dos materiais usados. Procurei criar uma aula didaticamente diversificada, capaz de motivar e estimular a turma para a análise e compreensão da cena do judeu, bem como para o estudo da gramática. Optei, por essa razão, por iniciar a aula com um vídeo, para assim desenvolver o conhecimento dos/as alunos/as sobre a época histórica a ser estudada. Esta atividade resultou num aumento de motivação, que foi visível durante o momento seguinte de análise textual colaborativa, em que os/as alunos/as, em pares, identificaram alguns elementos textuais. Na segunda parte da aula decidi efetuar algumas atividades de resolução de fichas (umas com teor competitivo, outras não), para motivar a turma. No entanto, apesar de ter enriquecido didaticamente um pouco mais a minha aula (comparativamente com a aula zero), senti que a participação dos/as alunos/as não foi a que eu esperava. Principalmente na resolução da ficha de trabalho das funções sintáticas, existiram alguns momentos mortos, que apenas atrasaram o ritmo de trabalho da turma. Para além disso, não consegui concluir a correção do jogo de escolhas múltiplas. Depois de lecionar esta aula, pedi à minha orientadora de Português algumas orientações para conseguir ultrapassar estas dificuldades e, assim, criar uma aula melhor.

No que diz respeito à organização da segunda aula, com o objetivo de melhorar o ritmo de trabalho e a participação dos/as alunos/as, desenvolvi uma atividade colaborativa em conjunto com uma atividade de competição, em que os/as alunos/as, depois de terem estudado, em pares, o texto, usaram o conhecimento adquirido para competir contra os seus colegas. Consegui observar durante o exercício a motivação que este par de atividades proporcionou, promovendo assim uma participação mais ativa na aula e a implementação de um ritmo de trabalho mais produtivo. Quero também destacar a importância do trabalho colaborativo de produção escrita que foi realizado na segunda parte da aula. Tendo distribuído por cada par uma ficha informativa sobre a estrutura e conectores que devem ser usados na produção de um texto argumentativo, observei, no final do exercício, que os/as alunos/as desenvolveram o conhecimento que tinham sobre planificação, textualização e revisão no momento de produção de um texto deste tipo.

Apesar de ter encontrado alguns obstáculos na planificação das aulas e na sua didatização, revelei, ao longo do período, ter um bom conhecimento científico em relação à obra vicentina e conteúdos gramaticais que lecionei.

Concluído o estudo do *Auto da Barca do Inferno*, deu-se início à análise e compreensão da obra *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões. Ambas as aulas que lecionei no segundo período tiveram

esta obra como objeto de estudo, sendo a primeira focada no episódio do Consílio dos Deuses e a segunda no episódio da Ilha dos Amores.

Dada a importância da primeira aula do segundo período (por ter sido avaliada não só pela Dr.^a Júlia Gomes, mas também pela Doutora Ana Paula Loureiro), comecei a organizar a sua estrutura e os seus materiais com antecedência. Apesar de ter preparado um pequeno vídeo que serviria de introdução ao episódio que a turma ia estudar, devido a um problema de eletricidade, não o consegui mostrar. No entanto, como tinha preparado previamente atividades alternativas caso surgisse algum imprevisto, consegui contornar o problema, criando um diálogo com os/as alunos/as, que serviu de exercício de pré-leitura. Em relação à atividade colaborativa de análise textual, preparei as perguntas da ficha formativa (Anexo 7) com base nas que são apresentadas nos exames nacionais, com o intuito de explicar aos/às alunos/as como devem responder para alcançar, segundo os critérios, a melhor classificação. Através deste exercício, os/as alunos/as desenvolveram competências de trabalho colaborativo, adquiriram novo conhecimento sobre o episódio e treinaram a resolução de questões de exame.

No mês que separou as duas aulas que lecionei no segundo período, dei especial atenção à forma como a Dr.^a Júlia Gomes geria o tempo e incentivava a turma a participar nas suas aulas. Depois de observar as estratégias que usava para lecionar os episódios d'*Os Lusíadas*, consegui perceber que a boa gestão do tempo e a participação muito positiva dos/as alunos/as nas aulas provinha do estudo e preparação que a professora efetuava em casa, antes de cada aula. Para realçar a importância desta preparação prévia, a professora foi-me explicando como se ia preparando para cada uma das aulas, com o intuito de eu perceber o trabalho que devia ser feito em casa, diariamente.

A segunda aula do segundo período que lecionei teve como foco o episódio da Ilha dos Amores. Como introdução, pedi aos/às alunos/as para comentarem uma ilustração, com o intuito de estimular a sua curiosidade relativamente ao texto. De seguida, e tal como na aula anterior, explorei o trabalho colaborativo, através de duas atividades de análise textual, para assim recolher resultados para a análise efetuada no último capítulo deste trabalho.

Concluída a lecionação destas duas aulas, a Dr.^a Júlia Gomes, no momento de avaliação da última, aconselhou-me a usar outro tipo de estratégias, para além do trabalho colaborativo, visto que, apesar de ser necessário para a recolha de resultados, limita muito a exploração do texto.

Iniciado o terceiro período, comecei por lecionar uma sequência de três aulas, nos dias 23, 24 e 26 de abril, sobre o texto poético. A primeira aula foi dedicada ao poema “Se estou só, quero não ‘star’”, de Fernando Pessoa. Apesar de ter conseguido incidir sobre os principais tópicos do texto, senti alguma dificuldade em articular a gestão do tempo com a exploração da multiplicidade de sentidos de um texto desta complexidade. Para além disso, a minha preparação da aula cingiu-se, em demasia, ao estudo dos recursos expressivos usados. Depois de ouvir algumas recomendações e conselhos da professora orientadora, consegui melhorar as estratégias de ensino usadas na segunda aula, na medida em que analisei com maior precisão linguística o texto. Para além da análise e estudo dos poemas “Ó sino da minha aldeia” e “E tudo era possível”, procurei promover uma situação de maior descontração, usando a plataforma Kahoot! para motivar a turma para o estudo da poesia. Outro dos obstáculos com que me deparei nesta segunda aula foi em conseguir, através da análise de um ou mais textos, transmitir aos/às alunos/as conhecimentos que possam ser usados em mais do que um poema. Na última aula do dia 26, através de um exercício de comparação entre as imagens da escola criadas nos poemas “XIX”, de José Gomes Ferreira, e “Escola”, de Nuno Júdice, observei que os/as alunos/as não só adquiriram novos conhecimentos em relação a ambos os poemas, mas também conseguiram desenvolver ferramentas de análise textual que os ajudarão a compreender outros poemas com temas similares.

Para além deste grupo de aulas, concluí a minha atividade letiva supervisionada no dia 15 de maio, aula esta observada e avaliada pela orientadora da escola e pela orientadora da FLUC. Tendo como foco o conto “O fantasma de Canterville” de Oscar Wilde, durante esta última aula procurei incentivar mais os/as alunos/as a participar, pedindo-lhes para identificarem os diferentes elementos narrativos, apresentarem pequenas dramatizações sobre uma personagem específica do texto e efetuarem um pequeno resumo dos capítulos anteriores ao que estava a ser estudado. Todas estas atividades contribuíram para a criação de uma aula mais interativa e motivadora, onde cada aluno/a procurou contribuir para o sucesso da aula. Em jeito de conclusão, achei interessante usar o Kahoot! para verificar se a turma tinha compreendido as principais ideias do texto.

2.1.3. Elaboração e correção de uma ficha de avaliação

Depois de lecionadas três aulas seguidas, nos dias 23, 24 e 26 de abril, que incidiram no estudo da poesia, a Dr.^a Júlia Gomes desafiou-me a criar uma ficha de avaliação e efetuar a sua

correção. Dado que nunca tinha planeado quaisquer critérios de correção, nem sabia como corrigir devidamente uma resposta de maior desenvolvimento, foi extremamente útil este desafio para a minha evolução como professor de Português.

Relativamente à elaboração do teste, comecei por pesquisar outros documentos de avaliação, tais como exames nacionais e testes intermédios. Em virtude deste exercício de investigação, consegui aprofundar o meu conhecimento sobre a adequação das perguntas do teste ao nível da turma, distribuição dos níveis da cotação e estrutura da ficha de avaliação.

Dado que a Dr.^a Júlia Gomes fornece sempre os critérios de correção de cada ficha de avaliação, eu tive também a missão de criar este documento para o meu próprio teste. Este exercício ajudou-me a compreender como devo dividir as cotações para cada uma das questões, aperfeiçoando, assim, a minha técnica de correção. Para além disso, auxiliou os/as alunos/as a perceberem ainda melhor a minha correção e os erros que cometeram.

Por último, em relação à correção, posso afirmar que este foi um dos maiores desafios que enfrentei ao longo do estágio: por um lado, tentar compreender o que cada aluno/a pretende explicar com a sua resposta; por outro, saber a cotação que devo atribuir a cada um dos parâmetros de avaliação.

Apesar de esta ter sido uma tarefa árdua, sinto-me preparado para corrigir os testes que usarei para avaliar os meus futuros alunos. Destaco, por fim, a elevada importância da Dr.^a Júlia Gomes em todo o exercício, esclarecendo, sempre que necessário, quaisquer dúvidas que eu ia apresentando.

2.2. Disciplina de Inglês

Na área da língua estrangeira, tive a oportunidade de lecionar inglês à turma do 11.º. Esta, constituída por 28 elementos, sempre demonstrou um nível de conhecimento acima da média, tendo sido a melhor turma do 11.º ano devido aos seus resultados. Os/as alunos/as deste grupo sempre manifestaram, durante o ano letivo, vontade de aprender cada vez mais, o que contribuiu muito para o sucesso das atividades por mim desenvolvidas.

2.2.1. Conteúdos programáticos lecionados

Durante o ano letivo 2018/2019, lecionei seis aulas de 100 minutos e duas aulas de 50 minutos, perfazendo assim as sete aulas de 100 minutos, previstas no Regulamento do Estágio e no Plano Individual de Formação.

De acordo com o documento “Aprendizagens essenciais de Inglês” (2018), as quatro unidades temáticas que regem o ensino e aprendizagem desta língua no 11.º ano são:

- Um mundo de muitas culturas;
- O mundo do trabalho;
- O jovem e o consumo;
- O mundo à nossa volta.

Integrados nestas quatro unidades temáticas, os tópicos específicos que eu explorei em sala de aula foram:

- Um mundo de muitas culturas:
 - Direitos humanos
 - Tradições natalícias
- O mundo do trabalho:
 - Tipos de discriminação no local de trabalho e trabalho de sonho
 - Trabalhar no estrangeiro
- O jovem e o consumo:
 - Marketing e publicidade
- O mundo à nossa volta:
 - Pegada humana

A fim de motivar os/as alunos/as para o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita, usei estratégias como: leitura em voz alta, resolução colaborativa de fichas formativas de leitura, atividade de escrita individual (costumes natalícios), atividades colaborativas de escrita (“create your own advertisement”, elaboração de um resumo sobre a opinião do/a colega).

Com o objetivo de desenvolver a competência da oralidade e da compreensão oral, utilizei atividades como: debate sobre um assunto atual (tipos de discriminação, vantagens e

desvantagens de trabalhar no estrangeiro, aquecimento global), jogo “talk for a minute”, chamada de vídeo Skype e análise e recolha de informações apresentadas num vídeo.

No âmbito dos conteúdos gramaticais, foram trabalhadas as seguintes estruturas:

- Future tense (*will vs going to*);
- To-infinitive, bare infinitive and gerund;
- Phrasal verbs;
- Conditional sentences.

2.2.2. Aulas lecionadas e desafios encontrados

Depois de iniciado o ano letivo 2018/2019, comecei a frequentar os seminários semanais na Escola Secundária da Mealhada, com a Dr.^a Cristina Pratas. Ficou decidido nas primeiras reuniões que eu deveria lecionar 8 aulas de Inglês, 3 no primeiro período, 3 no segundo e 2 no último período. No entanto, devido a questões familiares, a professora deu-me a oportunidade de lecionar 4 aulas no segundo período e apenas 1 no último.

Antes de começar a minha prática letiva, os seminários semanais foram muito úteis para esclarecer as minhas dúvidas relativamente à elaboração dos planos de aula e escolha dos materiais. Em relação à primeira aula, senti algumas dificuldades na planificação, visto que não era capaz de prever o tempo que cada atividade iria demorar. Para além disso, a escolha dos materiais também foi um obstáculo ao longo do ano, dado o nível elevado de competências demonstrado pela turma.

Depois de algumas instruções dadas pela professora, consegui construir uma primeira aula bem estruturada e que incentivou os/as alunos/as a participarem. Tendo explorado o tópico “Direitos humanos”, comecei a aula por mostrar uma foto de Nadia Murad, pedindo-lhes, de seguida, para identificarem esta personalidade e o motivo que a tornou tão famosa. Escolhi esta ativista dos direitos humanos, pois o assunto é recente e famoso, o que contribuiu para um aumento da motivação da turma (não só por ser recente, mas também pelo conhecimento que muitos dos alunos têm dele). Identificada a personagem, os/as alunos/as fizeram um exercício de compreensão oral, respondendo a três perguntas relacionadas com um pequeno vídeo sobre esta ativista. Depois de adquirido algum conhecimento sobre este tópico, os/as alunos/as, em pares, escreveram um texto sobre a importância dos/as ativistas dos direitos humanos. Concluídas as redações, cada par discutiu os seus resultados com outro grupo. Em relação a esta aula, posso

afirmar que não senti dificuldades na sua execução, em virtude do respeito que a turma demonstrou ao longo da aula e do seu nível de conhecimentos linguísticos e culturais.

Com o objetivo de criar uma conexão entre os direitos humanos e o mundo do trabalho, na segunda aula que lecionei decidi explorar os tipos de discriminação existentes no local de trabalho e os exemplos de trabalhos de sonho apresentados pelos/as alunos/as. Depois de refletir sobre possíveis atividades que poderia explorar na minha aula, decidi inicia-la com a projeção de algumas palavras relacionadas com tipos de discriminação (por exemplo, “race”, “age”, “gender”), pedindo, de seguida, à turma para os relacionar com o tema. Com esta atividade procurei desenvolver, por um lado, o léxico dos/as alunos/as, e por outro, o seu pensamento crítico. Concluída a introdução do tema, criei um pequeno debate, onde os/as estudantes apresentaram as suas ideias relativamente à existência, ou não, de discriminação no trabalho, nos dias de hoje. Depois de algum tempo de debate, identifiquei, com a ajuda da turma, os principais tipos de discriminação que ainda hoje continuam a existir. Para avaliar o conhecimento que os/as alunos/as tinham adquirido até àquele momento, projetei novamente quatro pequenos vídeos, fornecidos pela Equal Employment Opportunity Commission (agência federal dos EUA), e pedi para identificarem os diferentes tipos de discriminação neles presentes. Esta atividade permitiu-me concluir, devido aos muito bons resultados alcançados, que a turma já estava habituada a realizar este tipo de exercícios com a Dr.^a Cristina Pratas. Na segunda parte da aula, procurei desenvolver trabalho colaborativo, para assim conseguir recolher alguns resultados deste tipo de estratégia. Forneci, por isso, uma ficha formativa relacionada com o texto “Best job in the world”, que foi resolvida em pares. Por fim, e como conclusão da aula, introduzi um novo jogo, que consistia na movimentação de uma bola pequena ao longo da turma, sendo que, o/a aluno/a que tinha a bola só a podia passar quando apresentasse o seu emprego de sonho e explicasse a razão de ele/a ser a pessoa indicada para o conseguir. Depois de lecionada a aula e de ouvir os comentários da Dr.^a Cristina Pratas, percebi que a minha principal dificuldade era conectar as diferentes atividades, criando, assim, transições coerentes e lógicas entre os diferentes momentos da aula.

Dada a proximidade temporal da celebração do Natal, a minha terceira aula teve como foco as tradições natalícias existentes em certos países de língua inglesa. Relativamente ao planeamento da aula, senti alguma dificuldade na pesquisa de materiais relacionados com a unidade gramatical do “Future tense”, visto que muitas gramáticas apresentam diferentes descrições do uso das formas verbais “will” e “going to”. No que diz respeito às escolhas didáticas, comecei a aula apresentando, com a ajuda do PowerPoint, alguns exemplos de

tradições natalícias de países como os Estados Unidos da América, Inglaterra e Nova Zelândia. De seguida, os/as alunos/as analisaram um texto sobre o Natal em Inglaterra. Por fim, desenvolvi um exercício de análise do discurso oral, em que os/as alunos/as responderam a perguntas relacionadas com o vídeo sobre o mesmo tema. O objetivo desta primeira parte da aula era desenvolver as competências de expressão oral, leitura e compreensão oral dos/as alunos/as, num contexto que conhecem bem. Em relação ao estudo do “Future tense”, comecei por explicar a diferença entre o uso de “will” e o de “going to”, com o auxílio de uma ficha informativa. No entanto, observei durante a última atividade (em que cada aluno/a teve de usar este tempo verbal para responder às perguntas “What did you already plan to do during the holidays?” e “What do you hope to do during the holidays?”) que ainda não tinham percebido totalmente em que situações deveriam usar cada uma das formas. Para solucionar este problema, apresentei exemplos do dia a dia que requeriam o emprego de uma ou da outra.

Durante o mês que separou a minha terceira aula e a quarta, o trabalho de pesquisa e de preparação foi muito. Uma vez que a minha próxima aula seria observada pela Doutora Teresa Tavares, minha orientadora da FLUC, nada poderia correr mal. Ao longo da organização da aula, procurei encontrar materiais adequados ao tópico “Trabalhar no estrangeiro”, pois este, para além de estar inserido na unidade temática “World of work”, é também um assunto muito discutido nos grupos mais jovens. Visto que o meu tema do relatório está relacionado com o trabalho colaborativo e a competência de leitura, achei benéfico explorar um pouco este tipo de trabalho, tendo pedido aos/às alunos/as para resolverem, em pares, uma ficha formativa sobre o texto “How studying or working abroad makes you smarter”. Com o conhecimento que foram adquirindo neste exercício colaborativo, a atividade seguinte de debate, em pares, sobre as vantagens e desvantagens de trabalhar no estrangeiro, tornou-se mais fácil. Com o objetivo de demonstrar a minha criatividade nas escolhas didáticas a adotar em sala de aula, procurei desenvolver uma atividade diferente. Com esse intuito, estabeleci, via Skype, uma chamada de vídeo com um amigo meu, que estuda música (piano) em Inglaterra, ao mesmo tempo que trabalha. Através desta atividade, os/as alunos/as tiveram a oportunidade de lhe fazer perguntas em relação à sua experiência num país estrangeiro, ao mesmo tempo que treinavam as suas competências de interação e produção oral. Para concluir a aula, fiz um jogo com a turma, em que o/a aluno/a cujo nome aparecesse no PowerPoint tinha de apresentar a sua opinião, durante um minuto, sobre uma frase relacionada com o tópico principal da aula. Apesar de ter ficado satisfeito com a estrutura e didatização da aula, fui aconselhado, por ambas as professoras orientadoras, a fazer mais registos no quadro sobre as opiniões dos/as alunos/as e correções de

exercícios. Em relação à dificuldade que senti na segunda aula em criar conexões entre as diferentes partes da aula, devido a toda a preparação prévia que efetuei, consegui criar passagens coerentes entre as atividades.

Ainda no segundo semestre, lecionei uma sequência de três aulas sobre o tópico “o marketing e a publicidade”, inserido na unidade temática “O jovem e o consumo”. Durante a preparação da primeira aula, achei benéfico focar-me na construção de conhecimento sobre o tema a ser estudado. Com esse fim, comecei por explorar o conceito de publicidade, assim como a sua função, apresentando alguns exemplos de publicidades conhecidas. Em seguida, através de dois anúncios publicitários transmitidos na televisão, distingi os termos “publicidade institucional” e “publicidade comercial”. Para desenvolver a capacidade de produção escrita de resumos, concluí a aula com um exercício colaborativo, em que cada aluno/a teve de redigir um resumo sobre a opinião do/a seu/sua colega em relação à utilidade da publicidade. Relativamente à segunda aula, a estrutura adotada foi diferente. Devido à importância que dei ao trabalho colaborativo no desenvolvimento da competência de leitura durante o meu estágio, iniciei a aula com uma análise textual em pares. Finda esta primeira etapa, os/as alunos apresentaram a sua opinião em relação à publicidade. Durante este exercício de produção oral, fui projetando alguns argumentos a favor e alguns contra o uso da publicidade, para estimular o pensamento crítico e a vontade de participar da turma. Enquanto pensava sobre as diferentes atividades que podia desenvolver na segunda parte da aula, achei que seria muito benéfico dar aos/as alunos/as a oportunidade de mostrar a sua criatividade. Com esse objetivo, dividi a turma em grupos de 4 elementos e pedi-lhes para criarem um produto e uma publicidade para o promover (com logo e slogan). Terminado o tempo que dei para o trabalho colaborativo, cada grupo apresentou o que fez. Em relação à terceira e última aula desta sequência, o seu foco foi a gramática. Depois de conversar com a Dr^a Cristina Pratas, achamos útil eu lecionar uma aula apenas de gramática para treinar a turma para o teste que se avizinhava. Em virtude da reduzida quantidade de tempo que tive para lecionar esta aula (50 minutos), preparei uma ficha formativa sobre as três estruturas gramaticais que foram lecionadas (“to-infinitive, bare infinitive and gerund”, “phrasal verbs” e “conditional sentences”).

Terminada esta sequência, consegui perceber a importância que a criação de pontos de ligação entre aulas tem para o melhor desenvolvimento das competências linguísticas e culturais dos/as alunos/as. Para além disso, gostava de realçar o sucesso da última atividade da segunda aula, tanto pelo contributo que teve no treino da produção oral, como também pelo aumento de motivação que criou nos/as alunos/as. Gostava também de afirmar que, em relação à mesma

atividade, apesar de ter conseguido observar a apresentação do produto final de todos os grupos, gerir o tempo foi uma tarefa muito árdua.

No dia 24 de maio lecionei a minha última aula, com o tópico “Pegada humana – Alterações climáticas”, pertencente à unidade temática “O mundo à nossa volta”. Sabendo que esta iria ser avaliada por ambas as orientadoras, tentei organizar a aula devidamente e com algum tempo de antecedência. No entanto, apesar de todo este trabalho prévio, senti algumas dificuldades na escolha dos materiais a usar na aula (principalmente na atividade de interpretação textual de um poema) e na didatização da última atividade.

Relativamente à estrutura, decidi introduzir o tópico da aula com a identificação de uma personalidade, Greta Thunberg, conhecida, nos dias de hoje, pelos seus atos em prol da natureza. Após identificarem Greta, os/as alunos/as tiveram de responder a três perguntas, com base numa entrevista que esta deu à BBC. Visto que a compreensão da leitura sempre foi uma competência muito treinada nas minhas aulas, elaborei uma ficha formativa para o artigo do jornal *The Guardian* explorado na aula. Em relação a estes dois exercícios de análise, os/as alunos/as apresentaram resultados muito positivos, decorrentes não só do empenho que demonstraram, mas também do trabalho que a Dr.^a Cristina Pratas desenvolve nas suas aulas. Faltando apenas 10 minutos para o primeiro bloco da aula terminar, achei benéfico para os/as alunos/as distribuir um texto de maior complexidade (poema). Contudo, em virtude de alguma falta de verificação, escolhi um texto que não era apropriado, pois continha alguns erros gramaticais. Uma vez que nunca tinha desenvolvido nenhuma atividade de debate nas aulas de Inglês, achei interessante diversificar as minhas estratégias de ensino, criando assim uma discussão de ideias entre dois grupos, a respeito da possibilidade de tornarmos o nosso planeta mais sustentável. Apesar de a atividade ter corrido bem e de os resultados terem sido muito positivos, verifiquei que controlar todos/as os/as alunos/as numa atividade desta dimensão é uma tarefa muito árdua, requerendo uma preparação rigorosa do debate no que respeita à organização dos grupos e à definição do papel de cada elemento dentro destes. Sendo o tema complexo e controverso, o professor deve assumir o papel de moderador, sintetizando e sistematizando regularmente as opiniões de cada grupo, de forma a contribuir positivamente para o desenvolvimento das competências argumentativas dos/as alunos/as.

3. Atividades extraletivas desenvolvidas ao longo do estágio

Para além da prática letiva que desenvolvi ao longo do ano, procurei participar e ajudar em todas as atividades extraletivas em que as turmas do 9.º e 11.º participaram. Estas revelaram ser uma mais valia para o meu desenvolvimento como professor.

3.1. Competição “Escolíadas”

Tendo, no início do ano, expressado a minha vontade em desenvolver uma atividade de teatro na escola, a Dr.ª Júlia Gomes convidou-me para participar na competição das “Escolíadas”, projeto este que a professora já abraça há muitos anos.

A competição foi criada em 1990 por um grupo de jovens e na altura contava apenas com a participação de seis escolas da zona da Mealhada. Com o passar do tempo, este evento foi evoluindo e neste momento já abrange os distritos de Aveiro, Coimbra, Viseu e Guarda. Segundo o portal *online* oficial das “Escolíadas” (2018), o seu principal objetivo é³ “apoiar a prática de atividades artísticas desenvolvidas por grupos de alunos e professores, fornecendo os meios técnicos necessários à sua concretização, promovendo a cidadania e o espírito de grupo, difundindo a cultura e a arte numa região onde os meios e a atividade cultural escasseiam”.

Durante todo o ano participei sempre nos ensaios, apresentando ideias e maneiras de melhorar a técnica de representação dos/as alunos/as. Tive ainda a oportunidade de os/as acompanhar nas duas eliminatórias em que participaram, observando toda a organização que envolve esta competição e o seu contributo para a estimulação artística dos/as alunos/as.

Destaco, por fim, a satisfação e o entusiasmo que senti ao longo do ano em participar num evento que tanto motiva os/as alunos/as a desenvolverem a sua vertente artística. Não quero deixar de agradecer à Escola Secundária da Mealhada e, em especial, à Dr.ª Júlia Gomes, ao Sr. Diretor Fernando Trindade e à aluna Marisa Silva e aluno Bernardo Simões, pela forma como me acolheram, contribuindo muito para o gosto que senti em participar nesta atividade.

3.2. Visita de estudo da turma do 9.º ano

Com o intuito de me mostrar toda a logística que envolve uma visita de estudo, a Dr.ª Júlia Gomes convidou-me a participar na visita de estudo do 9.º ano realizada no dia 11 de Setembro,

³ Informação retirada do portal online oficial da competição “Escolíadas”. Consultado a 19 de julho de 2019. Disponível em <https://escoliadadas.com/associacao-escoliadadas/>

que deu aos/às alunos/as desta turma a oportunidade de verem uma representação do *Auto da Barca do Inferno* e de conhecerem o Museu Nacional de Arte Contemporânea.

Durante a manhã acompanhei a turma ao Teatro Santa Joana Princesa (Lisboa), para assistir a uma interpretação das personagens da obra de Gil Vicente pelo grupo “ContraPalco”. No fim da representação, em diálogo com os/as alunos/as, consegui verificar que, dada a experiência e qualidade dos atores, as características de cada personagem foram muito bem destacadas. Este trabalho de dramatização foi muito benéfico para a construção e/ou desenvolvimento de conhecimento sobre cada uma das personagens-tipo existentes nesta obra.

Da parte da tarde, a turma deslocou-se ao Museu Nacional de Arte Contemporânea, onde teve a oportunidade de observar algumas peças de arte contemporânea. Na minha opinião, esta atividade também revelou ser muito positiva, dado que a vertente artística dos/as alunos/as deve também ser estimulada pela escola.

Em jeito de conclusão, posso afirmar que esta experiência ajudou-me muito a perceber toda a preparação que é efetuada antes da visita e os fatores a que devemos estar atentos durante a visita (como por exemplo, a segurança dos/as alunos/as e a gestão do tempo).

3.3. Reuniões de avaliação

Ao longo do ano letivo, com a autorização da direção da escola, tive a oportunidade de estar presente, como observador, nas reuniões de avaliação, que se realizam no final de cada período escolar. Consegui perceber, por um lado, o trabalho de preparação que o/a diretor/a de turma deve efetuar, e por outro, quais os principais assuntos da reunião, nomeadamente o aproveitamento dos/as alunos/as com NEE, a retificação das notas registadas na plataforma eletrónica, o aproveitamento geral da turma, a identificação e aprovação, ou não, dos/as alunos/as propostos/as para o quadro de mérito e a marcação dos testes (no caso do 1.º e 2.º períodos).

Posso concluir que esta oportunidade foi muito benéfica para a minha aprendizagem como professor, uma vez que me preparou para uma das partes mais importantes e de maior seriedade do mundo do ensino, a qual terei de enfrentar muitas vezes no futuro.

4. Reflexão final

Terminado o meu ano de estágio e depois de todas as atividades letivas e extraletivas em que participei, sinto-me completamente preparado para dar início ao meu percurso oficial como professor de Português e/ou Inglês do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Com o

objetivo de melhorar os aspetos da minha atividade letiva em que apresentei mais dificuldades, darei, no futuro, especial importância e atenção, na área de Português, à gestão do tempo e preparação minuciosa e detalhada do texto/obra a ser analisada e, na área de Inglês, também à gestão do tempo e à escolha dos materiais a serem usados na aula. Acredito que, ao longo do ano, fui evoluindo como professor, não só ao nível da didatização das aulas, como também da organização de atividades extraletivas. Apesar deste ter sido o ano mais desafiador do meu percurso académico, com a ajuda das orientações dadas pelas Dr.^{as} Júlia Gomes e Cristina Pratas, consegui desenvolver ferramentas de trabalho que me ajudarão a ser um professor cada vez melhor no futuro.

Capítulo III. Estratégias colaborativas para o desenvolvimento de competências de leitura em Português e Inglês

1. Apresentação do tema escolhido e sua justificação.

O tema escolhido para o meu relatório cria uma ponte de ligação entre o trabalho colaborativo e a competência de leitura. Apesar de esta competência ser explorada de um modo completamente diferente nestas duas disciplinas, o presente estudo apresenta os resultados da adoção de estratégias colaborativas no desenvolvimento desta capacidade.

Em toda a nossa vida o trabalho colaborativo é imprescindível. Por essa razão, os/as jovens devem ser ensinados/as a trabalhar em grupo e incentivados a partilhar o seu conhecimento com os/as colegas. Na disciplina de Português, mais especificamente no estudo do texto literário, a partilha de ideias é importantíssima e muito benéfica para o treino da competência de leitura, dado que o/a aluno/a tem a oportunidade de confrontar o seu ponto de vista com o dos/as colegas. Apesar de o grau de complexidade dos textos lecionados na disciplina de Inglês ser mais reduzido, o trabalho colaborativo revela ser também muito positivo, visto que promove uma situação em que os/as alunos/as podem esclarecer as suas dúvidas relativamente ao vocabulário ou outro aspeto do texto.

Escolhi este tema, uma vez que procurava consciencializar os/as alunos/as para os benefícios das estratégias colaborativas na análise de um texto. Para tal fim, recolhi as respostas que os/as alunos/as do 9.º ano de Português e do 11.º de Inglês apresentaram face aos inquéritos que lhes forneci.

Este capítulo será então dividido em três diferentes secções. Na primeira, abordarei o tema da leitura nas disciplinas de Português e Inglês. Com esse objetivo, definirei o próprio conceito de leitura e de compreensão leitora e, de seguida, descreverei as sete estratégias de leitura apresentadas por Judi Moreillon na sua obra *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension* (2007). Na segunda secção começarei por definir o conceito de colaboração e trabalho colaborativo e, por último, enumerarei alguns benefícios deste tipo de aprendizagem. Por fim, na última secção, analisarei os resultados das atividades colaborativas usadas nas aulas de Português e Inglês para o desenvolvimento das competências de leitura. Para além disso, refletirei também sobre os resultados dos inquéritos referentes ao trabalho colaborativo realizado.

2. A leitura nas disciplinas de Português (Língua Materna) e Inglês (Língua Estrangeira):

2.1. Leitura – descodificação e compreensão

Desde pequenos que ouvimos falar da leitura, de ler e ouvir ler, sendo esta uma das capacidades que mais vamos desenvolvendo desde tenra idade. Este conceito é definido pelo dicionário online Priberam como⁴ a “arte ou ato de ler”, “material que é lido”, e ainda, a “maneira de interpretar um conjunto de informações”. Para além desta fonte, a Infopédia define-o como a “capacidade ou operação de decifrar signos escritos” e “apreensão do conteúdo de um texto ou mensagem escrita”. Seguindo estas definições, podemos compreender que o conceito de leitura tem vários significados, começando pelo próprio ato de ler, passando pelo método que é usado para interpretar o conjunto de informações que nos é dado, terminando no próprio material que é lido. Para Inês Sim-Sim (2009: 9), “Ler é compreender o que está escrito. A Leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e conhecimentos”.

O processo de leitura deve ser dividido em dois momentos, a descodificação e a compreensão. Segundo Inês Sim-Sim (2009: 12), o primeiro envolve a identificação de “palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência dos sons correspondentes na respetiva língua”, ou seja, o grupo de grafemas que constituem uma palavra é convertido numa sequência fonológica, permitindo assim identificar o vocábulo. Este é um processo que o/a aluno/a vai treinando constantemente ao ler diferentes tipos de texto e linguagem, automatizando o seu pensamento e o próprio processo de descodificação. Concluída esta etapa, o foco passa a ser a compreensão. Tal como a sua própria etimologia indica, esta palavra é proveniente do termo latino *comprehensio*, que significa “ação de agarrar”. No caso da compreensão textual, podemos afirmar que o elemento “agarrado” é o sentido e significado do texto, que é apreendido e absorvido pelo leitor. Este processo entende-se, segundo a mesma autora (*idem*), como “a atribuição de significado ao que se lê, [...] tal como na compreensão do oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem”.

O ato de ler é algo que nos acompanha desde os primeiros anos na escola até ao fim da nossa vida, mostrando-se, portanto, completamente necessário para desenvolvermos o nosso conhecimento do mundo que nos rodeia. Maria Martins e Cristina Sá, no seu texto “Ser Leitor no século XXI – Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma

⁴ Definição de leitura apresentada pelo dicionário *online* Priberam. Consultado a 20 de Fevereiro de 2019 em <https://dicionario.priberam.org/leitura>.

cidadania responsável e ativa” (2008), destacam a grande importância que o domínio da leitura tem na vida de cada indivíduo, não só a nível escolar, mas também a nível social, contribuindo para a integração plena dos indivíduos na sociedade, e usufruto dos recursos por ela oferecidos.

2.2. Compreensão leitora / da leitura

Transversal a todas as áreas disciplinares, a compreensão leitora é uma competência que nos permite extrair e construir significados relativos a um determinado texto. Tal transversalidade torna esta técnica ainda mais importante, uma vez que os/as alunos/as poderão e deverão estar constantemente atentos aos significados que retiram dos textos apresentados em cada uma das disciplinas.

A compreensão da leitura é um processo complexo, que envolve diferentes componentes. De acordo com Giasson (1993: 21), a compreensão da leitura consiste na interseção de três fatores: o leitor, o texto e o contexto.

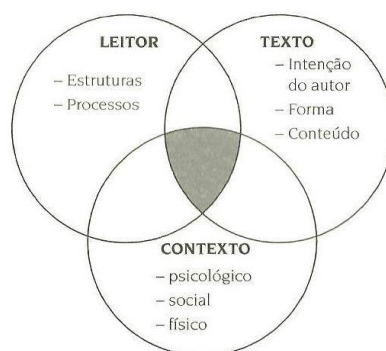


Figura 1. Modelo consensual da compreensão da leitura (Giasson, 1993: 21)

Giasson caracteriza o primeiro fator como o mais complexo de todo este processo, envolvendo, por um lado, estruturas e, por outro, processos. As *estruturas* estão relacionadas com o conhecimento que o leitor tem e as suas atitudes perante um texto. Por outro lado, os *processos* são as técnicas e competências que o leitor vai usando durante a leitura para compreender o texto.

Esta complexidade advém, antes de mais, do facto de as *estruturas* envolvidas, cognitivas (de conhecimento da língua e do mundo em que vive) e afetivas (posição face à leitura), variarem de leitor para leitor, não sendo assim possível antecipar quaisquer resultados.

Por outro lado, os *processos* subdividem-se em “microprocessos” (reconhecimento das palavras), “processos de integração” (utilização de referentes e conectores), “macroprocessos” (identificação das ideias centrais e resumo), “processos de elaboração” (previsões, imagens mentais, ligação com os conhecimentos) e “processos metacognitivos” (identificação da perda de compreensão e sua recuperação).

A segunda componente da compreensão leitora é o *texto* propriamente dito, que envolve a intenção do autor, a forma e o conteúdo. Relativamente à primeira, Giasson (1993: 36) explica que um texto pode ser criado com o objetivo de informar, distrair, divertir, persuadir. Sendo assim, caso o autor deseje desenvolver o conhecimento que o leitor tem sobre um determinado assunto, criará um texto informativo, mas se o seu objetivo for o de persuadir o leitor, redigirá um texto persuasivo. A forma relaciona-se com o modo “como as ideias se organizam num texto” (Giasson, 1993: 36). Apesar de Giasson distinguir a intenção do autor da forma do texto, também afirma que estas duas componentes estão interligadas, uma vez que um autor deve optar por organizar o seu texto de maneira a alcançar o seu objetivo. Por último, o conteúdo está relacionado com todo o conhecimento e conceitos que o autor procura transmitir ao leitor.

Por fim, temos o *contexto* de leitura, ou seja, as condições que são oferecidas ao leitor no momento em que inicia esta atividade. Este último elemento subdivide-se em três grupos: contexto social (interações entre colegas, professores e família), contexto físico (condições físicas existentes no momento da leitura) e, por último, contexto psicológico (interesse e afeição do leitor pela obra).

Depois de observarmos como este processo é construído, podemos concluir que quanto mais aperfeiçoada for a compreensão leitora mais completa e rica será a extração de significados de um texto. Dado o mundo em que vivemos, em que o estudo do texto é essencial para desenvolvermos o conhecimento que temos sobre um determinado assunto, quanto melhor forem as ferramentas de análise, maior será o conhecimento adquirido.

2.3. O ensino da compreensão leitora: estratégias

No ensino de línguas a orientação no estudo é imprescindível. Tanto no ensino de língua materna, como no ensino de uma língua estrangeira, os/as professores/as devem adotar estratégias que potenciem a aprendizagem dos/as alunos/as.

O termo “estratégia”, tal como Raúl Martins (1984: 101) afirma no seu artigo “Acerca do conceito de estratégia”, é um termo proveniente “das palavras gregas «stratos» e «agein», a primeira significando exército, a segunda, conduzir ou comandar”. No entanto, nos dias de hoje este conceito é usado nas mais diversas situações, desde o futebol até à área empresarial, com os mais variados significados. Relativamente ao seu uso no ensino, Roldão (2009: 57) indica que “O elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de acções para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem”. Sintetizando a ideia deste autor, uma estratégia de ensino é então o conjunto de atividades e de meios usados pelo/a docente com o objetivo de facilitar o processo de aprendizagem dos/as alunos/as.

No domínio da leitura são usados dois tipos de estratégias, cognitivas e metacognitivas, com o objetivo de desenvolver a capacidade de compreensão textual. Segundo a organização British Council (2007), estratégias cognitivas são “one type of learning strategy that learners use in order to learn more successfully. These include repetition, organising new language, summarising meaning, guessing meaning from context, using imagery for memorisation.” Pertencem a este grupo as operações que o leitor efetua inconscientemente com o objetivo de aprender ou melhorar algum aspeto da leitura (Kleiman, 1993:50). Também Kato (2007) defende a posição de Kleiman, definindo estratégias cognitivas como princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor. Para além das estratégias cognitivas, também as metacognitivas são fundamentais para desenvolver a capacidade de compreensão textual. *Metacognição*, termo que começa a ganhar relevo na década de 1970, continua a ser até ao dia de hoje um conceito sem uma definição exata. No entanto, autores como Weinert (1987:8) definem-no como o conhecimento do próprio conhecimento, considerando assim a metacognição como uma cognição de segunda ordem.

Tanto no ensino de línguas como em todas as outras disciplinas existentes, o uso de estratégias pedagógicas é importantíssimo para a criação de um correto processo de ensino/aprendizagem. No ensino da leitura, em particular, este paradigma não se altera, sendo, portanto, necessário aplicar certas estratégias que auxiliem os/as alunos/as a desenvolver a sua compreensão leitora. No entanto, há que ter em consideração as diferenças entre o programa e as metas curriculares da língua materna e da língua estrangeira, o que afeta as estratégias de ensino e desenvolvimento desta competência.

Para um melhor entendimento do modo como a compreensão leitora é desenvolvida, apresentarei, nas seções seguintes, as sete estratégias identificadas por Judi Moreillon na sua obra *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension* (2007).

2.3.1. Ativação e construção de conhecimento prévio

No nosso dia-a-dia, há várias situações que exigem a ativação do nosso conhecimento prévio, tais como, ler um livro, assistir a uma conferência, consultar um website ou ver televisão. Caso não tenhamos qualquer conhecimento prévio sobre o que estamos a ler/ver, ser-nos-á mais difícil compreender totalmente os seus elementos mais importantes. Este conceito está relacionado com todos os conhecimentos que vamos adquirindo ao longo da nossa vida e que são organizados em “schemas” (esquemas mentais). De acordo com McGee e Richgels (1996: 5), citados por Moreillon (2007: 20), “schema is a mental structure in which we store all information we know about people, places, objects, or activities.”

Uma vez que os/as professores/as não podem assumir que os/as seus/suas alunos/as já têm algum conhecimento prévio sobre os conteúdos de um determinado texto, Moreillon propõe que se comece por usar a ferramenta “K-W-L”, que consiste em levantar questões relativas ao que os/as alunos/as já sabem, o que pensam e o que aprenderam sobre um determinado tópico. Mais tarde, essa ferramenta foi melhorada por Janet Allen (2004), adicionando mais duas letras ao código, o “B (Building background)” no início e o “Q (What are our new questions?)” no fim (B-K-W-L-Q).

Aquando do momento de leitura, os/as alunos/as podem estabelecer, segundo Keene e Zimmermann (1997, *apud* Moreillon, 2007:21), três tipos de conexões entre o conhecimento prévio que têm sobre o tópico/assunto do texto e o próprio texto: “Text-to-self connections”, que são ligações que o leitor estabelece entre as experiências que já vivenciou e o texto; “Text-to-text connections”, que consistem em ligações que o leitor estabelece entre o texto que lê e outro(s) que leu no passado; e, por último, “Text-to-world connections”, as ligações mais latas estabelecidas entre o texto e questões do mundo em que vivemos.

2.3.2. Uso de imagens sensoriais

As imagens sensoriais fazem parte do conhecimento prévio que os leitores usam quando leem um texto. Tal como afirma Moreillon (2007: 39), quando “trazemos” o conhecimento sensorial para o momento de leitura de um texto, transformamo-nos em diretores de um filme que é reproduzido nas nossas mentes. Esses filmes serão tanto mais ricos quanto maior for a variedade de detalhes sensoriais incluídos no texto.

Os/as professores/as devem, com o auxílio do professor bibliotecário,⁵ realçar a importância das experiências sensoriais, organizando aulas com leitura em voz alta tanto no espaço de sala de aula, como no espaço da biblioteca. Uma vez que as imagens sensoriais também ajudam a memorizar mentalmente o que se lê, tornar-se-á mais fácil compreender a obra que é lida e, conseqüentemente, muitas outras semelhantes.

Moreillon (2007:43-46) enumera ainda algumas das técnicas que procuram fazer ligações entre as imagens sensoriais e os textos literários. Relativamente à visão, procurando desenvolver a visualização mental, é dado o exemplo de convidar os/as alunos/as a fechar os olhos e imaginar o texto que é lido em voz alta. De seguida, deverão partilhar com os/as colegas as imagens mentais que criaram. A autora afirma ainda que, no caso dos livros ricos em ilustrações, pode ser uma excelente ideia lê-los em voz alta, uma vez que obrigará os/as alunos/as a imaginar outras possíveis ilustrações. No caso da audição, é realçado o papel importantíssimo que a poesia tem, uma vez que é um género que é escrito para ser declamado, pelo modo como o som que cria dá forma à compreensão do leitor. Em relação ao tato, são apresentadas atividades como bater palmas para marcar o ritmo de um texto, ou sentir materiais apresentados no texto, com vista a uma melhor compreensão textual. Por último, o paladar e o olfato são também destacados. Relativamente ao primeiro, a autora afirma que um leitor ao cozinhar e experimentar uma receita que lê num livro não só compreenderá melhor o mesmo, como também desenvolverá o conhecimento cultural que tem. No que diz respeito ao olfato, Moreillon explica que este é o sentido mais complicado de explorar. No entanto, sugere abrir as janelas da sala de aula em dias de chuva, enquanto os/as alunos/as estão a ler sobre este fenómeno meteorológico, dada a utilidade desta atividade.

2.3.3. Questionamento

Na sociedade do século XXI em que vivemos, é imprescindível sabermos questionar para construirmos um caminho a seguir. Desde pequenos que o nosso conhecimento do mundo vai melhorando, devido às inúmeras perguntas que vamos fazendo aos nossos familiares e/ou amigos. No momento em que entramos na escola, as perguntas começam a ser feitas pelos/as

⁵ “Teacher-librarian”, termo utilizado na obra de Moreillon, é um posto que existe principalmente em países como os Estados Unidos da América e Austrália, que visa o cumprimento de muitas funções para além de professor. Segundo James Herring (2007: 30), o “Teacher-librarian” deve ter as seguintes funções: “Teacher”, “Librarian”, “Information services manager”, “Information literacy leader”, “Curriculum leader”, “Information specialist”, “Instructional partner”, “Website developer”, “Budget manager”, “Staff manager” e “Fiction and non-fiction advocate”. Este cargo é importantíssimo para Moreillon, uma vez que poderá fornecer muita informação ao/a professor/a sobre os/as seus/suas alunos/as e os seus currículos individuais, os recursos que estão disponíveis e a organização dos espaços.

professores/as, havendo aqui uma troca de papéis (passamos a ser nós a responder às perguntas). Na compreensão leitora, esta troca de perguntas e respostas é diferente. Para melhorar esta competência, o/a professor/a deverá levantar questões antes, durante e depois da leitura, para assim estimular os/as alunos/as a questionarem-se sobre o texto e a responderem às suas próprias perguntas. Isto é importantíssimo para uma boa análise e compreensão de um texto dado que não só estimula a curiosidade dos/as alunos/as relativamente à obra que leem, mas também os/as auxilia na compreensão de certos elementos textuais.

No ensino da compreensão leitora, um dos aspetos mais importantes que se deve ter em conta é a diferença do tipo de questões que cada aluno levanta. Os/as professores/as devem, para maximizar os benefícios desta estratégia, tentar promover o nível de complexidade das questões que apresentam aos/às estudantes, com o objetivo de os/as obrigar a pensar para além do texto. Relativamente às questões de maior complexidade, Moreillon afirma que “Higher-level questions require that students analyze, synthesize, or evaluate information” (2007: 59). Ainda de acordo com Moreillon, esta estratégia convida os/as alunos/as a “entrarem” na obra a ser lida, ao fornecer ferramentas de análise textual que lhes permitem estudar todos os elementos do texto. No contexto de sala de aula, o levantamento de questões numa fase anterior e durante o momento de leitura é essencial para o desenvolvimento das ferramentas mentais usadas na compreensão de um texto.

2.3.4. Fazer previsões e inferências

Durante o processo de leitura, o leitor vai respondendo mentalmente às questões que vai colocando. Com base nas criações do autor e/ou do ilustrador, este vai fazendo previsões e inferências relativamente ao conteúdo do texto. Moreillon (2007: 76) define previsões como “educated guesses about what will happen next based on what is known from reading the text” e afirma que as inferências “require that readers go beyond literal meaning; they use the print and illustrations plus their prior knowledge and experience to interpret the text.”

A autora realça a importância que esta estratégia tem no desenvolvimento da compreensão leitora, devido à exploração tematicamente mais profunda que tenta alcançar. Entendendo o processo de leitura como uma “transaction between a text, a reader, and the context in which the work is experienced” (Moreillon, 2007: 77), a análise textual não se deve cingir ao estudo literal das palavras, mas sim à compreensão e interpretação do seu significado.

Relativamente à sua operacionalização em sala de aula, Moreillon indica que poemas com rimas e livros com ilustrações podem ser materiais muito úteis para desenvolver a capacidade de fazer

previsões. Apesar de a capacidade de inferir requerer uma maior experiência linguística, esta autora afirma que a leitura de livros com palavras de uma língua que não a língua materna pode ser muito vantajosa para o/a aluno/a, uma vez que tentará inferir o significado da palavra usando o conhecimento que tem sobre a obra que lê.

2.3.5. Determinar as ideias principais

Num mundo repleto de informação, tal como o que habitamos, determinar as ideias principais de um texto torna-se uma competência muito relevante e valiosa. Ao lermos um texto, tentamos perceber as suas ideias principais, para assim extrairmos significado e, por consequência, desenvolver o nosso conhecimento sobre determinado tópico. No entanto, as ideias principais que o leitor procura encontrar estão sempre dependentes do objetivo da leitura. Moreillon (2007:96) tenta explicar esta ideia dando o exemplo de alunos/as que, focando-se apenas na história de livros de ficção, identificarão como ideias principais as personagens, o enredo e o tema. Este resultado é explicado pelo facto de o objetivo de leitura ser entender a história do livro; por essa razão, as ideias principais serão entendidas como os diferentes elementos que a constituem.

A determinação das ideias principais pode ocorrer ao nível do texto, do capítulo, da página, da passagem textual, do parágrafo, ou apenas da frase. Em relação a este exercício de identificação, segundo Keene e Zimmermann (1997), citados por Moreillon (2007: 97), podem existir dois tipos de textos, “considerate” e “inconsiderate”. Um texto de tipo “considerate” oferece apoio e ajuda na identificação das ideias principais, sendo assim mais fácil para o leitor compreender quais as diferentes partes que o constituem.

No que concerne à sua operacionalização, Moreillon apresenta algumas perguntas que se podem fazer, com vista a um maior desenvolvimento desta capacidade. Alguns dos exemplos são: “What was my purpose for reading? / What new ideas or facts did I learn? / What do I want to remember from this text? / What will I do with this information?” (2007: 98)

2.3.6. “Fix-up options”

Ao longo da leitura, o leitor vai encontrando algumas dificuldades em perceber o significado de alguns momentos textuais. Algumas das técnicas que ajudarão a recuperar o significado do texto são (i) a releitura, (ii) a leitura antecipada de segmentos posteriores do texto, (iii) a procura do significado das palavras desconhecidas, (iv) o abrandamento do ritmo da leitura, (v) o recurso ao contexto para tentar perceber o significado de uma frase/parágrafo ou (vi) a leitura em voz alta.

Uma das tarefas mais árduas no processo de leitura e compreensão de um texto, e necessária para a ativação desta 6ª estratégia, é fazer o leitor perceber e reconhecer que já não está a ser capaz de extrair qualquer significado. Para isso, o/a professor/a deve mostrar ao aluno que, quando este já não consegue usar as estratégias anteriormente enumeradas, ou seja, efetuar conexões entre o conhecimento prévio e o texto, usar imagens sensoriais, colocar questões, prever e inferir ou determinar as ideias principais, significa que já não está a compreender o que lê e que deverá utilizar as “fix-up options” para conseguir recuperar e utilizar novamente a competência de compreensão leitora.

Para concluir, Moreillon apresenta algumas perguntas que os/as alunos/as, enquanto leem um texto, devem constantemente ter em mente. Alguns exemplos são: “Am I making connections? / Am I visualizing and using all my senses as I read? / Am I asking questions? / Am I making predictions and inferring as I read? / Am I determining main ideas? / Can I summarize what I’m reading?” (2007: 116)

2.3.7. Sintetizar

Como última estratégia apresentada por Moreillon (2007:132), temos a síntese. Ao contrário do resumo, uma síntese é constituída por uma ligação entre a informação que o leitor recolheu (de uma ou mais obras/textos) e a sua própria interpretação. Para um leitor sintetizar corretamente, deve, antes de mais, ser capaz de extrair significado dos textos que lê, recorrendo às outras estratégias enumeradas anteriormente. De seguida, deverá efetuar uma interpretação desse conjunto de informações. Por fim, utilizando todo o material recolhido (juntamente com a sua interpretação), o leitor será capaz de elaborar uma síntese correta.

A capacidade de síntese, segundo Stahl (2005: 189), citado por Moreillon (2007: 134), deve ser ensinada e desenvolvida desde o primeiro ciclo. No entanto, para os leitores mais jovens, Moreillon (2007: 134) sugere que se apresente explicitamente o processo de síntese como sendo

Informação + Resposta do leitor = Síntese

Já no caso dos leitores mais experientes, Moreillon (2007: 134) sugere uma equação um pouco mais elaborada:

Informação + Interpretação = Síntese

Podemos concluir que esta última estratégia é muitíssimo importante para o processo de leitura, uma vez que permite ao leitor recolher informação de variadas fontes e, através de todas as

estratégias enumeradas anteriormente, concentrar toda essa informação num só texto coerente. Para completar, Zimmermann e Hutchins definem esta estratégia como, “Synthesis is the process of ordering, recalling, retelling and recreating into a coherent whole” (2003: 130).

Apesar de estas estratégias não terem sido desenvolvidas individualmente nas minhas aulas, as análises e interpretações textuais que os/as alunos/as foram efetuando ao longo do ano resultaram na ativação de cada uma delas, e, por conseguinte, no aperfeiçoamento da compreensão leitora.

2.4. A Leitura na aula de LM (Português) e na aula de LE (Inglês)

O trabalho com e sobre a leitura é naturalmente diferente no âmbito da disciplina da LM e no âmbito da disciplina de LE, em particular, no caso aqui em estudo, da disciplina de Inglês. São também, por isso mesmo, distintos, para começar, os domínios em que se estruturam e organizam os programas associados à promoção e desenvolvimento dessa competência, e o tipo de textos analisados nas aulas. A principal distinção entre os programas das duas disciplinas encontra-se na existência, ou inexistência (no caso de Inglês), do domínio de Educação Literária. No caso do Português, os textos que são objeto de estudo variam entre literários e não literários, sendo desenvolvidas várias ferramentas de análise e interpretação textual, dependendo da complexidade textual. No caso do Inglês, apesar de existir a atividade de leitura extensiva, os textos literários não têm tanta importância no seu programa.

Neste capítulo estudarei dois dos documentos reguladores do ensino das duas disciplinas (Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e Aprendizagens essenciais de Inglês do 11.º ano), com o objetivo de comparar os resultados esperados na aprendizagem e desenvolvimento da compreensão leitora no Português e no Inglês.

2.4.1. Programa e Metas Curriculares de Português e Aprendizagens Essenciais de Inglês

Comparando estes dois documentos, observamos de imediato que no caso da disciplina de Português existe o domínio da Educação Literária, enquanto no caso da disciplina de Inglês não. Isto deve-se ao melhor domínio que os/as alunos/as têm relativamente à sua língua materna, sendo assim possível explorar obras literárias com maior detalhe. Apesar de não ser referido este domínio nas Aprendizagens Essenciais de Inglês, a atividade de leitura extensiva promove o desenvolvimento vocabular e a criação de melhores hábitos de leitura, dando a

oportunidade aos/às alunos/as de estudarem textos literários e não-literários, adequados ao seu nível de ensino.

Depois de analisarmos os descritores de desempenho do Programa e Metas Curriculares de Português do 9.º ano e as competências das Aprendizagens Essenciais de Inglês do 11.º ano relativamente ao domínio da Leitura, observamos que existem muitas semelhanças. Ambas as disciplinas procuram desenvolver a competência de leitura, treinando a análise e interpretação de diferentes tipos de texto, identificação de ideias-chave e dos pontos de vista e intenções do(a) autor(a). Apesar de todas estas semelhanças, deve ser destacada a descrição pormenorizada que observamos nos descritores de desempenho do Programa e Metas Curriculares de Português, ao contrário do que acontece na descrição das competências de compreensão escrita das Aprendizagens Essenciais de Inglês.

3. Aprendizagem colaborativa

3.1. Definição do conceito

Não só no ensino das línguas, mas também em todas as outras áreas disciplinares, as atividades em grupo sempre foram vistas como estratégias importantíssimas, desde logo no desenvolvimento de competências interpessoais. Segundo o documento “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (2017: 25), a competência de relacionamento interpessoal deve ser promovida na escola, com o objetivo de desenvolver nos/as alunos/as a capacidade de “adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição”, “trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede” e “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade”.

“Colaborar”, vocábulo com origem no étimo latino “laborare”, é definido como⁶ “trabalhar em comum com outrem”, “agir com outrem para a obtenção de determinado resultado” e “ter participação em obra coletiva, geralmente literária, cultural ou científica”. Para o meu trabalho, focar-me-ei principalmente na primeira definição fornecida pelo dicionário *online* Priberam. No entanto, e uma vez que muitos autores ainda assemelham os conceitos “colaborar” e “cooperar”, apresentarei, de seguida, as principais diferenças existentes entre estes.

⁶ Definições consultadas e citadas do dicionário *online* Priberam: <https://dicionario.priberam.org/colaborar> (consultado a 19 de Julho de 2019).

Segundo Dillenbourg (1999: 8), a aprendizagem cooperativa consiste num trabalho dividido verticalmente em tarefas individuais atribuídas a cada um dos elementos do grupo. Depois de todos os/as alunos/as do grupo terem concluído a sua tarefa, partilham o seu contributo com os/as colegas, originando assim um produto final do grupo. Podemos verificar que este método pertence ainda ao ensino tradicional, uma vez que a interação que ocorre entre os elementos do grupo é muitas vezes inexistente. Relativamente ao foco da aprendizagem cooperativa, Rocky Rockwood (1995, apud Panitz, 1999: 6) afirma que “In cooperative [learning], the authority remains with the instructor, who retains ownership of the task, which involves either a closed or a closable [...] problem”, ou seja, neste tipo de aprendizagem o/a professor/a tem um papel central e os/as alunos/as trabalham durante a aula para alcançar os resultados que ele/a definiu.

A aprendizagem colaborativa, ao contrário da cooperativa, desloca o foco para o/a estudante. É um trabalho, segundo Damon e Phelps (1989: 135-157), efetuado sempre em conjunto, onde o *feedback* é mútuo e a partilha de ideias recorrente. Ao contrário da cooperação, este tipo de estratégia tem em vista a aprendizagem dos/as alunos/as em grupo, recorrendo ao diálogo contínuo e à partilha de conhecimentos e ideias. Ainda na mesma linha de pensamento, Kato *et al.* (2015), no seu artigo “Cooperative and collaborative learning in the language classroom”, apresentam as diferenças no tipo de trabalho que é efetuado em ambas as aprendizagens, bem como as diferenças do foco da aula (foco no/a professor/a ou nos/as alunos/as).

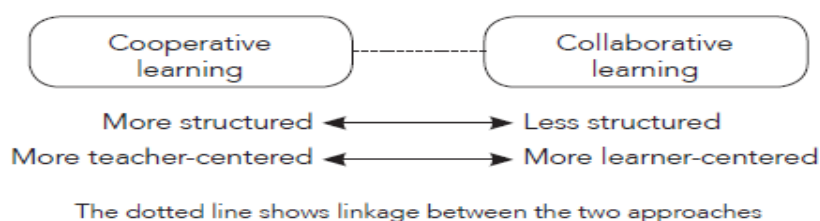


Figura 2. Relação entre aprendizagem cooperativa e aprendizagem colaborativa

3.2. Benefícios das estratégias colaborativas

No mundo em que vivemos, a capacidade de dialogar e trabalhar colaborativamente é fundamental. Tendo em vista o seu treino e desenvolvimento, os/as professores/as devem habituar os/as alunos/as a trabalhar em grupo, partilhando o seu conhecimento e opiniões com os seus colegas. Relativamente ao ensino e desenvolvimento da compreensão leitora, esta

estratégia é muito importante, uma vez que serve de meio de partilha de pontos de vista e opiniões sobre um determinado texto.

Marjan Laal e Mohammad Ghodsi, no seu artigo “Benefits of collaborative learning” (2012: 486-490), referem os principais benefícios deste tipo de aprendizagem, resumindo-os e agrupando-os a partir de Johnsons (1989) e Panitz (1999). Apresentarei, de seguida, e de acordo com estes autores, os benefícios da aprendizagem colaborativa, assim como os grupos em que se inserem:

1) Benefícios sociais:

- a) Auxilia os/as alunos/as a desenvolver um sistema de apoio social para a sua aprendizagem;
- b) Desenvolve o espírito de compreensão da diversidade existente dentro e fora do grupo;
- c) Cria uma atmosfera positiva que serve de exemplo e de prática de colaboração;
- d) Desenvolve comunidades de aprendizagem.

2) Benefícios psicológicos:

- a) Ensino centrado no/a aluno/a aumenta a sua autoestima;
- b) Colaboração reduz a ansiedade;
- c) Gera atitudes positivas em relação ao/à professor/a.

3) Benefícios académicos:

- a) Promove o pensamento crítico;
- b) Envolve ativamente os/as estudantes no processo de aprendizagem;
- c) Os resultados da turma melhoram;
- d) Incorpora técnicas de resolução de problemas dos/as próprios/as estudantes.
- e) É muito útil em motivar os/as alunos/as para um tema específico do currículo.

4) Benefícios relativos à avaliação:

Promovem a utilização de várias técnicas de avaliação, incluindo a autoavaliação e avaliação por pares, para além da avaliação pelo/a docente.

Com base nos dados apresentados anteriormente, podemos concluir que este tipo de trabalho revela ser muito útil para toda a aprendizagem dos/as alunos/as. Apesar de não ser utilizado muitas vezes em situação de sala de aula, este tipo de estratégia pode ser aplicado muito bem

no ensino da leitura, como em todos os outros domínios do ensino do Português e do Inglês. Para concluir, e segundo um estudo de Byun, Kim e Duffey (2012), citado por Cristina Chaves na sua tese de doutoramento, “Interação didática em Língua Estrangeira: Contributos de um estudo baseado na dimensão sócio-afetiva da aprendizagem colaborativa” (Chaves, 2016: 108), “os autores concluíram que o trabalho colaborativo influenciou expressivamente os resultados da aprendizagem no que se refere às dimensões cognitiva, social e afetiva, tendo igualmente significado uma atitude mais positiva perante o trabalho realizado em colaboração”.

4. Estratégias colaborativas adotadas nas aulas de Português e Inglês

Neste quarto, e último, ponto do meu relatório, apresentarei todas as estratégias colaborativas que desenvolvi nas aulas que lecionei, assim como a sua reflexão e análise. Para ser possível verificar, com maior precisão, os seus benefícios para o desenvolvimento das competências de leitura, selecionei, para efeitos exemplificativos, seis aulas (três de Português e três de Inglês).

Na área do Português, os objetivos iniciais, comuns a todas as atividades, foram:

- Promover a permuta de conhecimentos temáticos relacionados com a obra literária a ser lecionada;
- Desenvolver técnicas e ferramentas de análise textual;
- Fomentar o correto relacionamento interpessoal, promovendo a adequação de comportamentos num contexto de colaboração.

Já no caso da disciplina de Inglês, os objetivos iniciais, comuns a todas as atividades, foram:

- Promover a troca de ideias sobre um texto, usando a língua estrangeira a ser estudada;
- Praticar e aperfeiçoar as técnicas de análise textual “skimming” and “scanning”;
- Desenvolver competências de trabalho colaborativo.

Para uma melhor compreensão dos resultados de cada atividade, dividirei a minha análise em duas secções. Tanto a primeira secção, referente à disciplina de Português, como a segunda secção, referente à disciplina de Inglês, têm a mesma estrutura: apresentarei as três estratégias colaborativas desenvolvidas em cada uma delas e, de seguida, a sua análise.

Relativamente à reflexão que efetuarei em cada uma das estratégias, focar-me-ei nos seguintes pontos:

1. Apresentação da estratégia;

2. Meio em que a estratégia foi desenvolvida;
3. Análise dos dados e comentário sobre a estratégia

4.1. Propostas pedagógicas adotadas em Português

4.1.1. Aula do dia 28/11/18⁷

i) Apresentação e enquadramento da estratégia colaborativa

Seguindo o programa de Português do 9.º ano, o objeto de estudo principal desta aula foi a cena dos Quatro Cavaleiros do texto dramático, *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente. Decidi dividir a aula em dois momentos. No primeiro, os/as alunos/as fizeram a análise e compreensão da cena e no segundo produziram um texto argumentativo. Uma vez que o trabalho colaborativo apenas existiu na primeira metade da aula, não analisarei os resultados da atividade de escrita, que ocorreu nos últimos 50 minutos.

A fim de facilitar a compreensão do valor do ritmo e da linguagem utilizadas nesta cena, optei por introduzir o estudo do texto com a reprodução eletrónica da sua dramatização. Concluída esta primeira etapa, dei, então, início à atividade colaborativa de leitura. Dividindo a turma em pares (9 pares de dois elementos e 1 par de três), pedi a cada um dos grupos para identificarem seis parâmetros da grelha usada na aula (símbolos, argumentos de acusação, argumentos de defesa, movimentação cénica, registos de língua e tipos de cómico). Por último, dei início a um jogo competitivo, em que cada grupo teve a oportunidade de mostrar os conhecimentos adquiridos durante esta primeira parte da aula.

Para além dos objetivos, comuns a todas as atividades, mencionados anteriormente, com esta atividade eu esperava também que os/as alunos/as partilhassem com os/as colegas as ferramentas que usaram em aulas anteriores na identificação dos parâmetros da grelha. Também procurava motivar os/as alunos/as a analisar corretamente o texto, destacando o jogo em que iam participar de seguida.

ii) Meio em que a estratégia colaborativa foi aplicada

Tal como referido anteriormente, a turma que lecionei na área de Português era constituída por 21 estudantes. No entanto, no dia em questão, a turma não esteve completa, dado que um aluno não esteve presente. Em termos espaciais, a aula ocorreu na sala 3.13, espaço este equipado

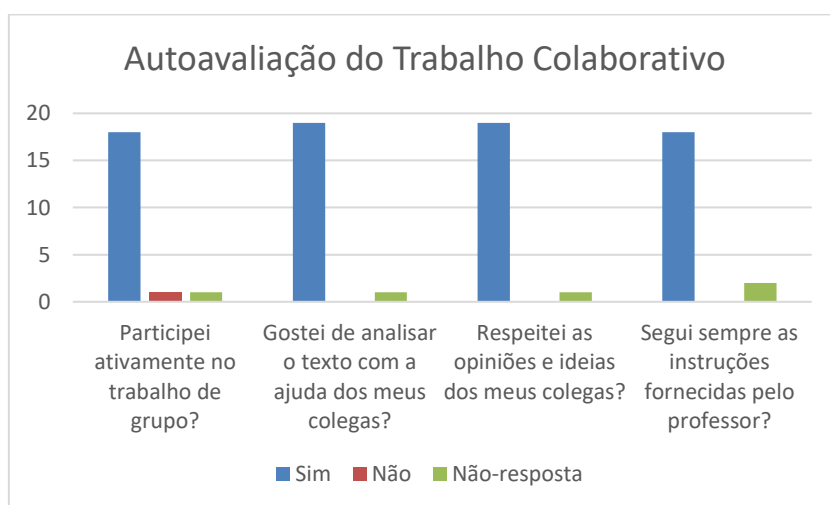
⁷ Para uma melhor compreensão da estrutura e objetivos de cada atividade da aula, ver os anexos 1 (ficha da atividade colaborativa) e 2 (plano de aula).

com um computador, projetor e quadro. Usei um tempo total de 40 minutos para ambas as estratégias, sendo que o exercício de análise textual tomou 20 minutos, ficando o jogo competitivo com a outra metade.

iii) Análise de dados e comentário sobre a estratégia

Tal como já disse anteriormente, após a atividade de competição, pedi aos/as alunos/as para preencherem, individualmente, um inquérito (Anexo 3) relativo ao trabalho colaborativo de análise textual. Este documento está dividido em duas partes, sendo que a primeira se foca mais na autoavaliação que cada aluno/a fez do seu contributo para o trabalho. Numa segunda parte, os/as alunos/as responderam a algumas questões, mais gerais, relacionadas com o trabalho colaborativo.

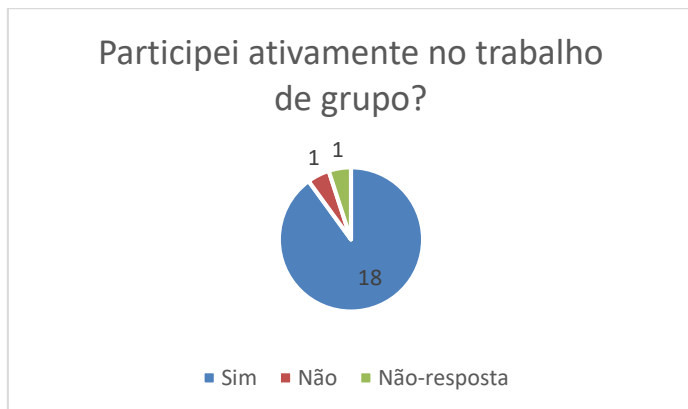
No que diz respeito à primeira parte do inquérito, as questões colocadas foram, “Participei ativamente no trabalho de grupo?”, “Gostei de analisar o texto com a ajuda dos meus colegas?”, “Respeitei as opiniões e ideias dos meus colegas?” e “Segui sempre as instruções fornecidas pelo professor?”. De seguida, com a ajuda do gráfico, analisarei o número de respostas positivas e negativas a cada uma das perguntas.



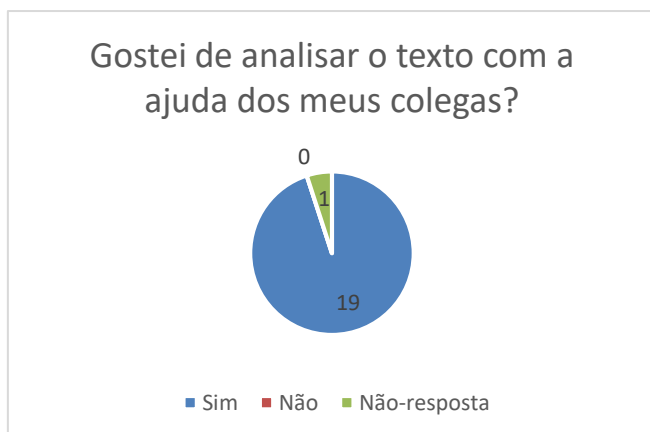
Em relação à primeira pergunta, 18 alunos/as afirmaram que participaram ativamente no trabalho de grupo, o que demonstra o empenho que foram colocando ao longo da atividade. Apenas 1 aluno autoavaliou o seu trabalho de forma menos positiva, restando um aluno que apresentou uma não-resposta.⁸ Posso também afirmar, com base na minha observação da aula,

⁸ É considerada uma não-resposta, toda a resposta que contiver algum tipo de erro que a torna incompreensível.

que os/as alunos/as demonstraram estar muito motivados/as durante a atividade, oferecendo-se sempre para ajudar os/as colegas quando necessário.



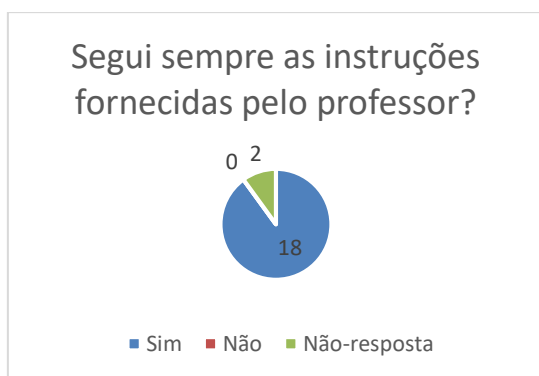
Esta motivação pode ser explicada pelo gosto que os/as alunos/as sentiram em analisar o texto com a ajuda dos/as colegas. Uma vez que apenas um aluno não expressou o seu agrado com a atividade (não-resposta), posso concluir que a turma achou interessante efetuar este tipo de análise colaborativa.



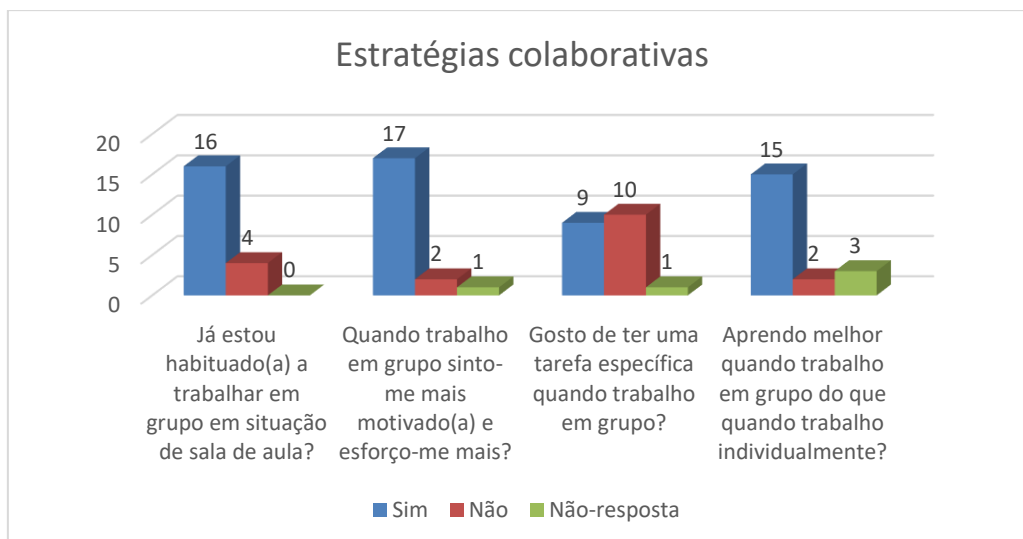
Como indiquei anteriormente, um dos objetivos desta atividade era “fomentar o correto relacionamento interpessoal”. Decidi adicionar este parâmetro à ficha de autoavaliação da atividade, com o propósito de mostrar a importância deste aspeto nos trabalhos de grupo. Com base na observação do trabalho de cada grupo, que fui fazendo ao longo da aula, posso afirmar que concordo com as respostas dos/as alunos/as à terceira pergunta, dado que sempre demonstraram respeitar as opiniões e ideias que os seus colegas iam apresentando.



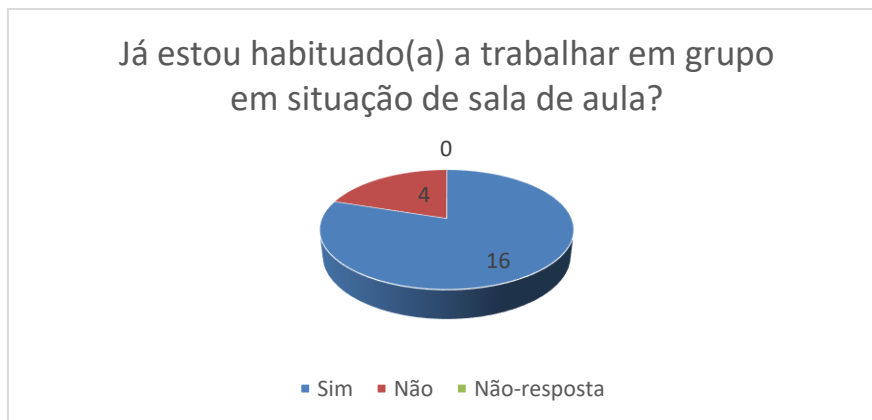
Ao longo da aula fui fornecendo instruções, com o objetivo de assegurar a boa resolução da atividade, tais como, o tempo restante, certas indicações relativas à estrutura do texto argumentativo e alguns esclarecimentos de dúvidas que os/as alunos/as iam apresentando. Em relação ao último ponto da autoavaliação, 18 alunos/as escolheram o item “sim”, o que vai totalmente ao encontro da minha observação efetuada durante a aula.



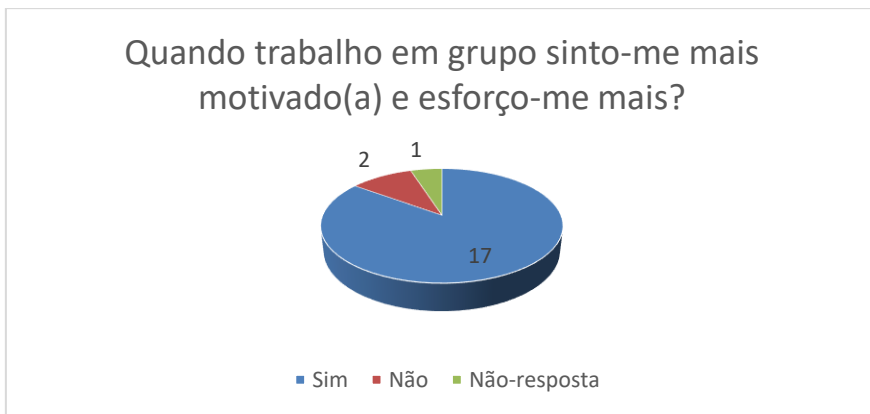
Avançando agora para a segunda parte do inquérito, os/as alunos/as tiveram de responder a perguntas relacionadas genericamente com as suas experiências em atividades de trabalho colaborativo. As questões selecionadas foram:



Uma vez que não conhecia os/as alunos/as da turma do 9.º ano, tive algum receio de que não estivessem habituados/as a trabalhar colaborativamente. Todavia, depois de perguntar à Dr.^a Júlia Gomes se estavam habituados a enfrentar estes desafios, a resposta foi positiva, o que vai ao encontro dos resultados da primeira pergunta (80% respondeu sim). Este fator contribuiu muito para o bom desenvolvimento da atividade, visto que a turma já sabia como se organizar e agir numa situação/atividade colaborativa.



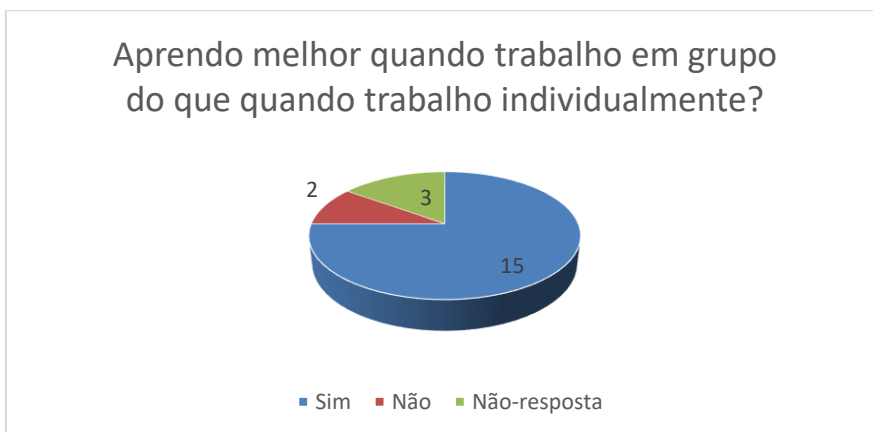
Atendendo aos benefícios deste tipo de estratégias, apresentados na terceira alínea deste relatório, podemos observar que o envolvimento ativo dos/as alunos/as no processo de aprendizagem (cf. Laal, 2012: 487) foi, de facto, uma das principais vantagens do uso deste tipo de atividade. Visto que 85% da turma (17 alunos/as) afirmou que quando trabalha em grupo sente-se mais motivada, podemos concluir que usar este tipo de atividades colaborativas pode ser muito estimulante para a aprendizagem dos/as alunos/as, não só ao nível dos conteúdos temáticos, mas também social.



Tal como já referi anteriormente, na aprendizagem cooperativa o trabalho é dividido em tarefas individuais atribuídas a cada um dos elementos do grupo (Dillenbourg, 1999), enquanto na aprendizagem colaborativa há uma aprendizagem mútua, em que o trabalho e tomada de decisões são feitos em conjunto (Day, 2001). Para descobrir qual é a aprendizagem que os alunos desta turma preferem, eu decidi adicionar a questão “Gosto de ter uma tarefa específica quando trabalho em grupo?”. Observando os resultados, conseguimos perceber que 10 alunos/as, ou seja, metade da turma, prefere o trabalho colaborativo, onde não existem tarefas específicas para cada um dos membros do grupo. Por outro lado, 9 alunos/as afirmaram o contrário, expressando o seu agrado pelo trabalho cooperativo.



No que diz respeito à última questão, conseguimos concluir, pela observação do gráfico, que os/as alunos/as atribuem muita importância ao trabalho colaborativo. Dado que 15 elementos da turma (75%) respondeu positivamente à pergunta “Aprendo melhor quando trabalho em grupo do que quando trabalho individualmente?”, podemos concluir que preferem uma aprendizagem baseada na troca constante de ideias e opiniões com os/as colegas, em detrimento de outros métodos de ensino mais focados na aprendizagem individual.



Depois de analisadas as respostas ao inquérito, conseguimos perceber que os alunos/as gostaram muito da forma como foram motivados/as a trabalhar. Apesar desta ser uma obra de difícil análise, pela linguagem e recursos estilísticos utilizados, toda a entreeajuda que existiu nos grupos facilitou muito esta tarefa.

Outro dos aspetos muito importantes para esta reflexão são os resultados obtidos no jogo. Não tendo havido qualquer resposta errada durante toda a atividade, é de destacar todo o esforço e motivação demonstrados pelos/as alunos/as no decorrer do trabalho de pares. Em jeito de conclusão, e com base nos dados anteriormente estudados, posso concluir que estes valorizaram muito o trabalho de pares, devido ao contributo académico, social e psicológico que proporcionou.

4.1.2. Aula do dia 23/01/19⁹

i) Apresentação e enquadramento da estratégia colaborativa

Depois de lecionada a obra Vicentina *Auto da Barca do Inferno*, a turma do 9.º ano deu início ao estudo de *Os Lusíadas*, da autoria de Luís de Camões. Tendo-me sido atribuído o episódio mitológico do Consílio dos Deuses para lecionar, optei por dividir a aula em quatro partes distintas. Numa primeira parte, os/as alunos/as visualizaram uma animação relacionada com o episódio a ser estudado. De seguida, efetuei a correção de uma ficha de verificação de leitura que os/as alunos/as tinham resolvido em casa. Como terceira parte, a turma, em grupos de 5/6 (três grupos de 5 e um de 6), deu início à resolução de uma ficha formativa (Anexo 7) sobre o episódio. Por último, dois elementos de cada grupo apresentaram os resultados do trabalho

⁹ Ver anexo 4 (ficha da atividade colaborativa) e 5 (plano de aula).

colaborativo. Visto que a visualização da animação e a correção da ficha de verificação de leitura não são consideradas atividades colaborativas, não as analisarei.

Decidi formar grupos maiores dado o grau de dificuldade do texto em análise. Visto que este foi o primeiro episódio que os/as alunos/as analisaram e interpretaram, achei útil juntá-los, para assim criar um espaço de discussão de ideias, onde pudessem esclarecer as suas dúvidas, debater opiniões e aperfeiçoar as suas ferramentas de análise textual.

No que diz respeito aos objetivos específicos desta atividade colaborativa, procurei melhorar as competências de trabalho em grupo (mais do que 2 elementos), praticar a identificação de ideias-chave e aperfeiçoar a gestão do tempo.

ii) Meio em que a estratégia colaborativa foi aplicada

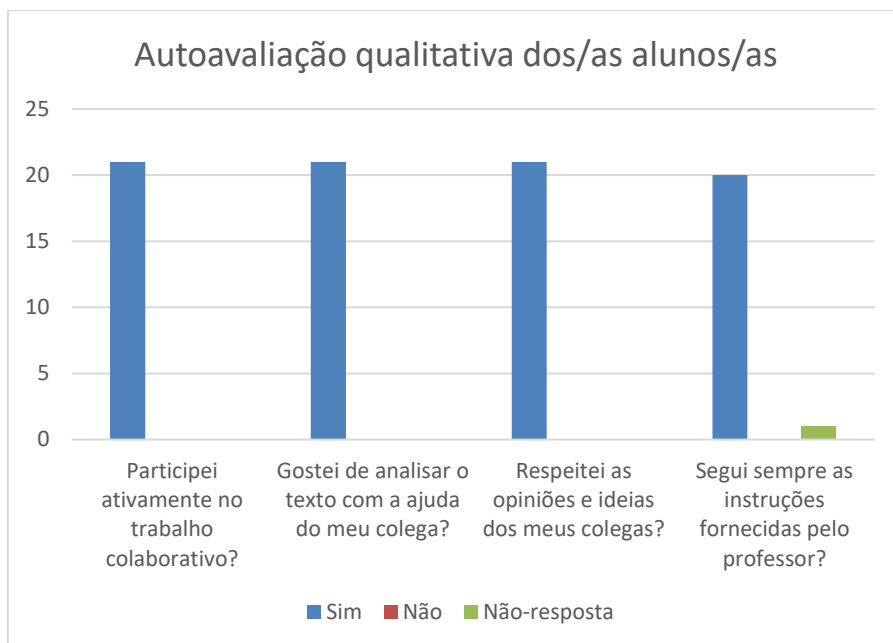
No dia em foco, a turma estava completa, tendo a oportunidade de desenvolver mais uma das minhas atividades colaborativas com os/as 21 alunos/as. Para além da Dr.^a Júlia Gomes, também a Doutora Ana Paula Loureiro observou a minha aula, com o intuito de a avaliar.

Apesar de ter ocorrido uma falha no sistema elétrico, que comprometeu a primeira atividade da aula, a atividade colaborativa foi desenvolvida sem problemas. Em termos espaciais, a sala onde lecionei a aula estava equipada com um projetor, computador e quadro. Em relação à organização dos grupos, esta foi efetuada por mim, tendo em conta critérios relacionados com o comportamento dos/as alunos/as e relações interpessoais.

iii) Análise de dados e comentário sobre a estratégia

Tal como na atividade que analisei anteriormente, também pedi aos/às alunos/as para, no fim da aula, preencherem um inquérito (Anexo 6) relativo às estratégias colaborativas adotadas. No entanto, desta vez, efetuei a sua análise com foco em três elementos: a autoavaliação qualitativa dos/as alunos/as em relação à sua prestação no trabalho de grupo; a autoavaliação quantitativa do contributo de cada aluno/a e do trabalho do grupo; e, por fim, as vantagens do trabalho colaborativo que apresentaram.

No que diz respeito ao primeiro elemento do inquérito, e de modo muito similar ao usado no inquérito passado, as perguntas colocadas foram: “Participei ativamente no trabalho de pares?”, “Gostei de analisar o texto com a ajuda do meu colega?”, “Respeitei as opiniões e ideias do meu colega?” e “Segui sempre as instruções fornecidas pelo professor?”. De seguida, com a ajuda do gráfico, analisarei as respostas a cada questão.



Analisando os resultados deste inquérito concluímos que toda a turma ficou motivada com o trabalho colaborativo realizado na aula. Apesar destes resultados terem sido similares aos anteriormente recolhidos (existiram apenas 1 ou 2 mudanças de resposta), podemos afirmar que existiu uma evolução positiva da perceção dos/as alunos/as relativamente a este tipo de estratégias, dada a totalidade de respostas positivas apresentadas relativamente a três questões.

No momento em que estava a planear a aula, eu não sabia se esta atividade os iria motivar. Uma vez que nunca tinha desenvolvido uma atividade que juntasse tantos alunos por grupo, não sabia como seria o ritmo de trabalho da turma. Para ser possível avaliar o contributo desta atividade colaborativa, pedi a cada aluno/a para avaliar, de 1 a 5, o seu contributo individual na atividade e o trabalho coletivo criado pelo grupo.

Quanto ao primeiro item (contributo individual), a média das respostas foi de 4,05, sendo que a nota mais baixa foi 4 e a mais alta 5. Devo dizer que concordo totalmente com estes resultados, em virtude da participação muito positiva que fui observando ao longo da aula e da forma respeitosa como cada aluno/a recebia e discutia a opinião dos/as colegas.

A respeito do segundo item (trabalho coletivo), a média das respostas foi de 4,4, sendo que a nota mais baixa foi 3 e a mais alta 5. Dado que, no momento de exposição dos resultados do trabalho colaborativo, nenhuma resposta errada foi apresentada (existiram, no entanto, algumas respostas incompletas), podemos concluir que a atividade em grupo foi um sucesso, na medida em que ajudou todos os grupos a analisar corretamente o texto. Posto isto, estou de acordo com as notas que os/as alunos/as atribuíram ao trabalho que o seu grupo efetuou.

Por último, pedi aos/às alunos/as para indicarem algumas vantagens do trabalho colaborativo em grupo. Conseguiremos observar, com a ajuda do gráfico seguinte, quais foram as respostas registadas.



O trabalho colaborativo é, como vimos anteriormente, caracterizado pela interação constante entre os elementos do grupo. Pela análise do gráfico, conseguimos perceber que, para a maioria, esta interação constante proveniente da partilha de ideias é a vantagem mais importante deste tipo de atividade. “Maior motivação” e “Aprender a respeitar outras opiniões” foram outras duas vantagens também identificadas pelos/as alunos/as, sendo que a primeira aponta para o efeito da atividade colaborativa e a segunda para um objetivo cívico desta mesma atividade. Houve quatro alunos/as que não preencheram esta secção.

Para além dos dados recolhidos no inquérito, fui também recolhendo algumas notas relativamente ao trabalho feito pelos/as alunos/as. Como primeiro ponto, observei que, ao longo da atividade, os/as alunos/as foram demonstrando alguma preocupação relativamente ao tempo restante que ainda poderiam usar para resolver a ficha formativa. Esta preocupação vai totalmente ao encontro do objetivo inicial que eu tracei para esta atividade, “aperfeiçoar a gestão do tempo”, visto que os/as alunos/as do 9.º ano devem ser preparados para situações futuras em que seja necessário gerir de modo mais rigoroso o tempo da resolução de problemas, como por exemplo no caso de provas e exames nacionais. Apesar de todo o receio de ficarem sem tempo para concluir a atividade, todos os grupos conseguiram terminar a tempo a resolução da ficha formativa.

Para além da avaliação positiva que faço da gestão do tempo na execução do exercício, devo destacar também o ritmo que os grupos tentaram implementar no seu trabalho e na prestação dos seus elementos: tive a oportunidade de observar situações em que certos elementos de um grupo, apercebendo-se de alguma quebra de atenção, tentaram motivar os/as colegas e incentivá-los a trabalhar.

Por último, enquanto o trabalho colaborativo estava a ser realizado, fui observando que as questões nº. 4, 7, 8, 9 e 11 foram as que mais dificuldades criaram. Isto deve-se ao facto de a análise que requeriam ser mais detalhada, sendo necessária a compreensão total de cada verso. Ainda neste prisma, as questões que os/as alunos/as mais levantaram estiveram relacionadas com a carga denotativa e conotativa das palavras. Relativamente aos primeiros tipos de significados que estão interligados com a representação mental comum evocada pelas palavras, posso afirmar que o trabalho colaborativo foi positivo, visto que observei alguns alunos a explicarem aos seus colegas os significados de alguns vocábulos. No entanto, em relação à carga conotativa, que está interligada com o sentido não-literal que uma palavra toma num certo contexto, este tipo de trabalho já não foi tão útil (devido principalmente à complexidade da tarefa).

Apesar de terem existido alguns obstáculos durante o trabalho de grupo, posso concluir que esta atividade não só desenvolveu o conhecimento dos/as alunos/as relativamente à obra camoniana, como também os/as ajudou a entender como agir perante uma atividade de colaboração com um maior número de elementos.

4.1.3. Aula do dia 27/02/19¹⁰

i) Apresentação e enquadramento da estratégia colaborativa

No seguimento do estudo e análise da obra camoniana *Os Lusíadas*, foi-me dada a missão de lecionar o episódio da Ilha dos Amores. Depois de organizar os materiais que ia usar, decidi dividir a aula em cinco partes distintas:

- Como introdução ao tópico central da aula, efetuei a correção de um exercício de verificação de leitura, que os/as alunos/as tiveram de fazer em casa;
- Concluído o primeiro momento da aula, dei início ao estudo de uma ilustração relacionada com o episódio a ser estudado, da autoria de Fernando Bento;

¹⁰ Ver o anexo 8 (ficha da atividade colaborativa) e 9 (plano de aula).

- De seguida, os/as alunos/as resolveram, individualmente, um exercício de correspondência entre estrofes e os seus significados (Anexo 10);
- Depois de construído algum conhecimento sobre o episódio da Ilha dos Amores, a turma foi dividida em pares e a cada um destes grupos foi entregue uma ficha formativa, que tiveram de resolver e, posteriormente, corrigir.
- Por fim, os/as alunos/as voltaram a fazer o exercício de correspondência, desta vez em pares.

Neste subcapítulo apenas analisarei as resoluções da ficha formativa e do exercício de correspondência, uma vez que são as únicas atividades colaborativas de leitura. Os objetivos que delinee para estas atividades foram os seguintes: praticar a divisão do texto em partes e subpartes; criar um espaço de debate de ideias sobre um texto de grande complexidade; desenvolver a autonomia dos/as alunos/as na análise textual; e proporcionar meios (exercício colaborativo de correspondência) que possibilitassem a correção do exercício por parte dos/as alunos/as.

ii) Meio em que as estratégias colaborativas foram aplicadas

No dia em que apliquei as estratégias colaborativas acima mencionadas, a turma não estava completa, uma vez que um aluno não compareceu. Em termos espaciais, a aula decorreu, como habitualmente, na sala 3.13, equipada com um computador, projetor e quadro. Apesar de ter planeado a aula toda para apenas 100 minutos, vi-me obrigado a pedir à Dr.^a Júlia Gomes para usar mais 50 minutos da aula seguinte, pedido este aceite.

Para o correto desenvolvimento das atividades colaborativas, dividi a turma em 9 pares e 1 trio. Entreguei a cada aluno/a um envelope e nove porções de papel (cada porção continha o significado de uma ou duas estrofes), para resolução do exercício de correspondência. Relativamente à ficha formativa, os/as alunos/as tiveram 25 minutos para a efetuarem e, de seguida, usei 15 minutos para corrigir as respostas.

iii) Análise de dados e comentário sobre a estratégia

Com o objetivo de analisar o conhecimento que os/as alunos/as tinham sobre o episódio que iriam estudar, distribuí um exercício de correspondência (Anexo 10), no qual se pedia que se estabelecesse a ligação entre um conjunto de estâncias e o significado do seu conteúdo. No sentido de levar os/as alunos/as a fazerem autónoma e previamente a avaliação do seu conhecimento sobre a obra, esta atividade foi realizada individualmente. Apesar de lhes ter

pedido para resolverem em casa uma ficha de verificação de leitura (Anexo 12), observei que muitos apresentavam ainda algumas dúvidas, o que é perfeitamente natural, dado que a análise textual ainda não tinha sido realizada.

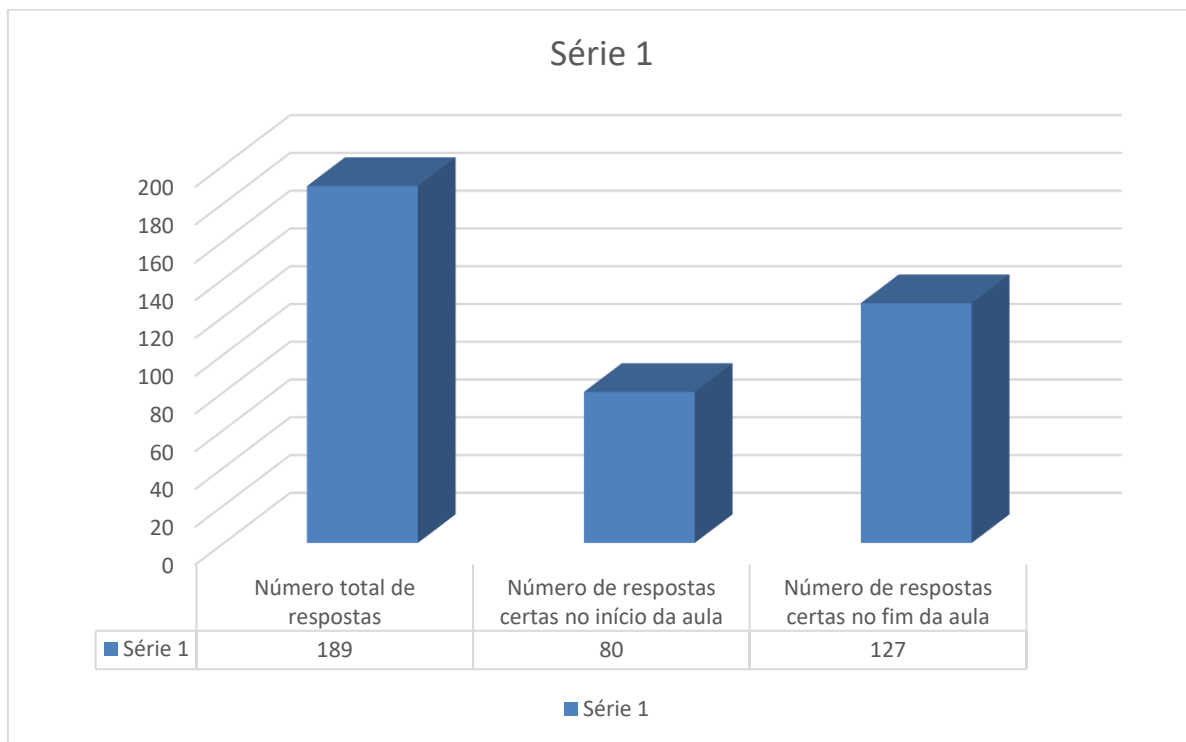
Relativamente à atividade de análise textual efetuada de seguida, e uma vez que o texto em causa continuou a ser o mesmo, decidi juntar os/as alunos/as em grupos de 2 para verificar se estes apresentariam as mesmas dificuldades que demonstraram ter na análise colaborativa anterior (grupos de 5).

A primeira conclusão que tirei relativamente ao trabalho, em pares, de análise do texto camoniano foi que forneci pouco tempo para a resolução da ficha. Dada a complexidade do texto e o número reduzido de elementos em cada grupo, os/as alunos/as não conseguiram resolver a ficha formativa nos 40 minutos que tinha inicialmente planeado e que incluíam a correção. A segunda conclusão que posso retirar deste trabalho colaborativo foi o aumento de questões que os/as alunos/as me colocaram, comparativamente com as atividades colaborativas de análise textual desenvolvidas anteriormente. Isto pode dever-se ao facto de ser mais fácil esclarecer dúvidas num grupo numeroso, ao contrário do que aconteceu nesta aula, em que cada aluno/a apenas teve a oportunidade de pedir ajuda ao/à colega de grupo. Quero também destacar o empenho que todos os grupos demonstraram ao longo desta atividade colaborativa, não só na preocupação com a gestão do tempo, como também nas inúmeras questões que me foram colocando ao longo da aula.

Tendo em conta as dificuldades observadas na atividade da aula do dia 23 de janeiro (cf. 4.1.2), nomeadamente na resolução de problemas que envolviam uma análise mais pormenorizada do texto, decidi voltar a explorar este tipo de questões no trabalho em pares. Ao contrário do último exercício colaborativo de análise textual, desta vez todos os alunos resolveram as mesmas perguntas. Decidi optar por uma atividade deste tipo para observar quais as perguntas que mais dificuldades levantavam. Ao longo da aula, fui notando que as dúvidas que eu ia esclarecendo referiam-se a questões/exercícios que necessitavam de uma análise mais minuciosa do texto, tais como as perguntas 1, 4, 6 e 7. Para além disso, através das questões que iam surgindo, observei que os/as alunos/as nunca tiveram problemas em identificar as ideias-chave do texto. No entanto, dada a estrutura do trabalho colaborativo, existiram casos de grupos que, depois de debaterem uma das questões acima indicadas, construíram uma resposta errada. Este tipo de situação revelou ser muito negativo, visto que atrasou o trabalho do próprio grupo e da restante turma (dado o tempo que despendi a esclarecer as dúvidas). Por último, gostaria de sublinhar

que a maior parte do auxílio que prestei ao longo do trabalho colaborativo esteve novamente relacionado com o sentido denotativo e conotativo das palavras.

Por fim, dei aos/às alunos/as a oportunidade de, em pares, voltarem a resolver o exercício de correspondência. Depois de recolher as resoluções, analisei as suas respostas e os resultados foram os seguintes:



Pela análise do gráfico, podemos concluir que a percentagem de respostas certas no início da aula foi de, aproximadamente, 42,3%, enquanto que, no fim da aula, foi de 67%. Apesar de esta percentagem ter subido 24,7%, os resultados não refletem uma atividade de grande sucesso. Depois de ter refletido sobre as possíveis causas que podem ter comprometido o sucesso destas atividades colaborativas, cheguei à conclusão de que o maior problema deste tipo de estratégias é a visão muito geral do texto que é criada pelos/as alunos/as e que dificulta a sua análise minuciosa. Apesar de não existir qualquer incompatibilidade entre estes dois tipos de leitura, para ser efetuada uma análise mais detalhada de uma obra com esta riqueza linguística, é necessário haver mais orientação do professor do que a que caracteriza o trabalho colaborativo.

4.2. Propostas pedagógicas adotadas em Inglês

4.2.1. Aula do dia 09/11/18¹¹

i) Apresentação e enquadramento da estratégia colaborativa

Na aula do dia 9 de novembro, o tema principal foi o mundo do trabalho (“world of work”). Optei por dividir a aula em dois momentos principais. Nos primeiros 50 minutos da aula, desenvolvi atividades de expansão lexical e dei continuidade à exploração do tema da “discriminação no trabalho”, na sequência das aulas da Dr.^a Cristina Pratas. Por outro lado, no segundo bloco de 50 minutos, introduzi o trabalho colaborativo, pedindo aos/às alunos/as para, em pares, lerem o texto “Best job in the world” (Anexo 15) e, de seguida, resolverem uma ficha de compreensão leitora (Anexo 16). Para concluir a aula, dei aos/às alunos/as a oportunidade de apresentarem à turma as suas profissões de sonho, pedindo-lhes que explicassem por que razão se consideravam com o perfil adequado para esse posto. Visto que na primeira parte da aula não existiu trabalho colaborativo, apenas analisarei os resultados das estratégias desenvolvidas na segunda parte da aula.

Dado que era a primeira vez que desenvolvia uma atividade colaborativa com esta turma, decidi escolher um texto de menor complexidade. Tendo em conta esse fator, organizei a turma em grupos de 2.

Os objetivos específicos desta atividade colaborativa foram os seguintes: introduzir o trabalho colaborativo no âmbito das atividades de desenvolvimento da competência de leitura; promover o debate de ideias dentro do grupo, para assim preparar os/as alunos/as para a atividade seguinte; e, por fim, incentivar os/as alunos/as a praticarem a competência de produção oral, dando-lhes a oportunidade de falar sobre um assunto mais pessoal.

ii) Meio em que as estratégias colaborativas foram aplicadas

No dia 9 de novembro, a turma do 11.º ano encontrava-se completa, preenchendo a sala de aula com 28 estudantes. Também estava presente a Dr.^a Cristina Pratas, dada a sua missão de avaliar a minha prática letiva.

A aula teve lugar na sala 2.2, espaço este equipado com um computador, um projetor e quadro. Com o objetivo de motivar os/as alunos/as, deixei-os escolher o/a seu/sua colega de grupo. Relativamente à gestão do tempo, a resolução colaborativa da ficha de compreensão leitora tomou 25 minutos, enquanto a atividade de produção oral usou os restantes 15 minutos.

¹¹ Ver anexos 13 (ficha da atividade colaborativa) e 14 (plano de aula).

iii) Análise de dados e comentário sobre a estratégia

Terminada a distribuição da ficha de compreensão leitora, todos os pares começaram a trabalhar. Tendo observado que mais de metade dos grupos conseguiu terminar a tarefa em menos tempo do que o esperado, posso concluir que o ritmo de trabalho dos grupos foi muito positivo e que o grau de dificuldade deste recurso não era elevado. Para além do pouco tempo de que necessitaram para concluir a tarefa, os resultados apresentados na correção foram também muito satisfatórios, uma vez que os/as alunos/as demonstraram ter a certeza da validade das suas respostas. Quanto à interação dentro de cada grupo, não consegui observar um registo oral completo e cuidado, dada a tipologia e complexidade das perguntas. No entanto, constatei que, em inúmeras ocasiões, muitos/as alunos/as questionaram os/as colegas relativamente ao significado de certas palavras.

Uma vez que a ficha procurava desenvolver as ferramentas de análise textual de “skimming” e “scanning”, a interação que existiu dentro de cada grupo cingiu-se quase apenas à procura dos segmentos textuais que deveriam ser usados para responder às perguntas. Visto que todas as questões (exceto a última) eram de resposta fechada, a interação que existiu dentro dos grupos foi quase nula, existindo apenas diálogo quando um dos elementos sabia a resposta. Em relação à última questão, o diálogo já foi mais ativo, tendo observado muitos/as alunos/as a partilharem, com os/as colegas, a sua opinião sobre o emprego que mais gostavam de ter. Todavia, não podemos deixar de destacar o papel importantíssimo que esta estratégia teve na construção de contexto para a última atividade da aula.

Depois de toda a discussão que ocorreu em cada um dos pares, sobre o texto “Best job in the world”, os/as alunos/as apresentaram individualmente o seu trabalho de sonho. Ao longo de cada apresentação, fui observando, principalmente nos/as alunos/as com maiores dificuldades na produção de texto oral, que, devido ao gosto que sentiram pelo tema, tentaram apresentar as suas ideias da melhor forma. Esta motivação exibida pelos/as alunos/as foi seguramente fruto da dinâmica da atividade colaborativa.

4.2.2. Aula do dia 18/01/19¹²i) Apresentação e enquadramento da estratégia colaborativa

Na continuação da mesma unidade temática, desenvolvi nesta aula o tema da experiência de trabalhar no estrangeiro. Como introdução ao tema, comecei por fazer algumas perguntas sobre o filme *Outsourced*, que a turma tinha visto na semana anterior, que incidia exatamente sobre

¹² Ver anexos 17 (ficha da atividade colaborativa) e 18 (plano de aula).

o mesmo tema. De seguida, e ao contrário da aula anterior, optei por desenvolver a atividade colaborativa numa fase inicial da aula, para conseguir determinar a sua importância na construção de contexto a ser usado na restante aula. Depois de distribuir o texto “How studying or working abroad makes you smarter” (Anexo 19) e de discutir brevemente o seu conteúdo com os/as alunos/as, estes/as, em trabalho de pares, resolveram a ficha de compreensão leitora (Anexo 20). Terminado o tempo de resolução, efetuamos a correção da ficha. Para concluir o primeiro tempo de aula, pedi aos/às alunos/as para, ainda em grupos, discutirem brevemente as vantagens e desvantagens de trabalhar no estrangeiro. Nos primeiros 25 minutos do segundo bloco da aula, os/as alunos/as tiveram a oportunidade de falar, via Skype, com um amigo meu que aceitou o desafio ingressar no ensino superior de música (piano) em Inglaterra, enquanto trabalhava como professor de piano. Por último, com o objetivo de desenvolver a competência de interação e produção oral, utilizei o jogo “talk for a minute”, que consiste em “obrigar” os/as alunos/as exporem a sua opinião à turma, durante um minuto, sobre um tema específico (razão pela qual gostavam, ou não, de trabalhar fora do país no futuro).

Visto que apenas existiu trabalho colaborativo nos primeiros 50 minutos, analisarei somente os resultados e observações das duas atividades efetuadas em pares. Ainda assim, nos casos em que seja relevante, farei referência às outras atividades desenvolvidas na aula.

No que diz respeito aos objetivos específicos desta atividade, procurei, em primeiro lugar, ativar e construir conhecimento sobre o tema em causa, para, numa fase posterior, promover situações de debate, estimular o pensamento crítico e a dinâmica da tomada de posição, desenvolvendo competências de intervenção e argumentação no exercício da cidadania ativa.

ii) Meio em que as estratégias colaborativas foram aplicadas

No que concerne esta aula, a turma não esteve completa, visto que um dos alunos não esteve presente. Continuou, contudo, a ser possível desenvolver as estratégias colaborativas, tendo agrupado os/as alunos/as em 12 pares e 1 trio. Para além da Dr.^a Cristina Pratas, também a Doutora Teresa Tavares esteve presente na aula, a fim de a avaliar.

A aula decorreu na sala 2.2, espaço equipado com um projetor, um computador e um quadro. Ao contrário do que aconteceu anteriormente, a organização dos grupos esteve ao meu cargo, dada a importância desta aula. Em relação à gestão do tempo, a primeira atividade colaborativa usou 20 minutos do tempo de aula, ao passo que a segunda tomou os restantes 10 minutos do primeiro bloco da aula.

iii) Análise de dados e comentário sobre a estratégia

Em relação à primeira atividade colaborativa (resolução, em pares, da ficha), os resultados foram, como se esperava, muito positivos. Os/as alunos/as conseguiram resolver a ficha com grande facilidade, demonstrando uma boa gestão do tempo. Mais uma vez, a interação entre os/as alunos/as cingiu-se apenas à procura das respostas certas para cada uma das perguntas. Em virtude do tipo de perguntas de resposta fechada que constituíram a ficha, o discurso em inglês que se estabeleceu entre os/as alunos/as não foi além da repetição dos segmentos textuais que iam transcrevendo.

Uma vez que já expectava este resultado, decidi desenvolver, logo de seguida, uma atividade de debate sobre as vantagens e desvantagens de trabalhar no estrangeiro, também em pares, que incentivasse e motivasse os/as alunos/as a produzir com o/a colega de grupo um tipo de discurso mais completo, que desenvolvesse também o seu pensamento crítico. Posso afirmar que a interação mudou mesmo, e o que era uma discussão apenas com o objetivo de encontrar a resposta certa passou a ser um debate onde cada aluno/a apresentou o seu ponto de vista em relação ao que ia apresentado. Através da observação que fiz dos debates estabelecidos entre os/as alunos/as, as vantagens mais vezes identificadas foram:

- Aumento do conhecimento sobre outras culturas;
- Aprendizagem de uma nova língua;
- Desenvolvimento pessoal.

Pelo contrário, as desvantagens mais vezes identificadas foram:

- Distância da família;
- Possível sentimento de solidão.

Por último, destaco a importância que a leitura, em pares, e o debate tiveram para o bom funcionamento da última atividade da aula. Visto que no fim da aula os/as alunos/as tiveram de explicar as razões pelas quais aceitariam, ou não, trabalhar no estrangeiro, observei um elevado número de alunos/as a incluírem na sua exposição oral alguns exemplos de vantagens explícitos no texto e argumentos que haviam utilizado anteriormente no debate.

4.2.3. Aula do dia 01/03/19¹³

i) Apresentação e enquadramento da estratégia colaborativa

A fim de iniciar o estudo da nova unidade programática “Marketing and Advertising”, esta aula incidu sobre os diferentes tipos de publicidade e o ato de publicitar. Decidi, no entanto, usar uma planificação de aula diferente para assim potenciar o contributo da atividade colaborativa. Como introdução à aula, recuperei com os/as alunos/as o trabalho feito na aula anterior, colocando-lhes questões sobre o mesmo. De seguida, distribuí o texto “Advertisements & Advertising” (Anexo 23) e, depois de incentivar os/as alunos/as a apresentarem as suas opiniões sobre este artigo, iniciei o trabalho colaborativo pela resolução, em pares, de todas as perguntas que se encontravam após o texto. Concluída a resolução colaborativa e a sua correção, dei início a um pequeno debate sobre quatro argumentos a favor e quatro argumentos contra o uso da publicidade, que projetei no quadro (Anexo 24). Quanto ao segundo bloco de 50 minutos, contrariamente ao que havia feito nas aulas anteriores, decidi desenvolver apenas uma atividade que conseguisse treinar, ao mesmo tempo, as competências comunicativa e estratégica. Deste modo, pedi aos/às alunos/as para, em grupos de 5, criarem um anúncio publicitário (com logo e slogan) a promover um objeto, também criado por eles/as, que deveria estar inserido num dos seguintes grupos de produtos:

- Sapatilhas;
- Carros;
- Bebidas;
- Chapéus.

Para estimular a criatividade dos/as alunos/as, projetei alguns exemplos de anúncios publicitários (Anexo 25).

Os objetivos desta atividade eram (i) treinar o uso de estratégias colaborativas na análise textual, resolvendo questões de diferentes níveis de complexidade, (ii) construir conhecimento sobre um tema atual (publicidade) e (iii) consciencializar os/as alunos/as para a importância da reflexão no momento de análise textual (promovendo um debate sobre o tema do texto).

¹³ Ver anexos 21 (ficha da atividade colaborativa) e 22 (plano de aula).

ii) Meio em que as estratégias colaborativas foram aplicadas

Na presente aula, três alunos faltaram, vendo-me assim obrigado a alterar a organização dos grupos que tinha preparado inicialmente. Como habitualmente, a Dr.^a Cristina Pratas esteve presente, a fim de avaliar a minha prática letiva.

Tendo aceite o desafio da Dr.^a Cristina Pratas de ministrar três aulas de Inglês seguidas (todas focadas na mesma unidade), esta foi a segunda deste lote. Na primeira, procurei distinguir os dois tipos de publicidade “Commercial” e “Institutional”, e desenvolvi também uma atividade de produção escrita, em que os/as alunos/as, em pares, tinham de anotar a opinião dos/as colegas relativamente aos anúncios publicitários que veem diariamente, praticando assim a redação do resumo. A terceira e última aula centrou-se na revisão de alguns conteúdos gramaticais anteriormente lecionados, nomeadamente, “To-infinitive, bare infinitive and gerund”, “Phrasal verbs” e “Conditional sentences”.

A aula teve lugar, como de costume, na sala 2.2, equipada com um computador, projetor e quadro. No que diz respeito à gestão do tempo, a resolução, em pares, das perguntas relacionadas com o texto e a correção das respostas tomaram 20 minutos, a discussão de opiniões sobre as vantagens e desvantagens da possibilidade usou outros 10 minutos da aula e, por fim, o exercício de expressão oral, escrita e artística ocupou o segundo tempo completo da aula (50 minutos).

iii) Análise de dados e comentário sobre a estratégia

Em relação à análise, em pares, do texto, os resultados foram muito diferentes daqueles que tinha registado em aulas anteriores. Enquanto os/as alunos/as resolviam o primeiro e o segundo exercício e as três primeiras perguntas do terceiro exercício, a interação dentro de cada par manteve-se muito limitada, tal como aconteceu em aulas anteriores. No entanto, perante duas questões de resposta aberta, deram início a um debate de ideias, onde cada um/a apresentou a sua opinião em relação à importância que nos dias de hoje é atribuída às marcas. Pela observação que fiz do trabalho dos/as alunos/as, posso concluir que esta atividade não só desenvolveu as ferramentas de análise textual de “skimming” e “scanning”, como também promoveu um pequeno debate de ideias sobre um importante subtema da unidade programática a ser estudada.

Apesar de a discussão de ideias sobre os argumentos a favor e contra a publicidade, que desenvolvi logo de seguida, não ser considerada uma atividade colaborativa, é de realçar a

importância que teve no desenvolvimento da oralidade, competência esta fulcral na última atividade da aula.

Em relação à atividade de criação de um anúncio publicitário que tomou os últimos 50 minutos da aula, o diálogo que se estabeleceu dentro de cada grupo foi muito produtivo. Apesar de esta não ter sido uma atividade que procurou desenvolver a competência de leitura, gostaria apenas de salientar o trabalho colaborativo muito positivo que cada grupo desenvolveu.

4.2.4. Reflexão e análise dos resultados do inquérito de final do ano

Para avaliar a motivação e o gosto que os/as alunos/as sentiram enquanto realizavam as atividades colaborativas, assim como o seu contributo para o desenvolvimento da competência de leitura, apliquei um inquérito, usando a plataforma online “Google Forms”, sobre estes tópicos, a que todos/as responderam à exceção de 2.

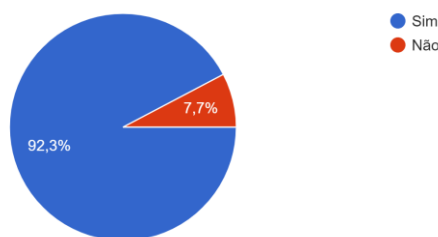
Optei por dividir o inquérito em três partes, tal como já tinha feito no segundo inquérito analisado na área de Português. A primeira incidiu sobre a autoavaliação dos/as alunos/as em relação às atividades em pares que desenvolveram na sala de aula. Na segunda parte, tiveram de escolher um nível (1 a 5) para demonstrar o seu grau de concordância com as afirmações apresentadas. Por último, pedia-se que indicassem uma vantagem do trabalho colaborativo.

Em relação à primeira parte do inquérito, as perguntas colocadas foram:

- “Participei ativamente no trabalho de pares?”
- Gostei de analisar o texto com a ajuda do meu colega?”
- Respeitei as opiniões e ideias do meu colega?”
- Segui sempre as instruções fornecidas pelo professor?

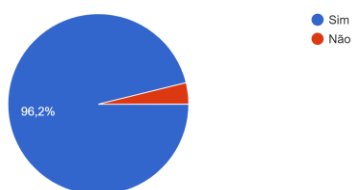
Participei ativamente no trabalho de pares?

26 respostas



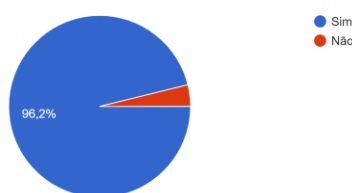
Sobre a sua participação ativa no trabalho de pares, 92,3% dos/as alunos/as, ou seja, 24 responderam positivamente, enquanto os restantes 2 alunos responderam negativamente. Tal como já afirmei anteriormente, os/as alunos/as sempre demonstraram empenho no trabalho colaborativo, sendo esta uma das principais razões dos resultados finais terem sido tão positivos. Esta participação ativa no trabalho de pares também me ajudou muito a desenvolver atividades mais complexas, como por exemplo, debates.

Gostei de analisar o texto com a ajuda do meu colega?
26 respostas



Um dos fatores mais importantes para o sucesso de uma atividade é o gosto que os/as alunos/as sentem enquanto a estão a desenvolver. Na análise textual colaborativa acontece o mesmo, e para a estratégia alcançar o sucesso pretendido, os/as alunos/as devem perceber os benefícios que essa mesma estratégia pode providenciar. Pela observação do gráfico, conseguimos perceber que este não foi um dos problemas nesta turma, dada a percentagem de 96,2% de alunos/as que gostaram de analisar os textos com a ajuda dos/as colegas.

Respeitei as opiniões e ideias do meu colega?
26 respostas

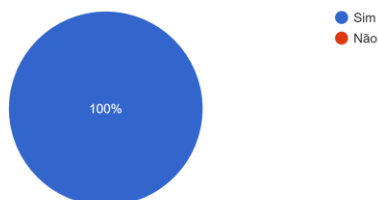


Não só na análise textual em pares, mas em todo o tipo de atividades colaborativas, o respeito dentro do grupo é fundamental. Tal como Marjan Laal indica no seu artigo, “Benefits of collaborative learning” (2012: 487), um dos principais benefícios do trabalho colaborativo é o desenvolvimento do espírito de compreensão da diversidade existente dentro e fora do grupo. No caso da disciplina de Inglês são muito usuais os debates de ideias sobre um determinado tópico, tal como aconteceu em muitas das aulas que apresentei neste relatório. Em relação ao resultado que obtive nesta pergunta, posso afirmar que estou completamente de acordo, visto

que nunca registei qualquer problema relacionado com a falta de respeito neste tipo de situações colaborativas.

Segui sempre as instruções fornecidas pelo professor?

26 respostas



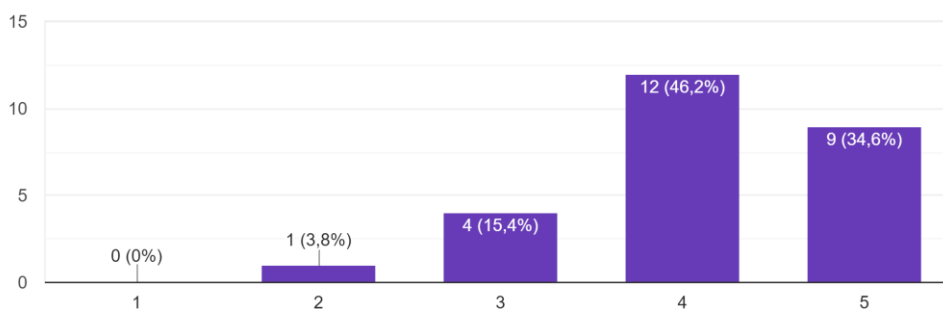
Fazendo, novamente, referência ao artigo de Marjan Laal (2012: 487), um dos benefícios da aprendizagem colaborativa é a criação de uma atmosfera positiva que serve de exemplo e de prática de colaboração. É necessário seguir instruções relacionadas com a gestão do tempo ou com o volume (sonoro) das discussões para ser possível criar um espaço propício à troca de ideias. Posso afirmar que estou de acordo com os resultados desta questão, visto que em todas as atividades colaborativas, os/as alunos/as sempre seguiram as minhas instruções (tendo existido algumas situações pontuais em que, levados/as pelo desejo de apresentar as suas opiniões, não atenderam, de imediato, às minhas indicações).

Em relação à segunda parte do inquérito, as afirmações apresentadas foram:

- Já estou habituado(a) a trabalhar em pares em situação de sala de aula;
- Quando trabalho em pares sinto-me mais motivado(a) e esforço-me mais.
- Aprendo melhor quando trabalho em pares do que quando trabalho individualmente;
- O trabalho colaborativo ajuda-me a entender melhor o conteúdo do texto a ser estudado;

Já estou habituado(a) a trabalhar em pares em situação de sala de aula.

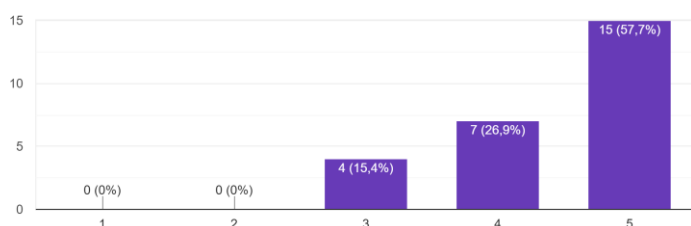
26 respostas



No início do ano letivo, tal como fiz na área do Português, achei melhor perguntar à Dr.^a Cristina Pratas se a turma estava habituada a trabalhar colaborativamente. A resposta positiva da professora espelha perfeitamente os resultados desta pergunta. Uma vez que apenas 1 aluno escolheu o nível 2, e 21 alunos/as escolheram o nível 4 ou 5, podemos concluir que esta é, de facto, uma turma habituada a trabalhar em grupo. Para além disso, gostava de salientar a facilidade que senti em organizar a turma em grupos, prova do quão acostumados estão a atividades colaborativas.

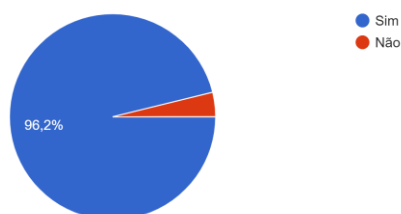
Quando trabalho em pares sinto-me mais motivado(a) e esforço-me mais.

26 respostas



Aprendo melhor quando trabalho em pares do que quando trabalho individualmente.

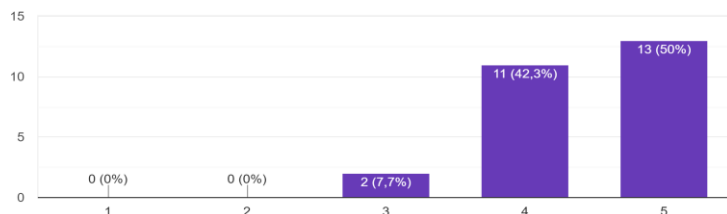
26 respostas



Pela observação destes dois gráficos, conseguimos verificar que os/as alunos/as desta turma são a favor do desenvolvimento de atividades colaborativas em situação de sala de aula. Em relação ao segundo gráfico, apenas um aluno não concordou com a afirmação, o que confirma o gosto sentido pela maioria da turma por este tipo de estratégias. Pela observação das atividades em grupo que fui desenvolvendo ao longo do ano, consegui perceber que a turma toda ficou motivada sempre que percebeu que ia trabalhar em conjunto com colegas. Para além disso, gostava de realçar a motivação que as estratégias colaborativas conseguiram causar nos/as alunos/as que, devido a certos traços de personalidade, não participavam habitualmente muito na aula.

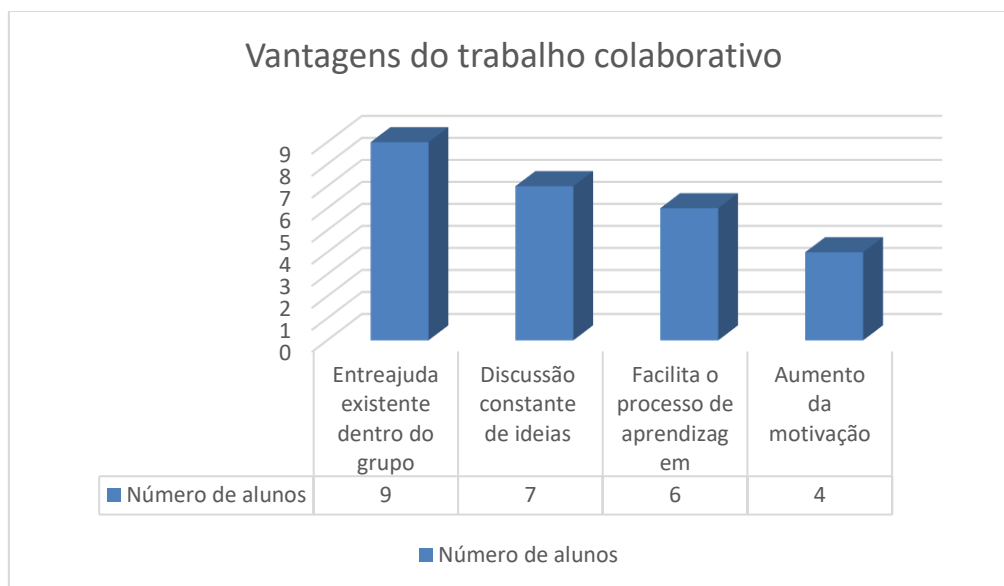
O trabalho colaborativo ajuda-me a entender melhor o conteúdo do texto a ser estudado.

26 respostas



Um dos grandes objetivos da implementação deste tipo de estratégias nas minhas aulas sempre foi consciencializar os/as alunos/as para o contributo do trabalho colaborativo para o desenvolvimento da competência de leitura. Como podemos verificar no gráfico, mais de 90% acharam que o trabalho colaborativo realizado nas minhas aulas os/as ajudou a entender melhor o conteúdo do texto a ser estudado. Para além deste gráfico, os excelentes resultados que os/as alunos/as apresentaram durante o ano na análise textual são também prova desta conclusão.

Por fim, os/as alunos/as tiveram de apresentar apenas uma vantagem do trabalho colaborativo. Depois de recolhidos todos os dados, as respostas foram as seguintes:



Pela observação do gráfico, conseguimos concluir que a vantagem do trabalho colaborativo mais vezes apontada, “entreajuda existente dentro do grupo”, vai totalmente ao encontro das palavras de Laal (2012: 487): “CL helps to develop a social support system for learners”. Posso afirmar que não me surpreende ver esta vantagem em primeiro lugar, dada a predisposição que os/as alunos/as desta turma sempre demonstraram em ajuda-se mutuamente. Eu observei

alunos/as, em inúmeras ocasiões de trabalho colaborativo, a esclarecer o significado de uma palavra ao/à colega ou a explicar a razão de certa resposta ser a correta. Como segunda vantagem mais votada, e sendo um dos aspetos mais importantes da colaboração, a discussão constante de ideias foi um elemento que sempre esteve presente nas minhas aulas. Para além de eu ter incentivado o diálogo entre colegas de grupo, expliquei aos/às alunos/as a importância que este tipo de interação tem no trabalho colaborativo. A terceira e quarta vantagens são também identificadas no artigo de Marjan Laal, tendo esta referido o envolvimento ativo dos/as estudantes no processo de aprendizagem e o facto de o trabalho colaborativo ser muito útil para os/as motivar para um tema específico do currículo.

Através da análise de todos estes dados, podemos concluir que os/as alunos/as desta turma sentiram uma grande ajuda na análise textual, sempre que tiveram a oportunidade de trabalhar em grupo. Para além disso, a motivação que este tipo de atividades suscitou é uma das principais razões dos resultados positivos que os/as alunos/as sempre apresentaram no fim de cada atividade. Quero salientar também o facto de terem adquirido consciência do contributo deste tipo de estratégias para o desenvolvimento das suas competências de leitura.

4.3. Reflexões sobre a implementação do trabalho colaborativo

4.3.1. Na área do Português

Ao longo do ano letivo, eu tive a oportunidade de observar o contributo das estratégias colaborativas no desenvolvimento da competência de leitura, na área do Português. Numa primeira aula (28/11/18), os/as alunos/as apresentaram, no jogo competitivo, resultados muito positivos relacionados com o trabalho colaborativo de análise, que tinham feito anteriormente, relacionado com a cena dos quatro cavaleiros, do *Auto da Barca do Inferno*. Este trabalho de análise consistiu em identificar seis parâmetros da grelha que a Dr.^a Júlia Gomes usou durante todo o estudo da obra, tratando-se de uma análise global do texto. Relativamente à aula do dia 23 de janeiro, apesar de os resultados terem sido, na maioria, positivos, existiram alguns obstáculos. Através da resolução de uma ficha formativa sobre um episódio dos *Lusíadas* e da apresentação dos seus resultados, consegui observar algumas dificuldades que os/as alunos/as sentiram em certas questões que necessitavam de uma técnica de análise mais treinada e desenvolvida, dada a complexidade dos elementos textuais a serem identificados. No que diz respeito à aula do dia 27 de fevereiro, tiveram de resolver dois tipos de exercício. Em relação à resolução da ficha formativa, apesar do trabalho ter sido em pares, os resultados foram muito semelhantes aos obtidos na aula do dia 23 de janeiro. Para além de terem existido alguns obstáculos na análise de questões de maior complexidade, o tempo que dei aos/às alunos/as

para resolverem a ficha não foi suficiente (40 minutos). Por último, no que concerne o exercício de correspondência, em que a análise era muito minuciosa, os resultados foram apenas aceitáveis.

Podemos concluir então que, no estudo de uma obra literária, o trabalho colaborativo é muito útil na análise de questões mais gerais, onde o estudo efetuado é menos minucioso. No entanto, numa situação de análise mais detalhada e precisa, este tipo de trabalho em grupo não revela ser o mais adequado.

4.3.2. Na área do Inglês

No caso da área do Inglês, o contributo das estratégias colaborativas para o desenvolvimento da competência de leitura foi muito maior. Na primeira aula em que implementei este tipo de estratégias na análise textual, a interação estabelecida entre os pares não foi tão positiva quanto eu esperava. No entanto, depois de me aperceber que o problema se encontrava na tipologia das questões, ao incluir duas perguntas de resposta aberta no questionário de análise textual, consegui incentivar os/as alunos/as a discutirem mais ativamente as suas ideias e opiniões. Outro dos contributos que este tipo de aprendizagem promoveu foi o aumento da motivação sentida pelos/as alunos/as. Ao longo das atividades em grupo que desenvolvi, consegui verificar que todos os grupos sempre mantiveram um ritmo de trabalho muito positivo, apresentando, quando pedido, bons resultados. Por último, quero destacar o contributo destas estratégias para o aperfeiçoamento das técnicas de análise textual de “scanning” e “skimming”, criando uma situação em que cada aluno/a pôde esclarecer quaisquer dúvidas que ia encontrando em relação ao texto a ser estudado.

CONCLUSÃO

Concluído o ano de estágio pedagógico supervisionado, tive a missão de redigir este relatório para refletir sobre o papel e importância das estratégias colaborativas no ensino da leitura nas disciplinas de Inglês e Português. Com esse objetivo, desenvolvi algumas atividades de trabalho colaborativo nas turmas do 9.º e 11.º, para assim ser possível recolher dados sobre os benefícios destas estratégias no desenvolvimento da competência de leitura.

Decidi optar por explorar o trabalho colaborativo, dada a sua importância nos dias de hoje e a curiosidade que sentia em descobrir quais os resultados que originaria em situação de sala de aula. A preparação das atividades sempre procurou seguir os elementos principais que caracterizam a colaboração, tais como a partilha contínua de ideias e opiniões e a inexistência de relações de poder, promovendo a construção de um diálogo em que a aprendizagem é mútua e a tomada de decisões é feita em conjunto. Uma vez que o meu estágio bidisciplinar me deu a oportunidade de lecionar Português e Inglês, fui capaz de verificar a aplicabilidade deste tipo de atividades no ensino de língua materna e de língua estrangeira.

No caso da língua materna, em virtude da existência do domínio de Educação Literária, o ensino da competência de leitura procura desenvolver, para além das ferramentas de análise, as ferramentas de interpretação textual. Isto deve-se à complexidade da obra literária e da sua riqueza textual. Depois de ter desenvolvido três atividades colaborativas de leitura, em que as fichas formativas que os/as alunos/as tiveram de resolver (em pares ou em grupos maiores) foram sendo cada vez mais complexas, eu observei que este tipo de trabalho é muito mais útil quando é utilizado numa análise mais geral de um texto. Usando como exemplos a primeira e a última atividade colaborativa que desenvolvi com esta turma, conseguimos perceber que os/as alunos/as não apresentaram quase nenhuma dificuldade, quando, em pares, apenas tiveram de identificar os diferentes elementos textuais de uma das cenas do *Auto da Barca do Inferno*. No entanto, quando, também em pares, tiveram de responder a algumas perguntas de maior complexidade que requeriam uma análise e interpretação textual mais pormenorizada e, por conseguinte, um maior acompanhamento do professor, o trabalho colaborativo não demonstrou ser tão benéfico.

No caso da língua estrangeira, o trabalho colaborativo demonstrou ser muito positivo, promovendo uma situação de diálogo constante, que permitiu aos/às alunos/as desenvolver as suas técnicas de análise textual de “scanning” e “skimming”. Para além disso, ao longo das três aulas em que usei este tipo de estratégias, fui observando um aumento da participação dos/as

alunos/as, o que contribui não só para o treino da competência de leitura, mas também de oralidade. Por último, através das respostas ao inquérito que distribui no final do ano, posso concluir que os/as alunos/as também consideraram o trabalho colaborativo muito benéfico para o desenvolvimento da sua competência leitora.

Para finalizar, gostaria apenas de realçar a importância que este relatório teve para o aprofundamento do meu conhecimento sobre o tema, visto que tive a oportunidade de aplicar e observar os resultados da aprendizagem colaborativa nas minhas aulas de Português e Inglês. Não quero deixar de destacar toda a investigação teórica que efetuei para suportar o meu trabalho, uma vez que me ajudará no futuro a escolher e organizar melhor as sequências didáticas que implementarei nas minhas aulas.

FONTES CONSULTADAS

Agrupamento de Escolas da Mealhada (2012). *Projeto Educativo*. Mealhada: Agrupamento de Escolas da Mealhada.

Allen, Janet (2004). *Tools for Teaching Content Literacy*. Portland, ME: Stenhouse.

Bernardes, José Augusto (1999) *História Crítica da Literatura Portuguesa*. Vol. II. Humanismo e Renascimento. (Cap. V). Lisboa: Editorial Verbo.

British Council (2007) “Cognitive strategies”. *Teaching English*. Disponível em: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/cognitive-strategies>

Castro, Aníbal Pinto (2007). *Páginas de um honesto estudo camoniano*. Coimbra: Centro Interuniversitário de Estudos Camonianos.

Chaves, Cristina (2016). “Interação didática em Língua estrangeira: Contributos de um estudo baseado na dimensão sócio-afetiva da aprendizagem colaborativa”. Tese de doutoramento em Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Cordeiro, Manuel. (2016). *Carta Educativa do Município da Mealhada. Revisão*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Disponível em http://www.cm-mealhada.pt/ficheiros/areas/educacao/cartaeducativa_rev16.pdf

Damon, William, & Phelps, Erin (1989). “Strategic uses of peer learning in children's education”. Em Thomas Berndt. & Gary Ladd (eds.), *Peer Relationships in Child Development*. Nova Iorque: Wiley. 135-157.

Dillenbourg, Pierre (1999). “What do you mean by collaborative learning?”. Em Pierre Dillenbourg (ed.), *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Elsevier. 1-19.

Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais de Inglês*. Lisboa: República Portuguesa Educação.

Escolíadas (2018). “Sobre a associação”. Consultado em 19 de julho de 2019, em <http://w01.escoliadadas.com/associacao-escoliadadas/>

Giasson, Jocelyne (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.

Instituto Nacional de Estatística (2018). Taxas brutas de pré escolarização e no ensino básico. Consultado em 22 de novembro de 2018, em <http://www.ine.pt>

Herring, James (2007). “Teacher librarians and the school library”. Em Stuart Ferguson (ed.), *Libraries in the Twenty-first Century: Charting Directions in Information services*. Chandos Publishing. 27-42.

Kato, Mary (2007). *O aprendizado da leitura*. (6ª Ed.) São Paulo: Martins Fontes.

Kato, Yoshitaka, Bolstad, Francesco, & Watari Hironori (2015). “Cooperative and Collaborative Learning in the Language Classroom”. *The Language Teacher*, 39(2), 22-26. Disponível em: <http://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf-article/39.2lt-art4.pdf>

Keene, Ellin Oliver, & Susan Zimmermann (1997). *Mosaic of Thought: Teaching Comprehension in a Reader’s Workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Kleiman, Angela (1993). *Oficina de leitura, teoria e prática*. São Paulo: Pontes/Editora da Universidade Estadual de Campinas.

Laal, Marjaan, & Ghodsi, Seyed Mohammad (2012). “Benefits of collaborative learning”. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 31, 486-490. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/224766541_Benefits_of_collaborative_learning

Marnoto, Rita (1997). *O Petrarquismo português do Renascimento e do Maneirismo*. Coimbra: Centro Interuniversitário de Estudos Camonianos.

Martins, Maria da Esperança de Oliveira, & Sá, Cristina Manuela (2008). “Ser leitor no século XXI - Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa”. *Saber & Educar*, 13, 235-245.

Martins, Raúl (1984). *Acerca do conceito de estratégia*. Lisboa: Instituto da Defesa Nacional.

Matos, Maria Vitalina (1987). *Introdução à poesia de Luís de Camões*. Lisboa: Instituto de Língua e Cultura portuguesas.

Moreillon, Judi (2007). *Collaborative Strategies for Teaching: Reading Comprehension*. Chicago: American Library Association.

Pordata. (2018). Alunos matriculados nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de Ensino. Acedido em 22 de novembro de 2018, em <http://www.pordata.pt>

Roldão, Maria do Céu (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Sim-Sim, Inês (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, Inês (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Teyssier, Paul (2005). *A Língua de Gil Vicente*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Vasconcelos, Fernando., Campos, Lurdes., Neves, Paula (2014). *Avaliação externa das escolas: Relatório Agrupamento de Escolas da Mealhada*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

Weinert, Franz Emanuel (1987). “Metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding”. Em Franz Emanuel Weinert & Rainer Kluwe (eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum. 1-16.

Zimmermann, Susan, & Hutchins, Chryse (2003). *7 Keys to Comprehension*. New York: Three Rivers Press.

ANEXOS

Anexo 1 – Aula de Português do dia 28/11/18 (Ficha da atividade colaborativa)

Atividade 1 – Leitura e análise em pares da cena dos quatro cavaleiros do *Auto da Barca do Inferno* / Jogo competitivo de identificação dos parâmetros da grelha.

Objetivos específicos da atividade:

- Transmissão de conhecimentos relativamente às ferramentas de identificação dos parâmetros da grelha usada na aula (símbolos, argumentos, movimentação cénica, registos de língua e tipos de cómico);
- Aumento da motivação dos alunos derivado do desejo de alcançar um resultado positivo no jogo.

Aspetos práticos

Turma: 9.º ano (21 alunos)

Tempo total da atividade: 40 mins

Duração: 1ª parte – 20 minutos; 2ª parte – 20 minutos

Data: 28/11/18

Grau de dificuldade: Intermédio

Organização dos grupos: Definidos por mim

Alunos por grupo: 2/3

Programa e textos trabalhados: *Auto da Barca do Inferno*, da autoria de Gil Vicente

Tipologia textual: Texto dramático

Resposta a inquérito: Efetuada no fim da aula.

Enquadramento na aula:

1. Sumário;
2. Audição da cena dos quatro cavaleiros;
3. **Estudo colaborativo da cena em grupos de 2;**
4. **Jogo competitivo – Identificação dos elementos textuais;**

5. Produção de um texto argumentativo;
6. Correção do texto por parte dos alunos.

Resultados e observações:

- Os alunos entreajudaram-se uns aos outros, esclarecendo as dúvidas que os colegas iam apresentando;
- Sendo este um exercício de análise muito direto, os alunos demonstraram sempre empenho durante o trabalho em grupo;
- O jogo revelou-se extremamente positivo, dado que toda a turma expressou a sua vontade em participar na atividade, contribuindo assim para uma análise mais completa e participativa do texto.

Anexo 2 – Aula de Português do dia 28/11/18 (Plano de aula)

Plano de aula

Docente: Ricardo Filipe dos Santos Pinho Gomes de Aguiar
Escola: Escola Secundária da Mealhada
Duração: 100 mins = 50 + 50 mins Aula(s) n.º(s): _____ Data: 28/11/18
Casos especiais: 1 aluno com NEE (Dislexia).
Observações: Turma constituída por 21 elementos (7 do gênero feminino e 14 do gênero masculino).

Unidade: Espaço cénico (texto dramático)	
Subunidades:	
<ul style="list-style-type: none"> • Quatro cavaleiros (auto da barca do inferno) – pp. 274 – 275; • Atividade de escrita (Texto Argumentativo) – Planificação, Textualização e Revisão. 	
Competências	Conteúdos
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> • Texto dramático; • Personagens; • Símbolos cénicos; • Argumentos de Defesa; • Argumentos de Acusação; • Percurso Cénico; • Registos de Língua; • Tipos de Cómico; • Texto Argumentativo; • Correção textual;
Leitura	
Educação Literária	
Escrita	

Descritores de desempenho	Sumário
<ul style="list-style-type: none"> • Ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos; • Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando; • Saber identificar valores culturais, éticos, políticos, estéticos, e religiosos manifestados no texto; • Interligar as obras com o contexto sócio, cultural e histórico no qual foram escritas; • Identificar os diferentes elementos caracterizadores deste texto dramático: símbolos cénicos, argumentos de acusação e defesa, percurso cénico, registo de língua e tipos de cómico; • Responder, de forma completa, às questões levantadas pelo professor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação da cena dos Quatro Cavaleiros do <i>Auto da Barca do Inferno</i> – Atividade interativa e competitiva de análise textual; • Texto argumentativo – Exercício de produção e correção escrita.

Descritores de desempenho (Continuação)	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar os discursos dos colegas, evitando qualquer tipo de interpelações; • Apresentar por escrito a tomada de uma posição, acompanhada pelas razões e argumentos que a justificam; • Reformular textos usando os conhecimentos de revisão de texto já adquiridos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manual – pp. 274 a 275 e pp. 276; • Ficheiro de áudio da cena em questão; • Ficha Informativa; • Checklist; • Quadro.
Desenvolvimento da aula	Desenvolvimento da aula (mais pormenorizado)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sumário. 2. Audição da cena dos quatro cavaleiros. 3. Estudo do texto em grupos de 2. 4. Atividade/Jogo competitiva/o – Identificação e análise dos diferentes elementos textuais. 5. Produção de um texto argumentativo - 6. Correção do texto por parte dos alunos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cópia do Sumário para o caderno; 2. Audição de um ficheiro de som da cena dos quatro cavaleiros representado pelo grupo Filandorra; 3. Estudo colaborativo da cena dos quatro cavaleiros; 4. Jogo de identificação dos elementos textuais. Por cada elemento textual identificado o grupo ganha 1 ponto, por cada explicação outro ponto é atribuído. Caso algum grupo erre na sua resposta, estes não poderão voltar a participar nessa ronda. 5. Elaboração, em pares (colaborativa), de um texto argumentativo a favor da tese apresentada por Fidelino de Figueiredo, “neste fecho se cifra a moralidade da peça”. 6. Os alunos, trocando de textos com os seus companheiros do lado, devem apresentar, numa folha à parte, as modificações que fariam no texto dos seus colegas, tendo como base a checklist fornecida pelo professor.
Atividades complementares	
<ul style="list-style-type: none"> • Resolução do exercício nº1 da p. 276. • Visionamento de uma ficha informativa – Estrutura e conectores usados num texto argumentativo 	
Possíveis problemas	Bibliografia
<ul style="list-style-type: none"> • Na atividade/jogo o professor poderá não conseguir perceber quem foram os primeiros, segundos, ou terceiros alunos a levantar a mão; Solução: O professor deve-se posicionar no canto da sala para obter melhor ângulo de visão. • Na atividade/jogo poderá ocorrer a situação em que nenhum aluno consegue fornecer uma resposta completamente correta; Solução: O professor deverá intervir e ajudar os alunos a perceberem esse elemento textual. • Na elaboração do texto argumentativo alguns alunos poderão sentir alguma dificuldade em estruturar bem o seu texto. Solução: O professor deverá circular pela sala durante a execução do exercício, com o objetivo de ajudar os alunos que têm dúvidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Barbeiro, L. F., Pereira, L. A. (2007). O Ensino da Escrita: <i>A dimensão textual</i>. (1ªEd.) Lisboa: Ministério da Educação. • Damon, W., & Phelps, E. (1989). Strategic uses of peer learning in children's education. In T. Berndt. & G. Ladd (Eds.), <i>Peer relationships in child development</i> (pp. 135-157). New York: Wiley • Ricardo Mira, A., Moreira da Silva, L. (2007). Educação, Temas e Problemas: <i>Questões sobre o Ensino e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita</i>. (4ª Ed.). Lisboa: Edições Colibri. • Shindler, J. 2007. <i>Transformative Classroom Management</i>. Pearson Allyn & Bacon Press • Vygotsky, L.S. (1978) <i>Mind in Society: The development of higher psychological processes</i>. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Anexo 3 – Inquérito usado na aula de Português do dia 28/11/18

Trabalho em pares			
Particpei ativamente no trabalho de pares?	Gostei de analisar o texto com a ajuda do meu colega?	Respeitei as opiniões e ideias do meu colega?	Segui sempre as instruções fornecidas pelo professor?

Sim

Não

Já estou habituado(a) a trabalhar em pares em situação de sala de aula.

Quando trabalho em pares sinto-me mais motivado(a) e esforço-me mais.

Gosto de ter uma tarefa específica quando trabalho em pares.

Aprendo melhor quando trabalho em pares do que quando trabalho individualmente.

Observações:

Anexo 4 – Aula de Português do dia 23/01/19 (Ficha da atividade colaborativa)

Atividade 2 – Leitura e resolução, em grupos de 5/6 elementos, de uma ficha formativa em relação ao episódio mitológico do consílio dos deuses, pertencente à obra *Os Lusíadas*.

Objetivos:

- Melhorar competências de trabalho em grupos maiores;
- Praticar a identificação de ideias-chave;
- Aperfeiçoar a gestão do tempo.

Aspetos práticos

Turma: 9.º ano (21 alunos)

Tempo total da atividade: 30 mins

Duração: Toda a atividade durou 30 minutos.

Data: 23/01/19

Grau de dificuldade: Avançado

Organização dos grupos: Definidos por mim

Alunos por grupo: 5/6

Programa e textos trabalhados: Episódio mitológico do consílio dos deuses, pertencente à obra *Os Lusíadas*.

Tipologia textual: Texto narrativo

Resposta a inquérito: Efetuada no final da atividade.

Enquadramento na aula:

1. Sumário;
2. Visionamento de uma animação relativa ao episódio estudado;
3. Correção de uma ficha de verificação de leitura resolvida em casa pelos alunos;
4. **Resolução, em grupo, de uma ficha formativa;**
5. **Exposição dos resultados à turma.**

Resultados e observações:

- Ao longo da atividade, todos os grupos manifestaram preocupação pela gestão do tempo;
- Durante a atividade, os grupos tentaram manter um ritmo de trabalho positivo, tendo existido situações onde certos alunos incentivaram os seus colegas a trabalhar;
- No momento de apresentação de resultados, os alunos demonstraram alguma dificuldade em apresentar respostas completas às questões de maior pormenor textual.

Anexo 5 – Aula de Português do dia 23/01/19 (Plano de aula)

Plano de aula

Docente: Ricardo Filipe dos Santos Pinho Gomes de Aguiar	
Escola: Escola Secundária da Mealhada	
Duração: 100 mins = 50 + 50 mins	Data: 23/01/19
Casos especiais: 1 aluno com NEE (Dislexia).	
Observações: Turma constituída por 21 elementos (7 do gênero feminino e 14 do gênero masculino).	

Unidade: Narrativas prodigiosas (texto narrativo)	
Subunidades: “Consílio dos deuses no Olimpo” (pp. 131 a 135 do manual)	
Competências	Conteúdos
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> • Texto narrativo. • Temática (Consílio dos deuses no Olimpo). • Planos da narrativa. • Figuras de estilo. • Estrutura interna. • Estrutura externa. • Mitologia greco-latina n’ <i>Os Lusíadas</i>.
Leitura	
Educação Literária	

Descritores de desempenho	Sumário
<ul style="list-style-type: none"> • Ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos; • Reconhecer a forma como o texto está estruturado, atribuindo títulos a partes e a subpartes. • Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando; • Saber identificar valores culturais, éticos, políticos, estéticos, e religiosos manifestados no texto; • Responder, de forma completa, às questões apresentadas pelo professor. • Reconhecer a caracterizar textos de diferentes géneros. • Identificar e reconhecer o valor dos recursos expressivos. • Analisar o ponto de vista das diferentes personagens. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visionamento da animação “A Mitologia greco-latina n’ <i>Os Lusíadas</i>”. • Correção do trabalho de casa (Ficha de verificação de leitura). • Interpretação e análise do episódio mitológico, “Consílio dos Deuses” – Trabalho de grupo e exposição de resultados.

Descritores de desempenho (Continuação)	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar os discursos dos colegas, evitando qualquer tipo de interpelações; • Debater e justificar ideias e opiniões. • Considerar pontos de vista contrários e reformular posições. • Planificar o texto oral a apresentar, elaborando tópicos a seguir na apresentação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manual – pp. 131 a 136 • Ficheiro de vídeo (Animação). • Ficha Formativa de trabalho em grupo; • Ficha de verificação de leitura. • Folheto informativo da mitologia greco-latina.
Desenvolvimento da aula	Desenvolvimento da aula (mais pormenorizado)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sumário. 2. Visionamento de um vídeo (animação) relativo ao episódio estudado. 3. Correção da ficha de verificação de leitura resolvida pelos alunos em casa. 4. Resolução, em grupo, de uma ficha formativa. 5. Exposição dos resultados à turma. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cópia do Sumário para o caderno; 2. Visionamento de uma animação relativa ao episódio mitológico do Consílio dos Deuses. Os alunos deverão usar o vídeo para corrigir algumas das questões presentes na ficha de verificação de leitura. 3. O professor, com a ajuda dos seus alunos, corrige a ficha de verificação de leitura. 4. Dividindo a turma em quatro grupos de cinco elementos (um grupo terá de ficar com seis elementos, uma vez que a turma tem 21 alunos), o professor deverá atribuir a cada um dos grupos uma parte da ficha formativa que terão de resolver. 5. Concluído o trabalho, cada grupo terá de apresentar à turma os seus resultados. Neste momento, os elementos dos outros grupos terão de registar os resultados apresentados pelos seus colegas, para assim ser possível resolver o resto da ficha.
Atividades complementares	
<ul style="list-style-type: none"> • Discussão/Resumo dos conteúdos programáticos estudados na aula. • Resolução dos exercícios 5 e 7 da página 137 do manual. 	
Possíveis problemas	Bibliografia
<ul style="list-style-type: none"> • Alguns alunos podem não ter resolvido a ficha de verificação de leitura em casa. Solução: O professor deve avisar, com antecedência, os seus alunos para a resolução da ficha. • Alguns alunos podem sentir dificuldades na interação intragrupo. Solução: O professor deve estar atento à interação que existe dentro dos grupos e, caso exista algum destes casos, deve ajudar o aluno a apresentar a sua opinião. • Certos grupos podem interpretar o texto de uma forma errónea. Solução: O professor deve circular dentro da sala durante toda a aula, com o objetivo de ir acompanhando o trabalho dos seus alunos, orientando-o quando necessário. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ricardo Mira, A., Moreira da Silva, L. (2007). Educação, Temas e Problemas: <i>Questões sobre o Ensino e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita</i>. (4ª Ed.). Lisboa: Edições Colibri. • Ribeiro, et al. (1996). <i>Os meios audiovisuais na formação</i>. (2ª Ed.) Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional. • Ferreira, Ana Maria Martins Rocha. (2011). "A Motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras. Em que medida pode a utilização do audiovisual aumentar a motivação dos alunos?" Relatório de mestrado. Universidade do Porto. (Consultado em janeiro 2019). • VAZ, João (1998). "Ensinar a compreender: Das estratégias de leitura à leitura estratégica". <i>Revista Portuguesa de Pedagogia</i>. Ano XXXII, nº 1. Coimbra: Universidade de Coimbra. Pp 99-123

Bibliografia (Continuação)

- Carneiro, R. (2000). *Educar Hoje – Ajudar a Aprender*. Lisboa: Lexicultural.
- Damon, W., & Phelps, E. (1989). Strategic uses of peer learning in children's education. In T. Berndt. & G. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 135-157). New York: Wiley
- Ministério da Educação e Ciência. (maio de 2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa, Portugal: Departamento de Educação Básica.

Anexo 6 – Inquérito usado na aula de Português do dia 23/01/19

Trabalho em pares			
Particpei ativamente no trabalho de pares?	Gostei de analisar o texto com a ajuda do meu colega?	Respeitei as opiniões e ideias do meu colega?	Segui sempre as instruções fornecidas pelo professor?

Sim

Não

Já estou habituado(a) a trabalhar em pares em situação de sala de aula.

Quando trabalho em pares sinto-me mais motivado(a) e esforço-me mais.

Gosto de ter uma tarefa específica quando trabalho em pares.

Aprendo melhor quando trabalho em pares do que quando trabalho individualmente.

Indica uma vantagem do trabalho colaborativo:

-

Anexo 7 – Ficha formativa usada na aula de Português do dia 23/01/19



Escola Secundária da Mealhada

Português

9.º ano

Exercício de leitura/educação literária em grupos

Responde, **de forma completa**, a todas as perguntas seguintes.

Estância 19 – Estância 23 (verso 6)

1. Relativamente à **estância 19**, identifica o narrador e classifica-o quanto à sua presença.
2. O plano narrativo da estância 19 difere de todo o resto do episódio.
 - a. Identifica **qual o plano** que está presente nessa mesma estância.
 - b. Identifica **qual o plano** que caracteriza as restantes estâncias do episódio.
3. O narrador começa a narrar quando o povo português já se encontrava no Oceano Índico. Identifica a técnica narrativa aqui usada e explica o seu uso.
4. A partir da estância 20 o episódio mitológico do consílio dos deuses toma lugar. Identifica os seguintes elementos:
 - a. Onde se realizou esta reunião?
 - b. Quem teve a tarefa de convocar os deuses?
 - c. Qual o assunto que é discutido no consílio?
 - d. Como estão distribuídos os deuses pela sala? Justifica as suas posições.
5. Porque é Júpiter apelidado de “Padre” (Est. 22, Verso 1)?
6. Identifica o recurso expressivo utilizado na estância 20, verso 8.

Estância 23 (verso 7) – Estância 29

7. Júpiter dá início ao seu discurso.
 - a. Identifica o destinatário da sua mensagem. **Comprova** a tua resposta com um exemplo textual.
 - b. Segundo Júpiter, o que estava traçado pelos “fados grandes”?
 - c. Ao longo desta segunda parte do episódio, observamos que o pai dos deuses argumenta a favor dos portugueses reconhecendo o valor no passado e no presente deste povo. Comprova com excertos textuais.
 - d. Explicita a profecia com que Júpiter termina o seu discurso (est.28).
 - e. Apresenta a decisão tomada na estância 29. Comprova a tua resposta com elementos textuais.
 - f. Identifica o(s) recurso(s) expressivo(s) presente(s) no verso 2 e 3 do canto 25.

Discurso de Júpiter		
Posição	Razões da decisão	Elementos textuais
a)	b)	c)
	d)	e)
	f)	g)
	h)	i)

Estância 30 – Estância 35

8. Em oposição a Júpiter, Baco deseja que os portugueses não consigam chegar à Índia.
 - a. Explica esta tomada de posição com elementos do texto.
 - b. Apresenta uma possível razão por ter sido o deus do vinho o primeiro a apresentar a sua opinião.
9. Por sua vez, Vénus intervém a favor de Júpiter.
 - a. Qual(ais) a razão(ões) da tomada desta posição?
10. Concluídos os discursos de Baco e Vénus, intensifica-se o tumulto entre os deuses. Sendo o consílio comparado a uma catástrofe natural:
 - a. Identifica essa catástrofe e faz um levantamento de vocábulos que o comprovam.
 - b. Indica qual é o recurso estilístico aqui presente.

Deuses	Posição		Motivos
	Adjuvante	Oponente	
Baco			j)
Vénus			k)

Posição – Opinião relativamente ao discurso de Júpiter.

Estância 36 – Estância 41

11. Perante o choque de opiniões entre Baco e Vénus, Marte desempenha um papel fundamental na resolução do conflito.
 - a. Que argumentos apresenta o deus da guerra para convencer Júpiter a ajudar os portugueses? Justifica a tua resposta.
 - b. Que motivação não confessada estará na base da posição assumida por Marte?
12. Findo o discurso de Marte, Júpiter toma uma decisão em relação ao futuro dos Portugueses? Qual é esta decisão?
13. Identifica o recurso expressivo presente nos versos 3 e 4 do canto 36.
14. Atenta na estância 41.
 - a. Classifica-a quanto ao número de versos e identifica o esquema rimático
 - b. Efetuando a escansão do primeiro verso desta estância, classifica-o quanto ao número de sílabas.

Deus	Posição		Motivos
	Adjuvante	Oponente	
Marte			l)

Anexo 8 – Aula de Português do dia 27/02/19 (Ficha de atividade)

Atividade 3 – Exercício individual de pré-análise / Resolução e correção, em pares, de uma ficha formativa sobre o episódio da ilha dos amores, pertencente à obra *Os Lusíadas* / Correção efetuada pelos alunos, em pares, do exercício inicial de pré-análise.

Objetivos:

- Praticar a divisão do texto em partes e subpartes;
- Criar um espaço de debate de ideias sobre um texto de grande complexidade;
- Desenvolver a autonomia dos alunos na análise textual;
- Proporcionar meios que possibilitassem a correção de um exercício por parte dos alunos.

Aspetos práticos

Turma: 9.º ano (21 alunos)

Tempo total da atividade: 60 minutos

Duração: 1ª parte – 10 mins; 2ª parte – 40 mins; 3ª parte – 10 mins.

Data: 27/02/19

Grau de dificuldade: Avançado

Organização dos grupos: Os alunos escolheram.

Alunos por grupo: 2/3

Programa e textos trabalhados: Episódio da ilha dos amores, pertencente à obra *Os Lusíadas*.

Tipologia textual: Texto narrativo

Enquadramento na aula:

1. Sumário;
2. Correção do exercício de verificação da leitura em casa;
3. Estudo da imagem;
4. **Exercício de pré-análise (ligação de estrofes ao seu significado);**
5. **Resolução, em pares, de uma ficha formativa;**
6. **Correção da ficha formativa;**
7. **Correção, em pares, do exercício de pré-análise**

Resultados e observações:

- Alguns alunos demonstraram ter dúvidas na resolução do exercício de correspondência;
- Os alunos não tiveram tempo suficiente para resolver a ficha formativa;
- Existiram mais dúvidas comparativamente com as atividades colaborativas anteriores;
- Todos os grupos demonstraram empenho durante a resolução da ficha formativa;
- As respostas dos alunos às perguntas da ficha foram positivas, no entanto, as questões que necessitavam de uma análise textual mais pormenorizada continuaram a ser um grande obstáculo.
- Os resultados do exercício de correspondência ficaram aquém das expectativas.

Anexo 9 – Aula de Português do dia 27/02/19 (Plano de aula)**Plano de aula**

Docente: Ricardo Filipe dos Santos Pinho Gomes de Aguiar
Escola: Escola Secundária da Mealhada
Duração: 100 mins = 50 + 50 mins
Casos especiais: 1 aluno com NEE (Dislexia).
Observações: Turma constituída por 21 elementos (7 do gênero feminino e 14 do gênero masculino).
Data: 27/02/19

Unidade: Narrativas prodigiosas (texto narrativo)	
Subunidades: “A ilha dos amores” (pp. 171-175 do manual)	
Competências	Conteúdos
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> • Texto narrativo. • Temática (A ilha dos amores). • Planos da narrativa. • Figuras de estilo. • Estrutura interna. • Estrutura externa. • Elementos paratextuais • Leitura de imagem
Leitura	
Educação Literária	

Descritores de desempenho	Sumário
<ul style="list-style-type: none"> • Ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos; • Reconhecer a forma como o texto está estruturado, atribuindo títulos a partes e a subpartes. • Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando; • Saber identificar valores culturais, éticos, políticos, estéticos, e religiosos manifestados no texto; • Responder, de forma completa, às questões apresentadas pelo professor. • Identificar e reconhecer o valor dos recursos expressivos. • Analisar o ponto de vista das diferentes personagens. 	<ul style="list-style-type: none"> • Correção do trabalho de casa (Ficha de verificação de leitura). • Ilustração de Fernando Bento e a sua ligação com o texto camoniano. • Interpretação e análise do episódio “Ilha dos amores” – Trabalho em pares e exposição de resultados.

Descritores de desempenho (Continuação)	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar os discursos dos colegas, evitando qualquer tipo de interpelações; • Debater e justificar ideias e opiniões. • Considerar pontos de vista contrários e reformular posições. • Planificar o texto oral a apresentar, elaborando tópicos a seguir na apresentação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manual – pp. 171 a 175. • Exercício de verificação de leitura (Anexo 1 – Powerpoint); • Ficha formativa sobre o episódio (Anexo 2); • Material necessário para o exercício de correspondência (9 porções de papel, cada uma com o significado de uma ou duas estrofes). (Anexo 3). • 21 envelopes.
Desenvolvimento da aula	Desenvolvimento da aula (mais pormenorizado)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sumário. 2. Correção do exercício de verificação da leitura em casa (Anexo 1). 3. Estudo da imagem. 4. Exercício de ligação de estrofes ao seu significado. (Anexo 3). 5. Resolução da ficha formativa sobre o episódio (Anexo 2). 6. Correção da ficha formativa. 7. Correção do exercício de ligação. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cópia do Sumário para o caderno; 2. O professor, com o contributo dos alunos, corrige a ficha de verificação de leitura que efetuaram em casa (Anexo 1); 3. Com o auxílio do professor, a turma estuda a ilustração de Fernando Bento (página 171) referente à ilha dos amores; 4. Os alunos receberão um envelope com 9 porções de papel, cada uma com o significado de uma ou duas estrofes. Devem, de seguida, ligar a(s) estrofe(s) ao seu significado. 5. Em pares, os alunos resolvem a ficha formativa sobre o episódio (Anexo 2); 6. Concluídos os 25 minutos, o professor corrige a ficha formativa (Anexo 2); 7. Como conclusão da aula, os alunos, em pares, têm mais uma oportunidade de rever o trabalho efetuado no início da aula relativamente ao exercício de ligação e, de seguida, o professor corrige.
Atividades complementares	
<ul style="list-style-type: none"> • Discussão/Resumo dos conteúdos programáticos estudados na aula. • Resolução dos exercícios 1 e 6 da página 174 do manual. 	
Possíveis problemas	Bibliografia
<ul style="list-style-type: none"> • Alguns alunos podem não ter resolvido a ficha de verificação de leitura em casa. Solução: O professor deve avisar, com antecedência, os seus alunos para a resolução da ficha. • Certos pares podem não ter lido o texto em casa, sentindo assim muitas dificuldades na resolução da ficha formativa (Anexo 2). Solução: No momento da resolução da ficha formativa, o professor deve circular ao longo da sala para assim esclarecer as dúvidas dos alunos. • Alguns alunos podem sentir dificuldades na gestão do tempo disponível para a resolução da ficha formativa (Anexo 2). Solução: O professor deve ir informando os seus alunos do tempo restante que ainda podem usar para resolver a ficha. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ricardo Mira, A., Moreira da Silva, L. (2007). Educação, Temas e Problemas: <i>Questões sobre o Ensino e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita</i>. (4ª Ed.). Lisboa: Edições Colibri. • MORIM, Alexandrina (2013). <i>Da pré-leitura ao texto literário: estratégias de construção do conhecimento prévio nas aulas de Português Língua Materna e Espanhol Língua Estrangeira</i>. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. • SIM-SIM, Inês (2007). <i>O Ensino da Leitura: A compreensão dos textos</i>. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. • MODERNO, António (1992). <i>A comunicação audiovisual no processo didático</i>, Aveiro, edição de autor • Damon, W., & Phelps, E. (1989). Strategic uses of peer learning in children's education. In T. Berndt. & G. Ladd (Eds.), <i>Peer relationships in child development</i> (pp. 135-157). New York: Wiley
Bibliografia (Continuação)	

- Ministério da Educação e Ciência. (maio de 2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Lisboa, Portugal: Departamento de Educação Básica.

Anexo 10 – Exercício de correspondência usado na aula de Português do dia 27/02/19

Escola Secundária da Mealhada

Português

9.º ano

- 1) Como recompensa por toda a persistência e coragem, a deusa do amor decide oferecer ao povo português uma ilha divina e tranquila, habitada por ninfas marítimas, prontas para oferecer todo o seu amor e dedicação. (2 estâncias)
 - **Estâncias números:** _____
- 2) Cupido critica os homens que apenas se amam a si próprios e os que, por ter acesso a um maior poder, se tornam presunçosos e adutores. (1 estância)
 - **Estância número:** _____
- 3) Enquanto procura o seu filho, Vénus descobre que este deseja fazer uma expedição para corrigir a maneira de amar dos humanos. (1 estância)
 - **Estância número:** _____
- 4) Sob recomendação de Júpiter, Vénus decide oferecer uma recompensa aos portugueses por todos os obstáculos que estes enfrentaram. (2 estâncias)
 - **Estâncias números:** _____
- 5) O deus do amor faz referência à lenda de Actéon, em que o caçador se transforma na própria presa por ver o corpo nu de Diana, uma deusa. (1 estância)
 - **Estância número:** _____
- 6) Cupido apresenta mais três exemplos de como os homens amam o que não devem. Começa por aqueles que fingem ser justos e íntegros, mas apenas desejam riqueza. De seguida, faz referência aos tiranos. E, por último, critica as leis que são estabelecidas a favor do rei e contra o povo. (1 estância)
 - **Estância número:** _____
- 7) Com o objetivo de pedir ajuda ao seu filho Cupido na preparação da recompensa, Vénus prepara o seu carro puxado por pombas e cisnes, deixando um rasto de tranquilidade por onde passa. (2 estâncias)
 - **Estâncias números:** _____
- 8) A recompensa que Vénus deseja oferecer aos portugueses tem como objetivo dar algum repouso aos navegantes, necessitando assim da ajuda do seu filho Cupido para tal tarefa. (1 estância)
 - **Estância número:** _____
- 9) O filho de Vénus junta os seus aliados com o objetivo de criar um exército que seja capaz de combater contra aqueles que amam o que não devem. (1 estância)
 - **Estância número:** _____

Anexo 11 – Ficha formativa usada na aula de Português do dia 27/02/19

Escola Secundária da Mealhada

Português

9.º ano

Anexo 2 - Exercício de leitura/educação literária em paresResponde, **de forma completa**, a todas as perguntas seguintes.**➤ Decisão de Vénus – Estância 18 a 20**

1. Durante a viagem de regresso a casa, a armada Portuguesa é recompensada por Vénus.
 - 1.1. Que razões apresenta esta deusa pela decisão que toma? **Justifica com elementos textuais.**
2. “No Reino de cristal, líquido e manso” (Verso 8, estância 19).
 - 2.1. Indica qual é o recurso estilístico aqui presente.
 - 2.2. Explicita o seu valor.

➤ Recompensa – Estância 21 e 22

3. Com a ajuda do seu filho Cupido, o que oferece a deusa do amor ao povo português?
4. Indica a função das “aquáticas donzelas” no plano delineado por Vénus.
 - 4.1. De que forma assegura Vénus o cumprimento dessa função?
 - 4.2. Transcreve do texto os versos que comprovam que as ninfas tinham as características necessárias para a concretização do desejo de Vénus.

➤ Ajuda de Cupido – Estância 23 e 24

5. Atenta nos versos 7 e 8 da estância 23.
 - 5.1. A que se refere o narrador com essa “empresa antiga”?
6. Vénus procura criar um lugar ameno, tranquilo, um locus amoenus.
 - 6.1. Retira, da estância 24, um elemento textual caracterizador desta tranquilidade.

➤ A missão de Cupido – Estância 25 a 29

7. Cupido, encontrando-se em Idália, pretendia “fazer uma famosa expedição”.
 - 7.1. Explicita a razão principal desta expedição.
 - 7.2. Explica as situações apresentadas por Cupido nas estâncias 27 e 28 e a sua ligação com o motivo da expedição.

Anexo 12 – Ficha de verificação de leitura utilizada na aula de Português do dia 27/02/19



Escola Secundária da Mealhada

Português

9º ano

ANEXO 1 - Ficha de verificação de leitura do episódio “A ilha dos amores”

1. O episódio da Ilha dos Amores pertence ao plano:
 - a) Viagem;
 - b) História de Portugal;
 - c) Mitológico;
2. O episódio da Ilha dos Amores insere-se no grupo dos:
 - a) Episódios mitológicos;
 - b) Episódios líricos;
 - c) Episódios simbólicos;
3. No regresso da armada portuguesa ao seu país:
 - a) Vênus prepara-lhes uma recompensa;
 - b) Baco monta-lhes uma armadilha;
 - c) Neptuno altera as correntes marítimas;
4. Vênus, a deusa do amor:
 - a) Cria uma ilha onde os portugueses podem descansar e gozar os prazeres divinos;
 - b) Introduce no coração dos marinheiros a saudade das suas esposas e namoradas;
 - c) Faz com que os portugueses ataquem em Melinde e se apaixonem;
5. Cupido tinha a intenção de preparar uma expedição para:
 - a) Espalhar o ódio pela Terra;
 - b) Castigar os homens por amarem o que não deveriam;
 - c) Encontrar lindas damas para os heróis portugueses.

Anexo 13 – Aula de Inglês do dia 09/11/18 (Ficha de atividade)

Atividade 5 – Resolução, em pares, de uma ficha de compreensão leitora sobre texto “Best Job in the World” / Atividade de produção oral relacionada com o texto.

Objetivos:

- Introduzir o trabalho colaborativo no desenvolvimento da competência de leitura;
- Promover o debate de ideias dentro de cada grupo;
- Incentivar os alunos a praticarem a competência de produção oral.

Aspetos práticos

Turma 11.º ano (28 alunos)

Tempo total das atividades: 40 minutos

Duração: 1ª parte - 20 mins; 2ª parte – 20 mins.

Data: 09/11/18

Grau de dificuldade: Intermédio

Organização dos grupos: Os alunos escolheram.

Alunos por grupo: 2

Texto trabalhado: “Best job in the world”

Enquadramento na aula:

- World of work: lexical upgrade.
- Types of discrimination in the workplace: Identification and discussion.
- **“Best job in the world” – Reading and comprehension exercise.**
- **Speaking activity: “What is my dream job? Why am I the best person for that job?”**

Resultados e observações:

- Os alunos resolveram, com grande facilidade, a ficha de compreensão leitora;
- A interação que ocorreu em cada par revelou ser limitada.
- Durante o último exercício, todos demonstraram motivação no momento de apresentação das suas ideias.

Anexo 14 – Aula de Inglês do dia 09/11/18 (Plano de aula)

Name: Ricardo Aguiar	Date: 09/11/18	Time: 100 mins
		Level: B2 – 11th
Topic: World of Work		
Summary: <ul style="list-style-type: none"> • World of work: lexical upgrade. • Types of discrimination in the workplace: Identification and discussion. • “Best job in the world” – Reading and comprehension exercise. • Speaking activity: “What is my dream job? Why am I the best person for that job?” 		
Materials (resources): <ul style="list-style-type: none"> • Powerpoint; • Youtube video (https://www.youtube.com/watch?v=ZU3Xban0Y6A); • EEOC (Equal Employment Opportunity Commission) video: (https://www1.eeoc.gov/youth/video.html); • Reading and comprehension worksheet; • Small ball. 		
Main unit aims: <ol style="list-style-type: none"> 1. To increase Ss’ writing, speaking, reading and listening skills; 2. To extend Ss’ vocabulary about the world of work; 3. To develop Ss’ critical thinking skills; 4. To practice Ss’ skim and scan reading skills. 		
Educational aims: By the end of the lesson Ss will be able: <ol style="list-style-type: none"> 1. To enumerate some examples of discrimination in the workplace; 2. To search better for specific information in texts; 3. To argue with more ease why they should get a specific job. 		
Personal aims: <ol style="list-style-type: none"> 1. To raise awareness about some examples of discrimination in the workplace which still happen nowadays; 2. To create my own material using as a basis texts found on the British council’s website; 3. To motivate students to think about this topic by using an approach different from what they expect (Videos, Powerpoint, ball game). 		
Assumed Knowledge: <ol style="list-style-type: none"> 1. Some students should already be able to pinpoint some types of discrimination in the workplace; 2. Students should already know how to look for specific information (scan reading); 3. Most students will be able to present their dream job and reason why they are the best person for it. 		
Anticipated problems: <ol style="list-style-type: none"> 1. Students may not know what some words shown in the PowerPoint mean. Solution: The teacher should ask every time he shows a new word if all the students know what it means. And if not, T must explain its meaning. 2. Students may have difficulties looking for gist information. Solution: While Ss are doing the reading comprehension exercises, T should circulate around the class to see if anyone has doubts. 3. In the last game, some Ss may have some difficulties expressing themselves (due to their lack of speech fluency, or personality trait) Solution: The Teacher must be always ready to intervene in the game by motivating and stimulating the students to talk more. 		

Bibliography:

- Warner Bros Pictures. (2015, May 13). *The Intern - Official Trailer [HD]* [Video File]. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=ZU3Xban0Y6A>
- EEOC Youth@Work (Producer). *Job Discrimination* [Video File]. Retrieved from: <https://www1.eeoc.gov/youth/videos.html#myElement>
- British Council. (2014). *The best job in the world*. Retrieved from: <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/listening/upper-intermediate-b2-listening/best-job-world>

Stage (WHAT)	Aim (WHY)	Time	Procedure and Interaction (HOW)	Comments
Stage 1 – Summary	To introduce the topic.	10 mins	<ul style="list-style-type: none"> • T writes the summary and waits for students to copy it. 	Interaction: <ul style="list-style-type: none"> • T ----- S
Stage 2 – Lead-in and Elicitation	To lead-in and create context. To introduce and expand a lexical set for the world of work.	10 mins	<ul style="list-style-type: none"> • T shows (with the help of a PowerPoint) a group of words to his students and asks them to define each concept. • In the end, T asks Ss in what group those words should be included. 	Interaction: <ul style="list-style-type: none"> • T ----- S • S ----- T
Stage 3 – Presentation of the main topic	To stimulate students' attention; Test Ss knowledge about the different types of discrimination in the workplace.	15 mins	<ul style="list-style-type: none"> • T starts talking about Discrimination (previous topic), and asks Ss if it still happens in the world of work; • T asks Ss to enumerate some examples of discrimination in the workplace. • After Ss point out some examples, T shows a list of the ones which happen more often. • T presents a YouTube trailer about a man who is thought to be old for the job he applied, turning out to be very helpful and important to the company. T then asks Ss to identify the type of discrimination here implied. 	Interaction: <ul style="list-style-type: none"> • T ----- S • S ----- T
Stage 4 – Controlled practice Listening and Speaking practice	For students to become familiar with and interested in the topic. To develop students' skills of listening for specific information.	15 mins	<ul style="list-style-type: none"> • T projects in the interactive board 4 sketches extracted by a EEOC video representing 4 types of discrimination. • Ss are asked, after watching each video, to identify and discuss about the type of discrimination that occurred. 1st sketch starts at 2:26, ending at 2:48. It starts again at 4:02, ending at 4:24; 2nd sketch starts at 2:49 and ends at 4:01; 3rd video starts at 7:15 and ends at 9:00; 4th video starts at 13:00 and ends at 13:30. 	Interaction: <ul style="list-style-type: none"> • T ----- S • S ----- S

Stage 5 – Introducing the text "Best Job in the World"	To create and set context. To help students with pronunciation.	10 mins	<ul style="list-style-type: none"> • T gives Ss the text "Best Job in the World" and asks them to read it in silence. • After reading in silence, T asks 5 Ss to read aloud one paragraph each. • In the end, Ss must discuss with the T about their opinion on the text. 	Interaction: <ul style="list-style-type: none"> • T ----- S • S ----- T
Stage 6 – Controlled practice Reading and Comprehension practice	To develop students' skimming/ scanning skills. For students to check and collaborate on their responses (by checking in pairs)	25 mins	<ul style="list-style-type: none"> • T hands out a worksheet about the text read in the previous stage. • Ss are given 5 minutes to do the first exercise and then T corrects it. • After correcting it, Ss are given 10 minutes more to do the second and third exercises and then T corrects them. 	Interaction: <ul style="list-style-type: none"> • T ----- S • S ----- S • S ----- T
Stage 7 – Freer practice Speaking practice	To provide students with an opportunity to use the target language in a less controlled, more personalized way.	15 mins	<ul style="list-style-type: none"> • T starts by giving a small ball to a student who needs to tell his colleagues what is his dream job and why does he think he is suitable for it. • After concluding his speech, the S throws the ball to another student who will need to do the same, and so on. Observation: Students should ask questions to the one who's speaking. 	Interaction: <ul style="list-style-type: none"> • S ----- S

Anexo 15 – Texto utilizado na aula de Inglês do dia 09/11/18**The best job in the world**

Once again, the organisation which promotes Australia, Tourism Australia, is advertising the best job in the world. But this year, **they** have six jobs going, all for six months, with a great salary and extra spending money. If you think one of these is your dream job, you have to make a 30-second video explaining why you are the best person for the role. But – be warned. Thousands of people will be competing for each post.

The job of “outback adventurer” is for someone with a passion for outdoor life, and in the Northern Territory there are plenty of wide-open spaces. The job is for someone to find out the best adventures and jobs for young people on working holidays. You’d be getting close to wildlife, sleeping under the stars in a bush camp and flying over stunningly beautiful landscape in a hot air balloon. Your duties will include getting to know about aboriginal culture and eating traditional bushfoods, maybe including the famous witchetty grubs – insect larvae.

Like the idea of 200 days of sunshine every year? Job number two is a park ranger in tropical Queensland. It’s a wonderful state with ancient rainforests, the world’s largest sand island and the awesome Great Barrier Reef. **Here** your duties would include protecting and promoting native plants and animals, spectacular waterfalls, dinosaur fossils, untouched beaches and indigenous culture. You’d get paid to patrol the beaches of Lizard Island and live a life most people can only dream about. Another island job is as ‘wildlife caretaker’ on Kangaroo Island in South Australia. If you love all kinds of animals, this is the job for you. The advert says you’ll be able to talk to wallabies (a kind of small kangaroo), play with dolphins, cuddle koalas and sunbathe with seals on the unspoilt beach at Seal Bay. You would get about the island on foot, by bicycle, kayak or boat, taking photos and leaving only footprints. There is one potential drawback, though. You’d need to be pretty brave since you might come face to face with great white sharks.

Maybe **you** are not quite so keen on the great outdoors and your talents are more journalistic. If you fancy feature writing, photography and making videos, you can apply for the position of lifestyle photojournalist for Time Out in Melbourne. You would be required to photograph and write about the city’s coolest cafés and musical events. But you’d also cover tourist activities in the whole state of Victoria, including surfing on the Great Ocean Road, skiing at Mount Hotham or watching the little penguins at Phillip Island. Are you a foodie? Do you know about food, as well as love eating it? If the answer’s yes, you can apply for the role of ‘taste master’ in Western Australia. Your job would be to promote the best restaurants, pubs, wineries and breweries. You’d also catch fresh seafood off the beautiful coast and learn all about making wine and beer.

Finally, a fantastic job in Sydney. We’ve all seen those amazing firework displays in Sydney Harbour. Well, you could be one of the people making **that** happen next year. New South Wales is looking for a ‘chief funster’, who would be based in Sydney while travelling around the state and tweeting about the coolest things going on. This job would appeal to someone interested in everything: sports, the arts, entertainment, food. You’d also be involved in making the Sydney Festival, Mardi Gras and Vivid Festival as spectacular, and as fun, as possible.

(British Council, 2014)

Anexo 16 – Ficha de compreensão leitora utilizada na aula de Inglês do dia 09/11/18

Say what the words refer to in the text.

- a. They (l. 2) _____
- b. Here (l. 14) _____
- c. You (l. 23) _____
- d. That (l.33) _____

Find synonyms in the text for the following words.

- A. Remuneration _____
- B. Responsibilities _____
- C. Fearless _____

Answer the following questions.

1. Identify the six jobs competing for the best job in the world.

2. What characteristics should a person have in order to get the job of outback adventurer?

3. What duties would a park ranger in tropical Queensland have?

4. Why does the author say that there is a potential drawback regarding the wildlife caretaker job?

5. Which one of these 6 jobs is the most appealing for you? Explain your choice.

Anexo 17 – Aula de Inglês do dia 18/01/19 (Ficha de atividade)

Atividade 6 – Resolução, em pares, de uma ficha de compreensão leitora sobre o texto “How studying or working abroad makes you smarter?” / Discussão de ideias sobre as vantagens e desvantagens de trabalhar no estrangeiro.

Objetivos:

- Construir conhecimento sobre um tema;
- Estimular o pensamento crítico dos alunos;
- Desenvolver a competência argumentativa dos alunos.

Aspetos práticos

Turma: 11.º (28 alunos)

Tempo total das atividades: 40 minutos

Duração: 1ª parte – 30 mins.

Data: 18/01/19

Grau de dificuldade: Intermédio - Avançado

Organização dos grupos: Definidos por mim.

Alunos por grupo: 2/3

Texto trabalhado: “How studying or working abroad makes you smarter?”

Enquadramento na aula:

- **“How studying or working abroad makes you smarter?” – Reading and comprehension exercise.**
- **Advantages and disadvantages of working abroad – Speaking practice.**
- Skype call – London working experience.
- “Talk for a minute” – Speaking game.

Resultados e observações:

- Os alunos responderam, com grande facilidade, às perguntas da ficha;
- O tipo de interação aluno-aluno alterou completamente da primeira atividade colaborativa para a segunda;
- As vantagens identificadas mais vezes pelos alunos foram:
 - Aumento do conhecimento sobre outras culturas;
 - Aprendizagem de uma nova língua;
 - Desenvolvimento pessoal (principalmente a autonomia).
- As desvantagens identificadas mais vezes pelos alunos foram:
 - Distância que os separaria das suas famílias;
 - Possível sentimento de solidão.
- Todo o conhecimento proveniente das estratégias colaborativas foi usado na última atividade.

Anexo 18 – Aula de Inglês do dia 18/01/19 (Plano de aula)

Name: Ricardo Aguiar	Date: 18/01/19	Time: 100 mins
		Level: B2 – 11th
Topic: Working abroad		
Summary: <ul style="list-style-type: none"> • “How studying or working abroad makes you smarter?” – Reading and comprehension exercise. • Advantages and disadvantages of working abroad – Speaking practice. • Skype call – London working experience. • “Talk for a minute” – Speaking game. 		
Materials (resources): <ul style="list-style-type: none"> • 2 PowerPoints; • Reading comprehension worksheet; • Whiteboard; • Skype. 		
Main unit aims: <ol style="list-style-type: none"> 1. To increase Ss’ speaking, reading and listening skills; 2. To develop Ss’ knowledge about the working abroad experience; 3. To practice Ss’ skim and scan reading skills; 4. To develop Ss’ oral fluency and pronunciation. 		
Educational aims: By the end of the lesson, Ss will be able: <ol style="list-style-type: none"> 1. To search for specific information in texts better; 2. To enumerate some advantages and disadvantages of working abroad; 3. To speak about a specific topic more fluently. 		
Assumed Knowledge: <ol style="list-style-type: none"> 1. Students should know how to search for specific information in a text; 2. Some students should be able to speak fluently about a certain topic; 3. Most students should already know some advantages and disadvantages of working abroad; 		
Anticipated problems: <ol style="list-style-type: none"> 1. Students may have difficulties answering the reading comprehension worksheet. Solution: The teacher should go around the class, in order to see if there are any questions. 2. Students may find it difficult listening to the videocall. Solution: If needed, teacher should ask Ss who are positioned in the last rows to come closer. 3. Some students may have some trouble speaking fluently in the game activity. Solution: If a student stops talking, T should ask more questions to motivate him/her to answer. 		
Bibliography: <ul style="list-style-type: none"> • iSL COLLECTIVE. (2015, July 4). <i>How studying or working abroad makes you smarter</i>. Retrieved from: https://en.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/how_studying_or_working_abroad_makes_you_smarter/upperintermediate-b2/80619 		

Stage (WHAT)	Aim (WHY)	Time	Procedure and Interaction (HOW)	Comments
Stage 1 – Summary	To introduce the topic.	5 mins	<ul style="list-style-type: none"> T writes the summary and waits for students to copy it. 	Interaction: <ul style="list-style-type: none"> T ----- S
Stage 2 – Lead-in and Elicitation Presentation of the main topic	To lead-in and create context. To introduce the topic in a student-centred way To stimulate Ss' attention.	10 mins	<ul style="list-style-type: none"> T starts the class by recalling the movie which was visualized in previous classes. After talking about the movie, T asks his Ss questions such as: <ul style="list-style-type: none"> What do you think about studying or working abroad? Would you imagine yourself studying / working abroad? Imagine you are in the same situation as the man in the movie, would you also accept working in a foreign country? 	Interaction: <ul style="list-style-type: none"> T ----- S S ----- T
Stage 3 – Introducing the text “How studying or working abroad makes you smarter”	To create and set context To raise Ss' interest in the subject of the text	5 mins.	<ul style="list-style-type: none"> T gives Ss the text “How studying or working abroad makes you smarter?” and asks them to read it in silence; After seeing that everyone has already read the text, T asks two students to read it aloud. Ss must discuss with the T about their opinion on the text. 	Interaction: <ul style="list-style-type: none"> T ----- S S ----- T
Stage 4 – Controlled practice Reading and Comprehension exercise	To develop Ss' skimming/scanning skills. For students to check and collaborate on their responses (by checking in pairs)	20 mins	<ul style="list-style-type: none"> T hands out a reading comprehension worksheet about the text read in the previous stage; Ss are given 10 minutes to answer to the worksheet; In the end, Ss give their answers and then T corrects them using the key. 	Interaction: <ul style="list-style-type: none"> T ----- S S ----- S S ----- T

Stage 5 – Controlled practice Speaking exercise	To help Ss' with pronunciation. To provide oral fluency practice.	10 mins	<ul style="list-style-type: none"> Ss are asked to discuss with their partners on the advantages and disadvantages of working abroad. 	Interaction: <ul style="list-style-type: none"> S ----- S
Stage 6 – Freer practice Listening activity	To help Ss' with pronunciation. For Ss to become familiar and interested in the topic.	25 mins	<ul style="list-style-type: none"> T starts a videocall with a person who is studying and working in England (London) and, with the help of the whiteboard, shows it to the entire class; <i>Observation: The person who is living in London should tell the students his experience, and what are the differences between working in Portugal and working in England.</i> Three students have the opportunity of asking one question each about this person's working experience in a foreign country. 	Interaction: <ul style="list-style-type: none"> VS ----- S VS – Videocall Speaker
Stage 7 – Freer practice Speaking exercise	To provide freer practice of all the language; To provide oral fluency practice	25 mins	<ul style="list-style-type: none"> T introduces the game “talk for a minute” to the Ss. <i>Observation: In this game, each student, randomly chosen, has to talk about a specific topic for 1 minute.</i> T starts the game by asking the first student to choose a letter (each letter is linked to each student). After choosing it, the student whose name appears on the whiteboard has to explain whether he/she would work abroad or not, and why. 	Interaction: <ul style="list-style-type: none"> T ----- S S ----- T

Anexo 19 – Texto utilizado na aula de Inglês do dia 18/01/19

How Studying or Working Abroad Makes You Smarter

Annie Murphy Paul @anniemurphypaul April 29,

Research shows that experience in other countries makes us more flexible, creative, and complex thinkers.

How does studying or working abroad change you? **You** return with a photo album full of memories and a suitcase full of souvenirs, sure. But you may also come back from your time in another country with an ability to think more complexly and creatively—and you may be professionally more successful as a result.

These are the conclusions of a growing body of research on the effects of study- and work-abroad experiences. For example: A study led by William Maddux, an associate professor of organizational behavior at INSEAD, found that among students enrolled in an international MBA program, their “multicultural engagement”—the extent to which they adapted to and learned about new cultures—predicted how “integratively complex” their thinking became.

That is, students who adopted an open and adaptive attitude toward foreign cultures became more able to make connections among disparate ideas. The students’ multicultural engagement also predicted the number of job offers they received after the program ended.

More generally, writes Maddux, “People who have international experience or identify with more than one nationality are better problem solvers and display more creativity, our research suggests. What’s more, **we** found that people with this international experience are more likely to create new businesses and products and to be promoted.”

Angela Leung, an associate professor of psychology at Singapore Management University, is another researcher who has investigated the psychological effects of living abroad. **She** reports that people with more experiences of different cultures are better able to generate creative ideas and make unexpected links among concepts.

Like Maddux, Leung found that the advantages of living abroad accrue to those who are willing to adapt themselves to the ways of their host country: “The serendipitous creative benefits resulting from multicultural experiences,” she writes, “may depend on the extent to which individuals open themselves to foreign cultures.” This openness, she adds, includes a tolerance for ambiguity and open-endedness, a lack of closure and firm answers.

Could it be that people who choose to study or work in other countries are already more inclined to be complex and creative thinkers? David Theriault, associate professor of educational psychology at the University of Florida, anticipated this possibility. He and **his** coauthors administered creative thinking tasks to three groups of undergraduates: students who had studied abroad, students who were planning to study abroad, and students who had not and did not plan to study abroad. The students who had actually studied abroad outperformed the two other groups in creative thinking.

Studying or working in another country can make us better thinkers—more flexible, creative, and complex—if we’re willing to adapt and learn from other cultures. As the title of an article by William Maddux advises: “When in Rome . . . Learn Why the Romans Do What They Do.”

Source: Paul, A. M. (2014, April, 29). How studying or working abroad makes you smarter. *Time*. Retrieved from: <http://time.com/79937/how-studying-or-working-abroad-makes-you-smarter/>

Glossary:

- MBA program (l. 6) – Master of business administration degree;
- Accrue (l. 17) – To increase in number or amount over a period of time;



Anexo 20 – Ficha de compreensão leitora utilizada na aula de Inglês do dia 18/01/19



Escola Secundária da Mealhada

Inglês

11.º ano

Reading Comprehension Worksheet

Exercise 1 – Say what the words in bold refer to in the text.

- a) You (l. 1) _____
- b) We (l.12) _____
- c) She (l. 15) _____
- d) His (l. 23) _____

Exercise 2 – Find Synonyms in the first three paragraphs for the following words.

- A. Research _____
- B. Registered _____
- C. Links _____
- D. Different _____

Exercise 3 – Decide whether the statements below are true or false and find evidence in the text to justify your choice.

1. According to William Maddux, students who adopted an open attitude toward foreign cultures became more unable to link unrelated ideas. _____

2. Angela Leung states that people who already interacted with more than one culture are better at developing creative ideas. _____

3. Both authors (William Maddux and Angela Leung) carried out the study together. ____

4. The conclusions of a study carried out by David Therriault revealed that those students who had studied abroad had the most creative minds. _____

Anexo 21 – Aula de Inglês do dia 01/03/19 (Ficha de atividade)

Atividade 7 – Resolução, em pares, de uma ficha de compreensão leitora sobre o texto “Advertisements & Advertising” / Atividade colaborativa de expressão artística e oral.

Objetivos:

- Praticar as ferramentas de análise textual numa ficha de compreensão leitora de maior complexidade;
- Construir conhecimento sobre o tema a ser estudado;
- Estimular a vertente artística dos alunos;
- Desenvolver as competências de produção escrita e oral, numa situação colaborativa.

Aspetos práticos

Turma: 11.º ano (28 alunos)

Tempo total das atividades: 75 minutos

Duração: 1ª parte – 30 mins; 2ª parte – 45 mins..

Data: 01/03/19

Grau de dificuldade: Intermédio - Avançado

Organização dos grupos: Definidos por mim.

Alunos por grupo: Primeira atividade – 2 alunos; segunda atividade – 4 alunos.

Texto trabalhado: “Advertisements & Advertising”

Enquadramento na aula:

- **“Advertisements & Advertising” – Reading comprehension exercise.**
- Advantages and disadvantages of advertising.
- **“Create your own advertisement” – Writing and speaking activity.**

Resultados e observações:

- Dada a tipologia de algumas questões, a interação nos grupos foi mais ativa;
- Para além do aperfeiçoamento das técnicas de análise textual, o trabalho colaborativo promoveu o desenvolvimento do pensamento crítico;
- O exercício de análise textual colaborativa criou conhecimento que mais tarde foi útil noutras atividades.

Anexo 22 – Aula de Inglês do dia 01/03/19 (Plano de aula)

Name: Ricardo Aguiar	Date: 01/03/19	Time: 100 mins
		Level: B2 – 11th
Topic: Marketing and advertising		
Summary:		
<ul style="list-style-type: none"> • “Advertisements & Advertising” – Reading comprehension exercise. • Advantages and disadvantages of advertising. • “Create your own advertisement” – Writing and speaking activity. 		
Materials (resources):		
<ul style="list-style-type: none"> • Reading comprehension worksheet; • Powerpoint; • Whiteboard. 		
Main unit aims:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. To increase Ss’ reading, speaking and writing skills. 2. To practice Ss’ skim and scan reading skills. 3. To raise Ss’ awareness to the advantages and disadvantages of advertising. 4. To develop Ss’ oral fluency and pronunciation. 		
Educational aims:		
By the end of the lesson, Ss will be able:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. To search for gist in texts better; 2. To enumerate some beneficial and harmful effects of advertising; 3. To show their opinion on something. 		
Assumed Knowledge:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Students should know how to search for specific information in a text; 2. Some students should already be able to point out some negative and positive effects of advertising; 3. Some students should be able to speak about their opinion on something. 		
Anticipated problems:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Students may have difficulties answering the reading comprehension worksheet. Solution: The teacher should go around the class, in order to see if someone needs help. 2. Students may find it difficult understanding some advertising effects. Solution: If needed, teacher should use easier words to explain the ideas of the PowerPoint. 3. Some students may have some trouble speaking fluently in the speaking activity. Solution: If a student stops talking, teacher may ask him/her a question in the end of the presentation. 		
Bibliography:		
<ul style="list-style-type: none"> • iSL COLLECTIVE. (2013, January 26). <i>Advertisements & Advertising</i>. Retrieved from: https://en.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/advertisements_and_advertising/advertisingmarketing-intermediate-b1/42016 		

Stage (WHAT)	Aim (WHY)	Time	Procedure and Interaction (HOW)	Comments
Stage 1 – Summary	To introduce the topic.	5 mins	<ul style="list-style-type: none"> T writes the summary and waits for students to copy it. 	Interaction: <ul style="list-style-type: none"> T ----- S
Stage 2 – Lead-in and Elicitation Presentation of the main topic	To lead-in and create context. To introduce the topic in a student-centred way To stimulate Ss' attention.	5 mins	<ul style="list-style-type: none"> T starts the class by recalling the written work made in the previous class. After talking about the writing activity, T asks his Ss questions such as: <ul style="list-style-type: none"> If you had to choose one commercial you remember seeing, which would it be? Why? Do you think commercials/advertisements need to cease? 	Interaction: <ul style="list-style-type: none"> T ----- S S ----- T
Stage 3 – Introducing the text “Advertisements & Advertising”	To create and set context To raise Ss' interest in the subject of the text	10 mins.	<ul style="list-style-type: none"> T gives Ss the text “Advertisements & Advertising” and asks them to read it in silence. Teacher asks two students to read it aloud. T asks his students' opinions about the text. 	Interaction: <ul style="list-style-type: none"> T ----- S S ----- T
Stage 4 – Controlled practice Reading and Comprehension exercise	To develop Ss' skimming/scanning skills. For students to check and collaborate on their responses (by checking in pairs)	20 mins	<ul style="list-style-type: none"> T hands out a reading comprehension worksheet about the text read in the previous stage; Ss are given 10 minutes to answer to the worksheet; In the end, Ss give their answers and then T corrects them using the key. 	Interaction: <ul style="list-style-type: none"> T ----- S S ----- S S ----- T

Stage 5 – Freer practice Speaking exercise	To help Ss' with pronunciation. To provide oral fluency practice.	10 mins	<ul style="list-style-type: none"> T shows on the whiteboard 4 arguments against and 4 arguments for advertising. While T displays the arguments, Ss must give their opinions on this subject. 	Interaction: <ul style="list-style-type: none"> T ----- S S ----- T
Stage 6 – Freer practice Speaking exercise	To help Ss' with pronunciation. To provide oral fluency practice. To stimulate Ss' attention.	50 mins	<ul style="list-style-type: none"> T starts by splitting the class into groups of four students. Then, T asks Ss to choose one of six objects to advertise. After choosing, Ss will have 25 minutes to create an advertisement (with logo and slogan) promoting that object. After those 25 minutes, each group presents his advertisement to the class. 	Interaction: <ul style="list-style-type: none"> S ----- S S ----- T

Anexo 23 – Texto (com perguntas) utilizado na aula de Inglês do dia 01/03/19

ADVERTISEMENTS & ADVERTISING



No matter where you look you will see ads or advertisements. **They** are everywhere: In newspapers, in magazines, on TV, on the radio, on the internet, when you play games on the computer, on clothing on balloons and blimps, on... Well, they are a part of your life. There are so many that you might not even notice them.



To advertise means to call something to the attention of the public. **That** can be done in many different ways. Street vendors advertise by calling out loudly: "Bananas – 10 for 2 dollars!" Others prefer to advertise their products on posters that can be found everywhere. Others again use television and radio for the purpose. Advertisements have been around for a long time. In the old days you "advertised" politicians and had election posters, baths, pubs etc.



It is hard to imagine a world without advertisements. They are everywhere and they pay for many things. Just think of all the programs on television that are sponsored by a company or magazines that are full of ads. **You** would have to pay much more if they were not part of the magazine. When you surf the net or play a game online, they are there.



Advertisements are necessary –that's what a lot of companies have experienced. Just look at the Coca-Cola and Pepsi story. Coca-Cola used to be the preferred product when it came to cola. Pepsi took the challenge and invented the Pepsi Challenge. In blind tests Pepsi was preferred by a lot of people.

Ads are not the same in every country. You have to pay attention to traditions, history and culture. What works in one country might not work in another country.

Most printed ads consist of a headline/slogan, an eye catcher, and a copy.

An important part of advertising and selling products is the idea of brands. When you buy a particular brand, you are not just buying a product; you are buying an identity and a lifestyle. In the old days a brand meant something hot or burning. Today it is an identifying logo, a mark or symbol that distinguishes one company or products from others. A good logo is unique and not easily confused with logos of other companies. Many logos are famous and have been around for a long time.

Say what the words in bold refer to in the text:

1. They (line 1): _____
2. That (line 5): _____
3. You (line 12): _____

Find synonyms in the first four paragraphs for the following words:

- A. Merchant: _____
- B. Noisily: _____
- C. Indispensable: _____

Answer to the following questions:

1. What does advertise means? Which advertising techniques can you use?
2. Why are advertisements so important nowadays?
3. How did the idea of brands evolve until today?
4. Try to imagine on a day where you don't want to wear anything with a brand name on – will it be easy or difficult for you to dress that day?
5. Why do most people want to wear brand-name clothes?

Anexo 24 – Argumentos a favor e contra a publicidade projetados na aula de Inglês do dia 01/03/19

ARGUMENTS FOR ADVERTISING

- Spreading awareness of public health concerns;
- Funding free content;
- Helping businesses grow and hire more people;
- Keeping prices competitive.

ARGUMENTS AGAINST ADVERTISING

- Unrealistic body image expectations;
- Creating an unnecessary need;
- Targeting younger consumers using sex and violence;
- Cluttering our lives with endless messaging.

Anexo 25 – Exemplos de anúncios publicitários projetados na aula de Inglês do dia 01/03/19

