



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Ana Raquel Carvalho Rodrigues

SCHÜLERAKTIVIERUNG:

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Maria Teresa de Castro Mourinho Tavares e pela Professora Doutora Judite Manuela da Silva Nogueira Carecho, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Junho de 2019

FACULDADE DE LETRAS

SCHÜLERAKTIVIERUNG: ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	<i>Schüleraktivierung</i>
Subtítulo	Estratégias de Aprendizagem Ativa
Autor/a	Ana Raquel Carvalho Rodrigues
Orientador/a(s)	Doutora Maria Teresa de Castro Mourinho Tavares Doutora Judite Manuela da Silva Nogueira Carecho
Júri	Presidente: Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro Vogais: 1. Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís 2. Doutora Judite Manuela da Silva Nogueira Carecho
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Inglês e Alemão
Data da defesa	17-07-2019
Classificação do Relatório	17 valores
Classificação do Estágio e Relatório	18 valores



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Agradecimentos

Em primeiro lugar gostaria de agradecer à Professora Maria Isabel Silva e ao Professor João Santos pelo tempo dispensado e por toda a ajuda prestada durante o estágio, que foram essenciais para o terminar com sucesso.

Agradeço também à Doutora Maria Teresa Tavares e à Doutora Judite Carecho pelo apoio ao longo do ano com a orientação científica.

Ao Tiago Bastos, pela sua paciência, afeto e confiança.

Aos meus pais, irmã, restante família, e amigos, pelo vosso apoio.

Resumo

Schüleraktivierung: Estratégias de Aprendizagem Ativa

O presente relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, está dividido em três capítulos: o primeiro capítulo explora o meio em que a prática pedagógica foi realizada; o segundo apresenta as atividades curriculares e extracurriculares desenvolvidas no âmbito do estágio, assim como uma reflexão geral sobre o mesmo; e no terceiro capítulo é apresentada a fundamentação teórica de dois princípios didático-metodológicos, *Handlungsorientierung* (ensino orientado para a ação) e *Schüleraktivierung* (maximização da atividade dos/as alunos/as). Nesse capítulo é igualmente explorada a aplicação pedagógica desses princípios, sobretudo do princípio da *Schüleraktivierung*, a duas turmas, uma de Inglês do ensino básico, e uma de Alemão do ensino secundário.

O ensino com base em princípios didático-metodológicos, ao contrário daquele que se baseia em conceções metodológicas mais rígidas, possibilita ao/a docente gerir as suas aulas com flexibilidade, adaptando-as ao contexto de cada turma. Os dois princípios apresentados no relatório surgem na bibliografia como uma ferramenta que encoraja os/as docentes a motivarem os/as seus/suas alunos/as pela diversidade de estímulos oferecidos e pela forma como esses estímulos podem ser trabalhados, o que permite, por exemplo, melhorar a autonomia e participação das turmas. Através da sua implementação, procurei facilitar a aprendizagem dos/as alunos/as pela adaptação de materiais, conteúdos e tarefas tendo em conta os interesses e características de cada grupo, assim como os estilos didáticos praticados pelos seus professores regentes.

Apesar de o conceito de princípios didático-metodológicos não ser comum em Portugal, existem algumas referências à noção de ativar os/as alunos/as. Este trabalho pretende explicar em que consistem os dois princípios e exemplificar como pode ser feita a ativação dos/as alunos/as de línguas estrangeiras, mesmo perante turmas com características distintas.

Os inquéritos aplicados em aula sobre o resultado das atividades realizadas demonstram que a perceção dos/as alunos/as sobre as atividades foi muito positiva e que estas conseguiram suscitar o interesse da turma.

Palavras-chave: ensino de línguas estrangeiras; inglês; alemão; princípios didático-metodológicos; *Schüleraktivierung*.

Abstract

Schüleraktivierung: Active Learning Strategies

The present report, prepared for the Master's degree in Teaching English and another Foreign Language (7-12), is divided into three chapters: the first chapter sets forth the context in which the teaching internship took place; the second presents the curricular and extracurricular activities carried out and a reflection on the teaching practice itself; and the third chapter presents the theoretical foundation of two didactic-methodological principles, *Handlungsorientierung* (action oriented teaching) and *Schüleraktivierung* (maximizing the students' participation). This chapter also explores the pedagogical applicability of those principles, mainly of *Schüleraktivierung*, to two classes, a 7th grade English class and a 10th grade German class.

Teaching based on didactic-methodological principles, opposite to the teaching based on stricter methodological concepts, allows teachers to manage their classes with flexibility, adapting them to each group's context. The two principles introduced in this report, according to the literature on the subject, are described as a tool that encourages teachers to motivate their students through the different stimuli offered and through the tasks associated with them. This may, for example, improve the groups' autonomy and participation. Through the implementation of these principles, I sought to facilitate the students' learning by adapting materials, contents and tasks, taking into account each groups' interests and characteristics, as well as the pedagogical styles of their main teachers.

Although the concept of didactic-methodological principles is uncommon in Portugal, there are some references to the notion of activating students. This work aims to characterize the two principles and to exemplify how one can activate foreign language students, even when the classes have distinct profiles.

The questionnaires administered in class on the activities' results show that the students' perception of the activities was very positive and that the activities aroused the classes' interest.

Keywords: foreign language teaching; English; German; didactic-methodological principles; *Schüleraktivierung*.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo 1 – Contexto socioeducativo.....	2
1.1. Caracterização do meio.....	2
1.2. Caracterização da escola.....	3
1.2.1. Infraestrutura e equipamentos.....	3
1.2.2. Comunidade escolar.....	4
1.2.3. Oferta formativa.....	5
1.3. Caracterização das turmas.....	5
1.3.1. A turma de Alemão, 10.º Formação geral.....	5
1.3.2. A turma de Inglês, 7.ºD.....	6
Capítulo 2 – Descrição e reflexão sobre o estágio.....	8
2.1. Apresentação da estagiária.....	8
2.2. Atividades letivas.....	9
2.3. Atividades extraletivas e projetos.....	11
2.3.1. <i>Digitale Klicks</i>	11
2.3.2. <i>Weihnachtsmarkt</i>	11
2.3.3. <i>Make bridges, not walls</i>	11
2.3.4. Dia interdepartamental.....	12
2.3.5. Reuniões do departamento disciplinar de línguas germânicas.....	13
2.4. Reflexão sobre o estágio.....	13
Capítulo 3 – <i>Schüleraktivierung</i> : teoria e prática.....	16
3.1. Métodos globais de ensino de língua estrangeira.....	16
3.2. Concepções alternativas aos métodos globais: níveis e princípios.....	23
3.3 Os princípios da <i>Handlungsorientierung</i> e <i>Schüleraktivierung</i>	27
3.4. Implementação de estratégias: opções e exemplos.....	30
3.5. Experiências de didatização.....	35
3.5.1. Atividades desenvolvidas na disciplina de Alemão.....	35

3.5.2. Atividades desenvolvidas na disciplina de Inglês	38
3.6. Reflexão sobre a prática letiva	43
Considerações Finais	49
Bibliografia	51
Anexos	54
Anexo 1 – Temas das aulas lecionadas	54
Anexo 2 – Carta enviada à Escola Rainha D. Amélia	56
Anexo 3 – Constituição de um método	57
Anexo 4 – Puzzle para treino de léxico	58
Anexo 5 – Aprendizagem em estações	59
Anexo 6 – Atividade de produção oral na <i>Web Summit</i>	60
Anexo 7 – Batalha Naval usada em português	61
Anexo 8 – Batalha Naval sobre material escolar	62
Anexo 9 – <i>Flashcards</i> usados num jogo de produção oral	63
Anexo 10 – Triminó de verbos irregulares no <i>Past Simple</i>	64
Anexo 11 – Imagens para criação de suposições e textos	65
Anexo 12 – Exemplos de produção escrita: cartas para dar conselhos	67
Anexo 13 – Exemplos de segredos	69
Anexo 14 – Exemplo dos questionários	71
Anexo 15 – <i>Schultüten</i> em Alemão e Inglês	71
Anexo 16 – Puzzles dos locais da cidade para Alemão e Inglês	72

Introdução

Na hora de preparar uma aula ou curso, são muitas as escolhas didáticas que um/a professor/a deve ter em conta. Entre elas, pode-se selecionar um método mais centrado nas estruturas gramaticais, pode-se optar por treinar mais a competência da compreensão escrita em detrimento das outras, ou pode-se utilizar tarefas que os/as alunos/as nunca realizaram antes. Para qualquer uma destas escolhas, o mais relevante é o contexto e os interesses da turma, e que da junção das opções didáticas com as características da turma resulte uma aula que motive os/as alunos/as a envolverem-se na aprendizagem. Há um princípio didático-metodológico que reflete todo esse processo, a *Schüleraktivierung* (maximização da atividade dos/as alunos/as), que está intrinsecamente ligado a outro princípio, a *Handlungsorientierung* (ensino orientado para a ação).

Dado que a noção de aprendizagem ativa é relativamente recente e pouco explorada na bibliografia portuguesa, pretende-se com este trabalho dar a conhecer este tipo de abordagem pedagógica baseada na adaptação de tudo o que ocorre na aula (desde o discurso aos materiais escolhidos) aos/às alunos/as e demonstrar possíveis aplicações em aula.

O presente trabalho encontra-se organizado em três capítulos. No primeiro, descreve-se o contexto sociocultural da escola onde decorreu o estágio e algumas características pertinentes da escola. O segundo capítulo inclui uma apresentação da estagiária, bem como as atividades letivas e extraletivas em que esta participou e uma reflexão sobre o decorrer do estágio. No capítulo três desenvolve-se o enquadramento teórico, começando por uma síntese cronológica dos métodos de ensino de línguas estrangeiras, passando para formas mais criativas de encarar o ensino, entre as quais se incluem os princípios da *Handlungsorientierung* e da *Schüleraktivierung*. O capítulo inclui também exemplos de implementação desses princípios, seguido das atividades por mim utilizadas em aula e de uma reflexão sobre a prática pedagógica. Os questionários aplicados ao longo do estágio demonstram que, apesar das condicionantes do contexto escolar e cultural na escolha das atividades, temas e formas de trabalho, os/as alunos/as consideram que as tarefas realizadas foram interessantes e bem selecionadas.

Capítulo 1 – Contexto socioeducativo

No presente capítulo apresenta-se informação relativa ao meio económico e social em que a escola se insere, assim como dados da população escolar e a sua oferta formativa. Adicionalmente, são caracterizadas as turmas com que o trabalho foi desenvolvido.

1.1. Caracterização do meio

O estágio realizou-se na Escola Secundária com 3º CEB Dr. Joaquim de Carvalho, que se situa nas proximidades do Estádio Municipal José Bento Pessoa, do centro comercial Foz Plaza e do Palácio Sotto Mayor. A escola pertence à freguesia de Tavarede, na zona norte da Figueira da Foz.

A localização geográfica da cidade, no litoral do país, junto com os seus recursos naturais, permitiu o desenvolvimento de atividades económicas que ainda têm relevância na atualidade cidadina. A Serra da Boa Viagem, com os seus espaços verdes e adequados para momentos em família, o mar e os vastos areais de Buarcos e da Gala convidam ao usufruto da natureza. Estes recursos estão diretamente ligados a muitas das atividades primárias e secundárias que sustentam a cidade. O mar permite o desenvolvimento de atividades económicas relacionadas com a pesca, desde a pesca em si à indústria de conservas e congelados, e ao desenvolvimento da zona portuária. Devido às condições do clima e do solo, o concelho da Figueira da Foz investe também no cultivo do arroz em várias freguesias circundantes.

O principal rendimento da cidade advém, no entanto, do turismo e de todas as atividades com ele relacionadas. O investimento no turismo expandiu a restauração e a hotelaria, e a oferta cultural tem vindo a aumentar. É frequente a realização de festivais de música ou campeonatos de surf nos areais, assim como de concertos, peças de teatro e projeção de filmes no Centro de Artes e Espetáculos e no Casino da Figueira ao longo de todo o ano.

No que toca à população, no censo de 2011, o concelho da Figueira da Foz registava cerca de 62.125 habitantes, distribuídos da seguinte forma: 8.065 habitantes até aos 14 anos; 5.856 entre os 15 e os 24 anos; 34.035 adultos até aos 64 anos; e 14.169 séniores¹. Entre a população ativa (27.953 indivíduos), eram 64,9% os que trabalhavam no setor terciário, sobretudo nas áreas de educação, saúde e apoio social (17,6%) e de comércio por grosso e a retalho.² Segundo

¹ Segundo os dados disponíveis em <https://populacaodistritodecoimbra.jimdo.com/figueira-da-foz/> e <http://www.cm-figfoz.pt/index.php/demografia> (Consultados a 12/11/2018).

² Informações relativas a 2011, retiradas do site <http://www.cm-figfoz.pt/index.php/estatistica-do-concelho> (Consultado a 2/12/2018).

a Carta Educativa do Município³, cujos dados se referem a 2014/2015 (2016: 23-24, 59), a população escolar, que rondava os 7500, distribuíam-se por 65 estabelecimentos de educação e níveis de ensino, nomeadamente: a educação pré-escolar, os três primeiros ciclos de ensino básico e o ensino secundário.

Resumidamente, a cidade tem uma forte presença cultural, artística e turística, o que a faz destacar-se de outros destinos nos arredores. Para além do investimento na cultura, a cidade tem também alargado o número de empresas, especialmente hoteleiras, e a taxa de desemprego encontra-se dentro dos valores normais no país.⁴

1.2. Caracterização da escola

A Escola Secundária com 3º CEB Dr. Joaquim de Carvalho vê como sua missão estimular diversos aspetos fulcrais na formação e desenvolvimento de indivíduos preparados para o futuro, tal como estipulado no seu Projeto Educativo (2017: 12).⁵ Tais aspetos incluem o diálogo inclusivo e intercultural, o pensamento crítico, passando pelo empreendedorismo e pelas potencialidades físicas, intelectuais e artísticas.

1.2.1. Infraestrutura e equipamentos

Situada numa zona urbanizada e bem desenvolvida, a escola tem instalações modernas, tendo sido alvo de remodelações significativas no âmbito do Programa de Modernização do Parque Escolar Destinado ao Ensino Secundário, entre 2009 e 2011. Na sequência das remodelações, ao edifício principal foi acrescentado um pavilhão gimnodesportivo e um edifício adicional, onde se encontram os laboratórios. O edifício principal tem quatro pisos, sendo que os dois pisos superiores contêm sobretudo salas de aula.

Como consequência das intervenções de modernização, todas as salas passaram a estar equipadas com projetor e/ou com quadro interativo e dois ou três quadros brancos. Os/as professores/as têm acesso a um armário, fechado, para poderem guardar materiais, e a um computador. As salas têm capacidade para 30 alunos/as e um/a professor/a, e são pouco espaçosas quando totalmente lotadas.

³ A Carta encontra-se disponível em <http://www.cm-figfoz.pt/index.php/educacao/carta-educativa> (Consultado a 13/11/2018).

⁴ Dados retirados da PORDATA, em [https://www.pordata.pt/Municipios/Quadro+Resumo/Figueira+da+Foz+\(Munic%c3%adpio\)-232846](https://www.pordata.pt/Municipios/Quadro+Resumo/Figueira+da+Foz+(Munic%c3%adpio)-232846) (Consultado a 14/06/2019).

⁵ O Projeto Educativo encontra-se no endereço: http://www.esjcff.pt/admin/pe_2017-20.pdf (Consultado a 22/10/2018).

Os/as professores/as podem ainda utilizar os dois espaços exclusivos para eles/as: a sala de professores no primeiro piso, com uma mesa e algumas poltronas, e a área de trabalho do rés-do-chão, com computadores, secretárias e duas salas.

Há também salas adaptadas para as disciplinas de Química e Física, que se assemelham a laboratórios. A disciplina de Educação Física dispõe do pavilhão gimnodesportivo, um campo de futebol e outro de basquetebol. Os/as alunos/as do curso de Artes Visuais têm as suas aulas numa secção específica do edifício principal, com salas mais espaçosas e bem iluminadas, que incluem mesas dedicadas ao desenho e com vitrinas nos corredores, para a mostra de trabalhos.

Todas as salas têm iluminação e ventilação natural e artificial, esta última através de sistemas de ar condicionado que se encontravam funcionais na altura de escrita deste relatório.

Adicionalmente, a escola tem cantina e bar, uma biblioteca com computadores para usufruto dos alunos, espaços de lazer no interior e exterior. Há ainda uma pequena loja com material de escrita e desenho e serviço de fotocópias. À entrada da escola era comum encontrar as menções honrosas, os quadros de honra e as exposições temáticas alusivas a estações do ano ou a festividades.

1.2.2. Comunidade escolar

No início de 2018 a escola compreendia um total de 104 docentes, auxiliados por 35 funcionários, que incluem técnicos superiores, assistentes técnicos e assistentes operacionais. O corpo de estudantes era de 1167 (421 no ensino básico, 690 no secundário e 56 no profissional)⁶. A articulação entre educandos, educadores e docentes fazia-se através da “associação de pais e encarregados de educação, assim como [da] associação de estudantes, que desenvolvem as suas atividades em estreita articulação com as estruturas da Escola” (Projeto Educativo, 2017: 10).

A escola promovia, com frequência, atividades de natureza variada, tais como “concursos, exposições, conferências, debates, representações teatrais [e] projetos de intercâmbio com escolas portuguesas e estrangeiras” (Projeto Educativo, 2017: 10). Era comum o resultado dessas atividades ser publicado no jornal online da escola, o “Sinal”, que visava promover a relação da escola com a comunidade não escolar da Figueira da Foz.

⁶ Dados fornecidos pela Direção da escola no início do ano letivo.

1.2.3. Oferta formativa

No ano letivo de 2018-2019, a oferta educativa da Joaquim de Carvalho abrangia o terceiro ciclo do ensino básico e o secundário, e oferecia ainda alguns cursos profissionais equivalentes ao secundário.

Segundo o Projeto Educativo (2017: 10), os/as alunos/as do ensino secundário podiam escolher entre os seguintes cursos científicos-humanísticos: ciências e tecnologias, línguas e humanidades, ciências socioeconómicas e artes visuais. Eram também quatro os cursos profissionais disponíveis: técnico de gestão de equipamentos informáticos, técnico de informática – sistemas, técnico de informática – instalação e gestão de redes, e técnico de multimédia.

1.3. Caracterização das turmas

1.3.1. A turma de Alemão, 10.º Formação geral

A turma de Alemão era composta por 11 alunos/as, cinco raparigas e seis rapazes, provenientes de três turmas distintas. Nove alunos/as frequentavam o curso de ciências e tecnologias (turma D), um aluno frequentava o de línguas e humanidades (turma G), e uma aluna frequentava o de artes visuais (turma H). Os/as alunos/as tinham uma média de idade de 15 anos e habitavam, na sua maioria, em freguesias no sul do concelho, o que obrigava a deslocações mais longas até à escola. Apenas um aluno tinha necessidades educativas especiais, tendo sido diagnosticado com dislexia.

No geral, a turma demonstrava genuíno interesse e motivação pelas aulas e pela língua, prestando igual atenção quer às aulas da professora orientadora quer às da professora estagiária. No entanto, alguns alunos admitiram terem escolhido Alemão ao invés de Inglês no 10.º ano por se tratar de iniciação à língua, o que supostamente lhes permitiria ter melhores notas do que se tivessem continuado o seu percurso em Inglês. Os/as encarregados/as de educação trabalhavam sobretudo no setor terciário, poucos se encontravam desempregados, e tinham um nível de escolaridade médio de ensino secundário.

A turma demonstrava habitualmente um comportamento exemplar, e só era necessário chamar os/as alunos/as à atenção no fim de atividades mais interativas ou enquanto aguardavam a correção de exercícios.

Embora a maioria dos/as alunos/as não tivesse conhecimentos prévios da língua, havia um aluno que reconhecia as estruturas e vocabulário com facilidade, por ter vivido algum tempo na Alemanha e/ou Áustria, e que demonstrava, portanto, maior facilidade em entender os conteúdos.

Com o decorrer do ano letivo ficou claro que, embora o aproveitamento do grupo fosse positivo, havia alunos/as com dificuldades em entender a matéria. Possíveis causas para tal eram a falta de estudo e/ou o desinteresse, do que são exemplos a recusa de dois alunos em fazer a apresentação oral do segundo período, ou as faltas constantes de uma aluna. Não obstante estes exemplos, o grupo costumava acompanhar a matéria e atingir os objetivos das aulas no tempo planejado.

No final do segundo período assisti ao conselho de turma do 10.ºD, a turma com mais alunos em Alemão. Entre outros assuntos relativos a notas e médias de aproveitamento, abordaram-se algumas situações de alunos/as que mereciam maior atenção pelo corpo docente, e ainda a forma como poderiam lidar com esses casos.

1.3.2. A turma de Inglês, 7.ºD

A turma de Inglês tinha um total de 28 alunos/as, entre eles 11 rapazes e 17 raparigas, com uma média de 12 anos de idade, e que tinham frequentado várias escolas da Figueira da Foz no ano letivo anterior. Os/as encarregados de educação desta turma eram na maioria as mães, e os pais trabalhavam, no geral, no setor terciário, alguns fazendo parte da função pública, e tinham escolaridade média ao nível da licenciatura.

Desde as primeiras aulas ficou claro que esta turma tinha competências linguísticas acima do esperado para este nível, dada a sua fluência e, sobretudo, vocabulário, algo em que tanto a professora estagiária como o professor orientador concordavam. Havia, no entanto, casos de alunos/as com maiores dificuldades, aos quais foi sugerido acompanhamento na escola após o primeiro teste, sendo que nem todos os/as encarregados/as de educação aceitaram a sugestão.

Para além da fluência, a turma exibia um comportamento exemplar, havendo apenas alguns alunos/as que insistiam em conversar com o colega de mesa. De forma a evitar o burburinho, o professor orientador alterou os lugares dos/as alunos/as e a situação ficou resolvida.

Os/as alunos/as mostravam, no geral, interesse e motivação pela disciplina, uns por entenderem a necessidade do inglês no seu futuro profissional, outros por quererem comunicar com outras pessoas em inglês, ou ainda para poderem entender melhor os seus videojogos favoritos, tal como alguns deles mencionaram em conversas comigo e com o colega estagiário.

Ao longo dos meses reparei nas diferenças de fluência e competências que existiam na turma. Cerca de quatro alunos/as estavam acima do que é normal para inglês do 7.º ano, com aproximadamente outros quatro no extremo oposto. Apesar disso, os quatro com maiores

dificuldades esforçavam-se por entender o que se passava, e conseguiam resolver as tarefas se tivessem mais tempo e apoio de um/a professor/a.

No final do primeiro período estive presente na reunião de avaliação. À semelhança da reunião de Alemão, foram discutidos o aproveitamento geral da turma, o comportamento, e alguns casos especiais de determinados alunos/as.

Até ao final do ano letivo, ambas as turmas evoluíram conforme o esperado pelos respetivos docentes, embora certos alunos/as beneficiassem de uma revisão ou aprofundamento de conteúdos. Quanto à relação das duas turmas comigo, diria que superou as minhas expectativas, porque ambas foram respeitosas e muito participativas na maioria das aulas.

Capítulo 2 – Descrição e reflexão sobre o estágio

Neste capítulo, composto por quatro secções principais, descrevo o meu percurso académico e profissional, seguido das atividades letivas, das extraletivas e dos projetos realizados no âmbito do estágio. A última secção consiste numa reflexão geral sobre o estágio.

2.1. Apresentação da estagiária

Enveredei por um percurso um pouco diferente do que aquele que seria esperado para uma professora de línguas. Na altura de selecionar o curso do ensino secundário, optei por Artes Visuais, pois não tinha uma ideia bem definida da profissão que gostaria de exercer no futuro e tal curso oferecia mais hipóteses de escolha. Durante o secundário, surgiu a oportunidade de começar uma atividade nova, pois tinha algum tempo livre e queria expandir os meus conhecimentos. Como tal, decidi aprender japonês nos cursos livres da Universidade de Coimbra, algo que fiz durante dois anos. Foi, muito possivelmente, este contacto que despertou o meu interesse por outras culturas, tendo resultado na escolha da licenciatura em Línguas Modernas, vertente de inglês e alemão.

Ao longo dos três anos da licenciatura, desenvolvi competências de comunicação e escrita académica, e aumentei a minha fluência nas duas línguas de forma significativa, mas, sobretudo, conheci diferentes estilos de ensino e professores/as que tiveram impacto na minha formação, quer pela negativa quer pela positiva, de tal forma que comecei a encarar a hipótese de me tornar professora.

Assim, após a licenciatura, resolvi começar a dar explicações, não sem antes concluir uma ação de formação de formadores, que me deu as bases pedagógicas que acreditava serem-me necessárias. Passado um ano de trabalho em centros de explicações, numa escola primária e numa instituição privada de solidariedade social (IPSS), acreditava estar no rumo profissional correto, embora sentisse que não tinha suficientes conhecimentos práticos ou teóricos sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Com a intenção de melhorar as minhas competências pedagógicas, inscrevi-me e concluí o mestrado em Português Língua Estrangeira e Língua Segunda, na Universidade de Coimbra. No decurso do mestrado continuei a exercer funções de explicadora e formadora, e trabalhei em outras escolas e centros, incluindo a ESEC (Escola Superior de Educação de Coimbra); concluído o mestrado, comecei a lecionar português na referida Universidade, em fevereiro de 2018. Contudo, este mestrado apenas me habilitou a ensinar português como língua estrangeira a maiores de 18 anos em instituições de ensino superior, pelo que tomei a decisão de me inscrever no Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico

e no Ensino Secundário, para poder, assim, desenvolver os meus conhecimentos sobre a didática e ensinar mais línguas a um público mais vasto.

Após o ano teórico do mestrado, iniciei o estágio na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, durante o qual participei ativamente nas atividades letivas e extraletivas, como será de seguida descrito.

2.2. Atividades letivas

Ao longo do período de estágio, que se iniciou em setembro de 2018, assisti a todas as aulas dadas pelo orientador de Inglês e pela orientadora de Alemão, exceto aquelas de que fui dispensada. No caso de Inglês, também estive presente em todas as aulas do estagiário desta disciplina na turma do 7.ºD e, no de Alemão, vi, igualmente, todas as aulas de uma colega estagiária de outra universidade.

Para além das aulas a que assisti, lecionei seis tempos de 90 minutos na disciplina de Alemão, com os seguintes temas: (i) dados pessoais na 3ª pessoa do singular; (ii) profissões; (iii) material escolar; (iv) revisão dos temas material escolar e família; (v) os espaços numa cidade; e (vi) marcação de encontros. Em todas as aulas foi possível adaptar os conteúdos à temática do relatório, através de tarefas com diferentes níveis de atividades. Dado tratar-se de alunos/as de iniciação, optei por explorar poucos aspetos da cultura alemã nas minhas aulas, e concentrei-me nas competências de comunicação oral e escrita.

Na disciplina de Inglês foi igualmente possível conciliar a matéria escolhida com o tema do relatório. Ao todo, lecionei cinco tempos de 45 minutos e sete tempos de 90 (dois deles a uma turma de 10.º ano), em que abordei os seguintes temas: (i) uma celebridade indiana; (ii) diferentes realidades escolares; (iii) comparação entre Erasmus, *gap year* e trabalho voluntário; (iv) escrita criativa sobre o Natal; (v) descrição do primeiro dia de aulas; (vi) comparação de escolas americanas e japonesas; (vii) falar da sua própria escola; (viii) os lugares na cidade; (ix) lojas americanas e hábitos de compras; (x) a história das próteses/implantes; (xi) *bullying* e discriminação entre adultos; (xii) hábitos de países de língua inglesa e outros.⁷

Nas aulas de Inglês a que assisti, a interação que havia com os/as alunos/as era pouca, porque me encontrava ao fundo da sala e não havia espaço por onde pudesse circular. Por vezes ajudava os/as estudantes sentados perto do meu lugar com dúvidas ou tarefas mais complexas, fosse por impulso próprio ou a pedido deles/delas. Na turma de Alemão a dinâmica era diferente. Pude interagir mais com os/as alunos/as desde o primeiro dia, porque duas docentes

⁷ No Anexo 1 estão disponíveis duas tabelas com os temas das aulas, organizadas cronologicamente.

a corrigir as fichas que a professora orientadora entregava permitiam um ritmo mais acelerado. Esta interação em todas as aulas colocou os/as alunos/as mais à vontade comigo, o que me ajudou no momento de lecionar. Embora as turmas tivessem idades e personalidades muito distintas, ambas eram participativas e exemplares, e creio que houve esforço dos/as estudantes para resolverem as atividades que lhes propunha.

Em estreita relação com as aulas, decorreram os seminários de acompanhamento, nos quais participei ativamente, estando presente em todas as sessões das duas disciplinas. No seminário de Alemão, foi abordado um grande número de temas essencialmente a partir do comentário das minhas ideias para as aulas ou das planificações. Em determinados momentos, eu ajudava no preenchimento de informação sobre as atividades extracurriculares, ou dava sugestões para atividades futuras. Por vezes, a professora orientadora mostrava-me materiais didáticos que usara em anos anteriores, e comentávamos a forma como se poderiam aplicar determinadas atividades. Este género de discussões era bastante produtivo por me oferecer perspectivas diferentes sobre as atividades que podem ser feitas em sala de aula e sobre a forma como as introduzir, mesmo em condições que não as desejáveis. Outro tópico comum era a necessidade de atualização constante do/a docente sobre a investigação feita na área da didática; neste contexto fiquei a conhecer algumas bolsas para professores/as e congressos anuais em Portugal.

No seminário de Inglês, o professor orientador atribuía os conteúdos ao meu colega e a mim para as aulas futuras e comentávamos também as planificações e as aulas lecionadas. Nos finais de cada período letivo discutíamos as classificações de alunos/as cujo desempenho era mais problemático e, por vezes, resolvíamos tarefas dadas pelo professor orientador (por exemplo, criar exercícios para um texto). Devido ao facto de a duração do seminário de Inglês ser menor do que a do seminário de Alemão, o tempo era pouco para desenvolver outro tipo de atividades ou ter discussões mais aprofundadas.

Ainda no âmbito dos seminários, desenvolvi um teste para cada disciplina. O teste para Alemão abrangeu os temas da família e do material escolar, tendo sido aplicado com apenas alguns acrescentos de imagens e alteração da ordem de dois exercícios. O teste de Inglês foi elaborado por mim e pelo colega estagiário, estando eu responsável pelas secções da compreensão e produção escrita.

2.3. Atividades extraletivas e projetos

2.3.1. *Digitale Klicke*

No âmbito do Projeto de Escolas Piloto de Alemão, no ano letivo de 2018/2019, foi novamente dada a oportunidade à Escola de participar nos *workshops Digitale Klicke*, realizados no *Goethe-Institut*, em Lisboa. Estes *workshops* realizavam-se duas vezes por ano e neles os/as alunos/as podiam colocar em prática o seu domínio de alemão à medida que criavam conteúdos de teor jornalístico para serem publicados no site e na conta *Instagram* do projeto.

No *workshop* de novembro de 2018, o tema era de escolha livre e o nosso grupo focou-se na alimentação, nomeadamente nas expressões idiomáticas relacionadas com alimentos. O projeto final foi a produção de um vídeo com *sketches* que ilustrassem essas expressões. Pretendíamos, assim, dar a conhecer alguns provérbios alemães ao mesmo tempo que fazíamos o espetador aperceber-se dos jogos de palavras existentes nos provérbios em si. Neste *workshop* participaram três alunas de várias turmas do 11º ano.

Em fevereiro de 2019, o *workshop* centrou-se no turismo e o grupo optou por apresentar a atualidade turística na Figueira da Foz. O produto final foi também um vídeo, com um caráter mais jornalístico, em que os/as alunos/as apresentaram a agenda cultural da cidade. Neste evento participaram quatro alunos/as do 10.º ano, e apesar de crer que tiveram um bom desempenho, os quatro poderiam ter desfrutado mais da experiência se já tivessem mais conhecimento da língua.

Em ambos os *workshops*, os/as alunos/as mostraram-se bastante interessados/as e agradados/as com os projetos que desenvolveram.

2.3.2. *Weihnachtsmarkt*

Nos dias 13 e 14 de dezembro de 2018, os/as professores/as responsáveis por Inglês e Alemão realizaram um mercado de Natal, com decoração relativa à época, produtos feitos à mão, rifas, bolos e bolachas para venda. A iniciativa tinha como principal objetivo dar a conhecer uma tradição alemã e envolver toda a comunidade escolar numa celebração estrangeira. Todas as receitas das vendas reverteram para a instituição Acreditar.

2.3.3. *Make bridges, not walls*

O projeto de intercâmbio escolar “*Make bridges, not walls*”, realizado entre a Escola Rainha Dona Amélia (3º ciclo e secundário), em Lisboa, e a Escola Dr. Joaquim de Carvalho, teve como objetivo mostrar diferentes realidades sociais e escolares aos/às alunos/as e, assim,

oferecer perspetivas distintas sobre a vida na escola. Devido ao êxito do projeto, prevê-se a sua continuação no ano letivo 2019/2020.

O intercâmbio iniciou-se já no final do 1º período, com a instituição lisboeta a enviar um postal de apresentação. No âmbito da unidade “Fun at school”, lecionada por mim em janeiro de 2019, foi elaborada uma espécie de capa de jornal escolar que apontava as melhores características da Escola Dr. Joaquim de Carvalho, conforme as sugestões dada pela turma, e que, após verificação do professor orientador e assinaturas dos/as alunos/as, foi enviada para Lisboa.⁸

Após a troca de mensagens entre o professor orientador e a professora de Lisboa, ficou decidido que a turma do 7.ºD iria visitar a escola lisboeta a 29 de maio de 2019. Durante a visita, houve algumas oportunidades de interação entre alunos/as das duas escolas, depois de uma receção calorosa. Foi-nos apresentada uma cerimónia que a instituição realiza todos os anos, participámos todos/as numa dança e visitámos determinados espaços da escola. Após estas atividades, dirigimo-nos a um parque onde fizemos um longo almoço partilhado.

A 12 de junho de 2019, o 7.º ano da escola de Lisboa deslocou-se até à Escola Dr. Joaquim de Carvalho, onde foram recebidos com uma prenda simbólica para cada aluno/a, cortesia da câmara municipal. Os/as alunos/as visitaram a escola e seguiram para um miradouro da cidade, onde puderam ver toda a paisagem e conhecer alguns factos sobre a cidade. Houve também um almoço partilhado num parque de campismo, após o qual a turma de Lisboa foi visitar o Museu do Sal.

2.3.4. Dia interdepartamental

Este dia foi celebrado a 26 de abril de 2019 com uma caminhada pelo centro da cidade, de forma a comemorar os 50 anos do edifício da Escola Dr. Joaquim de Carvalho e a unir alunos/as e professores/as de todas as disciplinas. O tema do evento foi o aquecimento global, e nesse sentido, cada disciplina criou uma atividade ou adereço que complementasse a caminhada. Em Inglês, por exemplo, alguns/algumas alunos/as criaram cartazes semelhantes aos de uma manifestação. Na disciplina de Alemão, foram distribuídos à população sacos de pano reutilizáveis, com frases em alemão e português e desenhos criados pelos/pelas alunos/as e pela professora.

⁸ Ver Anexo 2.

2.3.5. Reuniões do departamento disciplinar de línguas germânicas

Ao longo do ano letivo, assisti a quatro reuniões departamentais, uma no 1.º período, outra no 2.º e duas no 3.º período. Na reunião de outubro de 2018 procedeu-se à discussão dos possíveis temas para o dia interdepartamental, à qual se seguiu uma votação. Falou-se também dos/as alunos/as propostos a aulas de apoio pedagógico.

Em janeiro de 2019 a reunião foi substituída por uma sessão de esclarecimentos com um representante da Leirilivro, a editora do manual de Inglês que o 7.º ano usou nesse ano letivo. Os/as docentes apresentaram críticas e propostas de melhorias a vários aspetos do manual *Hot Spot 7.º ano*.

Na reunião de início de maio de 2019, os principais tópicos foram a distribuição do serviço docente para os exames nacionais (elaboração, vigilância e correção) e também a estatística dos resultados obtidos pelos/pelas alunos/as no final do 2.º período. A última reunião a que assisti, no final de maio, teve como ponto de trabalho único a definição dos critérios de avaliação para o ano letivo seguinte, com base nas Aprendizagens Essenciais, na disciplina de Inglês de 3.º Ciclo e Secundário. Esta reunião foi particularmente interessante por me permitir observar a interação entre os/as docentes e a forma como enquadram cada elemento de avaliação nas competências linguísticas, tendo o documento das Aprendizagens Essenciais sempre como base para a fundamentação e atribuição das percentagens avaliativas.

2.4. Reflexão sobre o estágio

Houve vários motivos para o meu ingresso neste mestrado de ensino. Para além de querer poder lecionar inglês e alemão como línguas estrangeiras, queria também melhorar as minhas competências didáticas, e, sobretudo, sentia necessidade de opiniões profissionais sobre o meu desempenho como professora. Apesar de ensinar desde 2014, e de os/as meus/minhas alunos/as mostrarem, no geral, muita satisfação com o meu trabalho, a verdade é que aprendi como se ensina por tentativa e erro, e tenho consciência de que os comentários feitos pelos/as alunos/as são sempre no sentido de agradecer ao/à docente. Adicionalmente, sentia que precisava de aprofundar os meus conhecimentos teóricos sobre didática, obtendo mais formação específica. Deste modo, quis testar se o meu estilo de ensino era eficaz e aplicável a grupos maiores.

Ambos os professores orientadores me receberam bem, fazendo com que as suas turmas também se habituassem à minha presença e à do colega estagiário de Inglês. Quer os/as outros/as docentes, quer os/as funcionários/as da escola foram muito simpáticos/as e

interagiam comigo com regularidade, de tal forma que não me sentia constrangida quando assistia a reuniões departamentais ou avaliativas. Um aspeto que apreciei nos dois professores orientadores foi a sua frontalidade nos comentários das aulas por mim lecionadas. Sempre que algum aspeto ficava aquém do desejado, os orientadores indicavam-no, fazendo o mesmo para todos os pontos positivos que achassem dignos de nota.

Após as primeiras semanas, tornaram-se claras as diferenças nos estilos de ensino que os dois professores orientadores praticavam. Em Inglês o trabalho tinha por base o manual, que muitos/as professores/as concordam ter de ser usado, uma vez que os/as encarregados/as de educação têm a despesa de o adquirir. Fazendo uso das propostas do manual, o professor costumava ensinar uma mistura de gramática e oralidade, com alguns factos de cultura geral, e sempre com uma boa interação com os/as alunos/as. Como também tenho por hábito adotar manuais nos meus cursos (quando é possível), e a forma de estar do professor se assemelhava à que eu costumava assumir em aula, não tive de me adaptar muito nesta turma. Em Alemão, o processo foi mais desafiante. Nas aulas do 10.º ano de Alemão, a professora não tinha o hábito de adotar um manual, optando por criar materiais que os/as alunos/as recebiam em forma de fichas de trabalho, puzzles ou jogos. Para além de não haver manual como base de apoio, a docente costumava dar preferência ao ensino de interações orais e/ou escritas, com poucas explicações gramaticais. Desta forma, os/as alunos/as são obrigados a inferir o significado pelo contexto e, como têm de utilizar esse instrumento comunicativo na mesma aula, há maior propensão para este ser mais facilmente memorizado. Segundo a docente, não faz sentido lecionar os termos gramaticais se os/as alunos/as nem entendem o que esses termos significam na sua própria língua materna. Com o decorrer do estágio e pensando na minha experiência profissional, tenho de concordar com esta observação. Este estilo didático divergia, em parte, do meu, pois aprendi sempre com recurso à gramática, e em algumas instituições tenho de ensinar sobretudo gramática. Contudo, consegui adaptar-me e comprovar os resultados desse procedimento pedagógico.

A minha experiência profissional deu-me algumas vantagens no estágio, por exemplo na adequação do discurso, planificação de aulas e formulação de objetivos. Pelo mesmo motivo, pode-se considerar que tive a tarefa facilitada na escolha de materiais, dado que tenho vindo a colecionar materiais de diversas naturezas há algum tempo. Apesar disso, nunca tinha lecionado Alemão sem manual e a alunos/as do ensino secundário, e tinha pouca experiência anterior com turmas de 7.º ano. O maior desafio com a turma de Inglês foi adequar a profundidade com que os temas podiam ser tratados, tendo em conta a maturidade dos/as alunos/as, algo especialmente importante na aula sobre *bullying*. Na disciplina de Alemão, a maior dificuldade

foi encontrar e/ou criar materiais que explorassem as estruturais lexicais desejadas sem colocar grande ênfase na gramática.

O facto de as duas turmas terem alunos/as com idades e proficiências distintas – embora estivessem ambas em níveis iniciais –, foi um obstáculo no início do estágio. Por um lado, queria abordar temas da atualidade e envolver os/as alunos/as em discussões porque tinha uma turma do 10.º ano, mas com poucos conhecimentos de Alemão. Por outro, a turma do 7.º tinha um nível mais alto de Inglês, mas a maturidade em desenvolvimento. Além disso, em Alemão tinha 11 alunos/as e espaço na sala para atividades dinâmicas, enquanto que em Inglês a sala estava lotada. Com contextos tão heterogêneos, tive alguma hesitação em escolher um tema para o relatório que pudesse conjugar ambas as turmas e a minha forma de ensinar. Foi com estes fatores em mente que a professora orientadora de Alemão mencionou um conceito muito usado na didática na Alemanha, mas que eu desconhecia: a *Schüleraktivierung*, ou a ativação de alunos/as em aula. Este conceito tornou-se o tema do relatório pela sua flexibilidade, permitindo aos/às docentes conciliar as matérias com cada contexto didático, algo que será explorado mais detalhadamente no capítulo seguinte.

Com o estágio terminado, posso dizer que os meus objetivos pessoais de melhoramento de técnica foram alcançados, e que há mais confiança nas minhas escolhas didáticas. Adicionalmente, melhorei na adaptação dos materiais às faixas etárias e níveis de proficiência, ao mesmo tempo que desenvolvi outras técnicas de ensino. Foi também útil ter entrado em contacto com o dia a dia de uma escola pública com uma grande diversidade de alunos/as, dado que até ao início do estágio apenas conhecia a realidade de um colégio privado e de uma escola primária. Considero, por isso, que o estágio foi bastante positivo e que todas as aprendizagens realizadas e consolidadas foram muito enriquecedoras.

Capítulo 3 – *Schüleraktivierung*: teoria e prática

O presente capítulo incide sobre uma parte das decisões metodológico-didáticas que tomei ao longo do estágio, de acordo com os/as alunos/as que tinha e o contexto geral em que me encontrava. Mas, para que essas decisões sejam compreendidas, é preciso enquadrá-las numa perspetiva mais global do ensino de línguas estrangeiras. Assim, este capítulo apresenta o enquadramento necessário à justificação dessas opções: consideram-se em primeiro lugar os métodos de ensino existentes e habitualmente referidos na bibliografia, com as suas principais características (secção 3.1.); de seguida, aborda-se o modo como os métodos são encarados na atualidade, assim como a questão se a sua utilização exclusiva ainda é válida (secção 3.2.); depois, são exploradas as opções metodológicas à disposição do/a professor/a (secção 3.3.) e o modo como podem ser postas em prática (secção 3.4.). Nas duas últimas secções do capítulo são abordadas as práticas letivas aplicadas no estágio (secção 3.5.), e conclui-se com uma reflexão sobre as atividades realizadas (secção 3.6.).

3.1. Métodos globais de ensino de língua estrangeira

A questão de como se deve ensinar uma língua estrangeira é tão antiga quanto o ensino em si e como Jeremy Harmer (2001: 30) explica, a evolução dos métodos de ensino tem sempre sido acompanhada por debate constante sobre qual é o melhor, tanto em termos de eficácia como da solidez da base teórica que o fundamenta. Todavia, antes de caracterizar brevemente os métodos e as abordagens mais relevantes na história da didática de línguas estrangeiras, mostra-se necessário definir o que se entende por método.

Ao longo dos anos, foram propostas diversas definições do conceito de método de ensino, com níveis de complexidade diferentes. Das definições encontradas na bibliografia, serão apresentadas algumas, uma das quais irá ser explorada em maior pormenor.

Douglas Brown (2002: 9-10) caracteriza método de ensino como um conjunto de técnicas dotadas de coesão teórica e aplicáveis a um vasto leque de contextos e públicos. O autor acrescenta ainda que, frequentemente, os métodos minimizam a posição central do/a professor/a ao obrigá-lo/la a adaptar o seu estilo de ensino ao método em uso.

Um método de ensino, segundo Liu e Shi (referidos por Westwood 2008: v), consiste na junção de princípios, procedimentos ou estratégias que podem vir a ser implementadas. Esses três aspetos são tidos em conta conforme o conteúdo e as ideias do/a docente sobre a aprendizagem dos/as alunos/as.

Sabine Doff (2016: 320) complementa o proposto por Liu e Shi, repetindo a noção de que os métodos de ensino são formas de o/a professor/a tratar o conteúdo para atingir um fim, mas acrescentando que os métodos servem o propósito de organizar o ensino e a aprendizagem.

Segundo Krumm (referido por Baliuk, Buda, Rösler, e Würffel, 2018a: 8), um método de ensino pode resumir-se em linhas orientadoras para o corpo docente, que incluem desde indicações para o planeamento de aulas, a sugestões para o desenvolvimento de materiais.

Perante a necessidade de definir método de ensino, Baliuk *et al.* (2018a: 3) alertam para o facto de a enorme abrangência do conceito de método impossibilitar definições concretas, o que pode causar perplexidade. Como solução para a complexidade de uma definição única, quer Doff (2016), quer Baliuk *et al.* (2018) mencionam a proposta de Richards e Rodgers (1986) como uma alternativa viável e mais completa, dado que agrega os diversos aspetos a considerar numa sala de aula. Richards e Rodgers (1986: 28) propuseram a clarificação do conceito de método com base na divisão em três vertentes, cada uma concentrada numa área específica, que aqui se designam como a ‘perspetiva’, o ‘design’, e o ‘procedimento’.⁹

A primeira vertente, a ‘perspetiva’, abrange a fundamentação teórica que sustenta o método. De um lado, encontra-se a forma como a língua é vista e as consequências dessa visão sobre as escolhas metodológicas. Ao encararmos uma língua como, por exemplo, um sistema de estruturas interligadas (nomes, verbos, orações, etc), torna-se compreensível a escolha do método audiolingual, já que este dá prioridade ao ensino de estruturas (Richards e Rodgers, 2001: 22-23). Do outro lado, encontram-se as teorias que se preocupam com os processos cognitivos e psicolinguísticos presentes na aprendizagem de línguas, assim como as condições necessárias para que esses processos decorram eficazmente (Richards e Rodgers, 1986: 16-19). A base teórica estabelece, assim, alguns princípios gerais para o ensino, os quais são depois adaptados quando chegam à segunda vertente, o ‘design’.

No ‘design’ estão incluídas as características de um método que dizem respeito ao programa curricular. O ‘design’ inclui, desde logo, os objetivos gerais e específicos do método, ou seja, se um método der mais importância à oralidade, os objetivos darão prioridade à produção oral ou à prática da pronúncia. No ‘design’ estão também presentes organização e seleção de material linguístico num currículo e o tipo de ensino e atividades letivas a desenvolver, já com um esboço do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. Finalmente, tem ainda em conta a participação de várias entidades: o papel do/a aluno/a (tipos de aprendizagem, grau de autonomia, tipologias de trabalho, etc.), o papel do/a docente (funções, nível de

⁹ No original, as vertentes têm os seguintes nomes: *approach*, *design* e *procedure*. A proposta pode ser consultada na sua forma original no Anexo 3.

interação com alunos/as, grau de correção, etc.), e o papel dos materiais (natureza dos materiais, as suas funções e relação com o *input*, etc.) (Richards e Rodgers, 1986: 20).

A terceira vertente, o ‘procedimento’, diz respeito ao que sucede na prática letiva. Como tal, esta vertente centra-se nos exercícios, nas atividades e nas técnicas aplicadas pelo/a docente, assim como nos comportamentos dos/as alunos/as no decorrer das mesmas. O ‘procedimento’ é, portanto, a transposição do método para uma situação real, em que se combinam as duas vertentes anteriores (Richards e Rodgers, 1986: 27).

Resumindo, um método desenvolve-se a partir de qualquer uma das três vertentes: a fundamentação teórica, a dimensão institucional e os aspetos concretos da prática docente. Os autores (1986: 29) advertem, porém, para o facto de que a ordem pela qual apresentam as três vertentes não é obrigatoriamente aquela que leva à criação de um método, pois a motivação para isso pode surgir de qualquer uma das vertentes, sendo depois exploradas as restantes. Por exemplo, um método que surja a partir das práticas letivas que um/a docente aplicou e acredita serem eficazes pode resultar num método mais centrado nos/as alunos/as e nas suas dificuldades.

O predecessor de todos os métodos que conhecemos hoje é o da gramática–tradução. Este método, que ainda hoje é posto em prática em algumas instituições, foi concebido com o objetivo principal de ler as obras da língua-alvo ou de desenvolver disciplina e melhores competências intelectuais (Richards e Rodgers, 1986: 3). No contexto em que surgiu, para o estudo de latim e grego antigo, o método fazia sentido por se tratar de línguas mortas, na medida em que o mais importante era ler e compreender a linguagem escrita e traduzi-la, para o que era necessário um conhecimento profundo da gramática. Optar por esta prática exige dos/as alunos/as um considerável grau de rigor e exatidão na produção escrita, e fornece um extenso conhecimento da sintaxe e das regras de construção de palavras, sendo, no entanto, postas de parte as componentes orais da língua (Doff, 2016: 322-323). Por outras palavras, as competências comunicativas na língua-alvo para participar nas situações do quotidiano não faziam parte do objetivo deste método (Huneke & Steinig, 2010: 190).

Devido às falhas apontadas ao método gramática-tradução, houve necessidade de procurar uma forma de as colmatar. Como consequência, surgiu o método audiolingual. Segundo Huneke e Steinig (2010: 192), este método fundamenta as práticas em sala de aula através de um modelo behaviorista, o que se traduz em “aprendizagem não pelo discernimento, mas pela imitação e reforço”.¹⁰ A prática letiva consiste em vários níveis de *drilling*, de forma a

¹⁰ Tradução minha, no original: “ (...) behavioristisches Modell: Lernen nicht durch Einsicht, sondern durch Imitation und Verstärkung.”

criar hábitos nos/as alunos/as (Harmer, 2001: 31). Muito embora o método já desse importância à oralidade na aprendizagem de uma língua, caiu em desuso por causa das limitações dos conhecimentos linguísticos adquiridos, nomeadamente, um conhecimento pouco flexível e que pode conter linguagem pouco natural. Este aspeto de a língua não ser autêntica revela-se, por exemplo, nos materiais usados, os quais têm de seguir uma progressão gramatical rígida, e que pode resultar em diálogos que não espelham o uso real da língua, quer a nível do léxico quer a nível de sintaxe, dependendo da situação do quotidiano que retratam. Outra crítica ao método é a quase total ausência do tratamento explícito de noções gramaticais, porque tal procedimento ignora o facto de muitos/as aprendentes quererem conhecer as sistematizações da língua-alvo e, dessa forma, tomarem consciência das regularidades da língua (Huneke & Steinig, 2010: 195). Richards e Rodgers (1986: 23) criticam também o facto de o método audiolingual dar pouco protagonismo aos aprendentes, vendo-os quase como máquinas que respondem a estímulos. Não obstante as críticas, o surgimento de um método focado na oralidade fez sentido no seu contexto, dada a expansão de instituições internacionais e subsequente aumento da mobilidade de indivíduos. Para estes poderem operar no estrangeiro, contudo, era essencial comunicarem na língua do país, o que resultou na necessidade de ensinar competências básicas de comunicação oral a um público vasto. Nessa época, as teorias psicológicas vigentes baseavam-se no behaviorismo, o que se traduziu no facto de o método audiolingual dar mais ênfase à repetição de estruturas em detrimento de outros exercícios.

Aos dois métodos já referidos seguiram-se outros métodos a partir da década de 1960, como explicado por Brown (2002: 10), nomeadamente o método cognitivo, o método silencioso (*Silent Way*), a sugestopedia ou ainda o PPP (*Presentation, Practice and Production*), a abordagem¹¹ comunicativa (Harmer, 2001: 31-32) e a abordagem intercultural, cada um com bases teóricas, objetivos e práticas de sala de aula distintas. Dos métodos e abordagens aqui listados, serão de seguida descritos em maior detalhe os últimos três, devido à maior relevância que lhes é dada na bibliografia.

O método PPP, segundo Harmer (2001: 31), adequa-se à apresentação de léxico ou estruturas sintáticas a um nível elementar, por ser bastante eficaz no ensino de linguagem simples a níveis mais baixos. Neste método dá-se aos/as alunos/as o contexto do novo elemento linguístico, assim como explicações e demonstrações do seu uso. Após a apresentação, os/as alunos/as praticam em várias tipologias de exercícios, com correções do/a professor/a, e partem

¹¹ Com a evolução das conceções metodológicas surgiram termos alternativos ao de “método”, como é o caso de “abordagem”. O aparecimento de nomenclatura alternativa aponta para o afastamento da ideia de haver um método válido para todas as circunstâncias.

finalmente para uma fase de produção menos guiada, que lhes permite treinar a estrutura de forma autónoma. Larsen-Freeman (2009: 523-524) aponta que, muito embora o método PPP criasse oportunidades de praticar a escrita e a oralidade, foi criticado por os/as alunos/as não conseguirem aplicar o conhecimento gramatical na comunicação. Para a autora (*idem*), este facto é compreensível na medida em que, no método, não parecia haver ligação entre o conhecimento formal de regras e o discurso dos/as alunos/as fora de exercícios gramaticais explícitos. Como tal, aquilo que produziam tinha poucas semelhanças com o que treinaram e lhes foi apresentado em aula.

Numa tentativa de fornecer aos/às alunos/as mais *input* e melhores ferramentas de comunicação, respondendo à necessidade de preparar adultos para as línguas do Mercado Comum Europeu e do Conselho Europeu (Richards e Rodgers, 1986: 65), criou-se a abordagem comunicativa, que, segundo Jeremy Harmer (2001: 32), se caracteriza por dois aspetos determinantes. Por um lado, é importante a noção de que uma língua não é apenas constituída por estruturas gramaticais, mas também pelas suas funções comunicativas (fazer convites ou pedidos, dar ordens, entre outros), bem como a consciência da necessidade de adequar o discurso à situação, algo que os/as alunos/as precisam de aprender. Por outro lado, ao assegurar a exposição a *input* e ao criar oportunidades em que os/as alunos/as possam experimentar com a língua, acredita-se que a aprendizagem seja mais natural. De acordo com Huneke e Steinig (2010: 195), tais características resultam num método orientado em função dos/as aprendentes, em que os interesses dos/as alunos/as, as suas necessidades e objetivos influenciam diretamente a forma como as aulas são pensadas. Tendo em conta as experiências anteriores de aprendizagem dos/as alunos/as e a sua capacidade individual de usar a língua-alvo de forma criativa, esta abordagem pode, portanto, implicar o ensino de regras gramaticais, dependendo do contexto. Por exemplo, se a turma tiver alunos/as com conhecimentos prévios, poderá ser benéfico expô-los a gramática, mas se a turma não conhecer terminologia gramatical básica, será talvez melhor deixá-la de parte. Tudo é decidido em função dos aprendentes, pelo que o sistema da língua deixa de ser o fator que determina os critérios para planejar a progressão do currículo (Huneke e Steinig, 2010: 195).

A abordagem comunicativa foi, no entanto, criticada por não tomar em conta a dimensão cultural do ato comunicativo, que ocorre sempre em situações e contextos concretos. Na sequência dessas críticas, em meados da década de 1990, surgiu outra abordagem que procurou reconhecer a ligação da língua à cultura e a necessidade de ensinar as duas em conjunto (Huneke e Steinig, 2010: 198). A abordagem intercultural ganhou grande importância no panorama didático porque defende que os/as aprendentes de línguas devem ser capazes de comunicar não só informação, mas também de desenvolver relações com pessoas de outras línguas e

culturas (Byram, Gribkova, e Starkey, 2002: 7). Como é sabido, “sempre que pessoas de culturas diferentes se encontram, pode haver mal-entendidos, preconceitos, etc. Cada indivíduo traz para o mundo do outro a sua própria visão do mundo, o que não deve ser ignorado numa aula de língua estrangeira”¹² (Baliuk, Buda, Rösler, e Würffel, 2018b: 2). É, por isso, necessário dar a conhecer aos/às alunos/as hábitos de uso da língua-alvo, como por exemplo, as formas de tratamento, como pedir desculpa ou qual o registo adequado para a conversa. Isto, contudo, não é o suficiente para que um/a aprendente possa navegar na cultura da língua-alvo. Se virmos o nosso interlocutor (apenas) como um representante do país da língua-alvo, estamos a reduzir um indivíduo a um estereótipo. Com a introdução da abordagem intercultural, este tipo de interações entre falantes nativos e não-nativos passa a colocar a ênfase no indivíduo e em como cada participante da conversa tem a sua própria personalidade e identidade social (Byram, Gribkova, e Starkey, 2002: 10). Para este fim, é necessário que haja consciencialização cultural em aula, e que os/as alunos/as reflitam não só sobre a cultura da língua-alvo, mas também sobre a sua própria cultura (Byram, Gribkova, e Starkey, 2002: 7).

A abordagem intercultural mudou a conceção de cultura para uma mais abrangente, na qual a cultura é conhecimento partilhado e negociado entre indivíduos, pertencente a todos/as mas não sendo exclusivo de ninguém (Byram, 1989: 82). Esse conhecimento toma forma nas imagens, nos provérbios e comportamentos que se interpretam como regras ou normas de uma dada sociedade, que embora presentes, são muitas vezes aspetos dos quais se tem pouca consciência (Hundeide, referido por Byram, 1989: 82). Resumindo, a cultura começa a ser vista em toda a sua complexidade, desde as formas de tratamento, à maneira como se dão instruções ou aos comportamentos em público. Ao nível da prática letiva, as teorias traduzem-se numa ênfase especial dada às competências da compreensão oral e escrita – por permitirem exercitar a compreensão do outro (“Fremdverstehen”) – embora todas as competências sejam treinadas e a tipologia de exercícios usados seja vasta (Huneke e Steinig, 2010: 199).

Adicionalmente, a abordagem trouxe a novidade de considerar não só as outras línguas que o/a aluno/a pudesse saber, mas também a de ter em conta o seu universo de experiências e conhecimento do mundo (Huneke e Steinig, 2010: 200). Isso resultou em manuais desenhados especificamente para determinados públicos, que abordassem temas com que o/a aprendente se identificasse e para o qual fossem relevantes. A perspetiva contrastante entre a cultura da língua-alvo e a dos/as alunos/as tornou-se igualmente comum nos manuais concebidos de

¹² Tradução minha. No original: „Wann immer Menschen aus verschiedenen Kulturkreisen aufeinander treffen, kann es zu Missverständnissen, Vorurteilen etc. kommen. Jeder einzelne bringt seine eigene Sicht auf die Welt in die des anderen mit, was im Fremdsprachenunterricht nicht außer Acht gelassen werden darf.“

acordo com esta abordagem. Adicionalmente, os textos, filmes e/ou músicas que constavam nos manuais desta abordagem passaram a ser alvo de um trabalho novo e mais rico, pois havia contexto e oportunidade para explorar os aspetos referidos.

Para além destes, devem ser mencionados outros dois métodos que atraíram numerosos docentes, e que não foram criados exclusivamente para o ensino de línguas estrangeiras, mas sim adaptados a esse campo. Um deles é a aprendizagem por tarefas, ou *task-based learning*. Este método caracteriza-se pela ênfase colocada no uso funcional da língua (Ellis, 2009: 222), tal como seria usada por falantes nativos. Outro aspeto central é a organização dos/as alunos/as em torno de um objetivo comunicativo, que se traduz na realização de tarefas que permitem a prática aprofundada de um tópico (Norris, 2009: 580). Apesar de ser um método um tanto flexível no material que se pode aplicar e na forma como aplicá-lo, Rod Ellis (2009: 240-241) aponta as dificuldades práticas na sua implementação, tais como a baixa fluência dos alunos na língua-alvo ou a necessidade de incentivar a produção oral dos/as alunos/as ao mesmo tempo que se mantém a disciplina na sala.

Um outro método popular é a aprendizagem cooperativa, na qual os/as alunos/as trabalham em pares ou grupos para realizar uma tarefa baseada em princípios que promovam a entreaajuda e a participação de todos os membros envolvidos (Jacobs & Hall, 2002: 52). A pesquisa feita sobre a aprendizagem cooperativa mostra que os seus benefícios de natureza didática e psicológica são inquestionáveis. Jacobs e Hall (2002: 53), citando estudos já realizados, verificaram que os/as alunos/as aprendiam com facilidade, tinham mais auto-estima após realizarem as tarefas, estavam mais motivados e interessados pela escola. Os autores acrescentam ainda que o método aumenta o nível de produção oral dos/as alunos/as, e permite que tenham acesso a mais *input* (em quantidade e diversidade). Todavia, ainda de acordo com os autores (2002: 53), aplicar este método requer muita preparação e cuidado por parte do/a docente com as tarefas a desenvolver, pois tem de ter em conta vários parâmetros, entre eles: como formar os grupos, que ato comunicativo vai ser treinado, a duração da tarefa, como se espera que os/as alunos/as colaborem ou as metas de sucesso da tarefa.

Ao longo desta secção foi apresentado um panorama geral de vários métodos de ensino aplicados até à atualidade, dando mais relevância aos métodos cujo impacto foi mais significativo. A bibliografia, contudo, tem-se vindo a afastar do termo 'método' devido às restrições que cada método contém, ao mesmo tempo que têm aparecido outras formas de encarar a organização do ensino.

3.2. Concepções alternativas aos métodos globais: níveis e princípios

Nos dias de hoje, pode dizer-se que nos situamos numa época “pós-método”, em que os/as professores/as optam, no geral, por misturar tarefas e práticas de dois ou mais métodos conforme as necessidades dos/as alunos/as. Sabine Doff (2016: 321, 324), Jack Richards e Theodore Rodgers (2002: 244-250) são alguns dos autores que defendem a evolução do paradigma educativo da década de 1980, para um que critique – e talvez abandone – a tendência de restringir a prática letiva a apenas a um método, que é praticada, por exemplo, nas escolas Berlitz.¹³ Os três autores posicionam-se contra essa prática por vários motivos. Um deles é o facto de os métodos se prenderem às épocas ou culturas que os disseminam, correndo, portanto, o risco de não serem aplicáveis noutros contextos políticos, culturais ou institucionais, e de facilmente ficarem ultrapassados. Richards e Rodgers (2002: 249) fazem notar que a investigação sobre a aquisição de uma língua estrangeira nem sempre apoia as teorias e preceitos relativamente simplistas de algumas abordagens e métodos, sendo por isso necessário questionar a sua eficácia. De acordo com a investigação por eles efetuada, a aplicação das tarefas aconselhadas por cada método não acontece como previsto, ou seja, muitos/as professores/as realizam atividades que não se enquadram nos princípios subjacentes a um determinado método. Brown (2002: 10) menciona o mesmo problema, dizendo que os métodos se distinguem com relativa facilidade em níveis iniciais da aprendizagem da língua, mas que se tornam indiscerníveis nas fases seguintes, sendo, contudo, visíveis algumas diferenças entre métodos no que respeita à priorização de conteúdos e competências em detrimento de outras.

Concordar com a sugestão dos autores, de que ensinar com base num só método pode não ser o mais adequado, implica encontrar uma alternativa. Doff (2016: 324) propõe familiarizar o futuro corpo docente com um vasto repertório de métodos e atividades, para que os/as docentes possam refletir criticamente sobre as suas decisões metodológicas e harmonizar os conteúdos, os objetivos e outras escolhas metodológicas de acordo com os perfis dos/as alunos/as. Esta proposta dá mais relevância aos/às alunos/as e à criatividade do/a docente, porque, como Richards e Rodgers (2002: 247) defendem, é preciso reconhecer que: (i) os/as aprendentes trazem estilos de aprendizagem diferentes para a sala de aula; (ii) o *input* deles para o desenvolvimento do currículo é uma mais-valia; (iii) e que os métodos devem ser flexíveis

¹³ As escolas Berlitz são conhecidas por recorrerem ao método direto. Segundo este método, a língua alvo é a única língua falada na sala de aula e os/as alunos/as devem deduzir as regras gramaticais.

e adaptáveis às necessidades e interesses dos/as alunos/as. Segundo Brown (2002: 11), a solução passa mesmo pela competência do/a professor/a, que deve relacionar a sua própria perspectiva com a prática letiva, e através dessa interação desenvolver um ensino dinâmico, no qual, segundo as necessidades do seu público-alvo, corra riscos calculados, implementando, por exemplo, novas técnicas pedagógicas, cuja eficácia é posteriormente avaliada tendo em conta os resultados dos/as alunos/as. Deste modo, as técnicas que se revelem pouco eficazes podem sofrer alterações ou deixar de ser utilizadas com o grupo.

Hermann Funk (2010: 941) sugere uma possibilidade diferente de conceptualizar a relação entre os métodos globais de ensino e as escolhas do/a professor/a em contextos concretos. Segundo este autor (referido por Baliuk, Buda, Rösler, e Würffel, 2018a: 13), os métodos devem ser hierarquicamente separados em métodos de ensino ao nível macro e ao nível micro. Os primeiros consistem nas escolhas que as instituições de ensino fazem sobre como ensinar. Ao nível micro, encontram-se todas as decisões do/a docente que dizem respeito à sala de aula, desde atividades a materiais e formas de trabalho (Baliuk, Buda, Rösler, e Würffel, 2018a: 13). A sugestão de Funk, apesar de não ser muito desenvolvida, proporciona mais legitimidade às escolhas dos/as professores/as, porque reconhece a necessidade de adaptar um determinado método de ensino a um contexto específico de aprendizagem.

Todas as soluções enumeradas partilham a crítica de os métodos de ensino, aplicados na sua totalidade, não satisfazerem as necessidades dos/as alunos/as, nem permitirem que o/a professor/a varie de estratégias conforme a situação. Um outro instrumento que pode ser usado para articular a ação do/a docente em contexto específico com conceções mais gerais é o conceito de princípios didático-metodológicos. Partindo muitas vezes da didática geral e concebidos de acordo com correntes políticas e/ou ideológicas da época, os princípios assemelham-se a diretrizes que ajudam a criar um ensino contextualizado e de qualidade em diferentes disciplinas, entre as quais as disciplinas de língua estrangeira (Klippel, 2016: 316). No que diz respeito ao enquadramento teórico, Baliuk *et al.* (2018a: 14) situam os princípios dentro do esquema de Richards e Rodgers (1986), apresentado na secção 3.1.¹⁴, na segunda vertente, a do ‘design’, devido ao relacionamento dos princípios com métodos de ensino, processos de aprendizagem e forma de apresentação do conteúdo em sala de aula (Baliuk, Buda, Rösler, e Würffel, 2018a: 14).

Cada autor oferece uma perspectiva distinta sobre a quantidade e organização dos princípios didático-metodológicos. Wiater (referido por Klippel, 2016: 316) separa os princípios em dois grupos. Um grupo contém os princípios de um ensino (i) centrado nos/nas alunos/as,

¹⁴ Consultar o esquema original no Anexo 3.

(ii) centrado nos conteúdos, e (iii) centrado na ação. O segundo grupo inclui, entre outros, os princípios (i) da atividade do/a aluno/a, (ii) da motivação e (iii) da orientação para objetivos. Partilhando alguns princípios com Wiater, Kiel (referido por Klippel, 2016: 316) propõe adicionalmente os princípios do incentivo à criatividade e da prática. Michael Long (2009: 376) opta por dividi-los em princípios metodológicos – consistem em supostos princípios universais de ensino de línguas – e em procedimentos pedagógicos – exploram como os princípios universais podem ser aplicados –, os quais podem ter um leque infinito de opções.

Devido à possibilidade de aplicação dos princípios em todas as disciplinas, é natural que sejam utilizados também no ensino de línguas estrangeiras. Alguns exemplos mencionados no parágrafo anterior poderiam ser postos em prática em disciplinas como Inglês ou Alemão, por exemplo: o princípio de um ensino centrado nos/nas alunos/as implica ter em conta que na aula temos indivíduos diferentes, cada qual com as suas experiências de aprendizagem e expectativas distintas, pelo que o/a docente deve, na medida do possível, diferenciar as práticas letivas e assim permitir uma aprendizagem mais eficiente.

Por outro lado, a bibliografia indica que alguns princípios são mais adequados ou mesmo centrais para ensinar línguas estrangeiras. Baliuk *et al.* (2018c: 22) apontam os seis seguintes princípios de ensino centrado: (i) nos/nas alunos/as, (ii) nos conteúdos, (iii) nas competências, (iv) nas tarefas, (v) na promoção da autonomia, e ainda (vi) na ação. A título de exemplo, na disciplina de Alemão como língua estrangeira, centrar o ensino nos conteúdos pode significar abordar temas que digam respeito a outras disciplinas para além da língua-alvo, de uma forma que seja vantajosa para o/a aluno/a e que lhe permita alargar os seus horizontes (Bundesverwaltungsamt, 2019: 13).¹⁵ A utilização do princípio de ensino centrado nas tarefas, por outro lado, pressupõe que a realização de tarefas concretas permita aos/às alunos/as uma mais rápida aquisição de comportamentos linguísticos corretos, dado que as tarefas associam diferentes vertentes da competência linguística e levam os alunos a experimentar a sua capacidade de agir usando a língua-alvo (Bundesverwaltungsamt, 2019: 14).

Existem, no entanto, três princípios didático-metodológicos¹⁶ que podem ser considerados específicos do ensino de línguas estrangeiras, e que serão explicados de seguida.

Um desses princípios é o da autenticidade. A fim de motivar os/as alunos/as e de familiarizá-los com a língua-alvo, é fulcral expô-los a *input*, materiais e textos autênticos. Concretizar este princípio requer um trabalho considerável por parte do/a docente, que tem de

¹⁵ Este exemplo, bem como o seguinte, são retirados do programa oficial de alemão como língua estrangeira para escolas localizadas fora da Alemanha.

¹⁶ No original, por Klippel (2016: 317-318), os princípios têm os seguintes nomes: *Authentizität*, *Einsprachigkeit* e *Mehrsprachigkeitsförderung*, respetivamente.

se atualizar e procurar materiais que reflitam o uso da língua na atualidade. Adicionalmente, o/a docente deve ter o cuidado de adaptar o material ao contexto, de forma a que não desencoraje os/as alunos/as por ser muito complexo, nem os aborreça com a facilidade da tarefa (Klippel, 2016: 318).

Outro princípio é o uso exclusivo da língua-alvo em aula, uma ideia recorrente desde o seu surgimento na década de 1960, a par do método audiolingual. Como o nome indica, o princípio define-se pela exclusão quer de línguas maternas quer de outras línguas que o/a aluno/a possa já ter adquirido. Segundo uma perspetiva mais moderna sobre este assunto, é compreensível que se tente expor os/as alunos/as à língua-alvo o mais possível, mas é igualmente importante ter presente que há lugar para a língua materna e para outras línguas na sala de aula, dado que a comparação de estruturas e a tradução podem facilitar a aprendizagem (Klippel, 2016: 317). Contudo, e mesmo não sendo exclusivo, é de realçar o princípio do uso da língua-alvo e, de acordo com esse princípio, os/as alunos/as devem ter todas as oportunidades para usar a língua extensiva e intensivamente (Klippel, 2016: 318). É nesse sentido que surgem atividades como *role-play*, dramatizações, trabalhos em pares e/ou grupos, entre outros.

O terceiro princípio apontado por Klippel (2016: 318) é o do encorajamento do multilinguismo, o qual defende que se tire partido das outras línguas que os/as alunos/as possam conhecer, de forma a transpor conhecimentos para a língua-alvo e assim motivá-los/las a produzir mais discurso. Tal não significa que a língua-alvo perca importância, porque o princípio aconselha um uso abrangente e intenso da língua-alvo na medida do possível (Klippel, 2016: 318).

A natureza e o vasto leque de princípios didático-metodológicos à escolha do corpo docente revelam uma peculiaridade do conceito. Como se pode ver nos dois casos mencionados por último, os princípios podem-se contradizer, tornando-se por isso necessário que os/as professores/as considerem todos os aspetos das suas turmas e contextos antes de optarem por um princípio em detrimento de outro (Klippel, 2016: 319-320). A escolha do princípio do encorajamento do multilinguismo não pode ser simultânea ao uso exclusivo da língua-alvo; um ensino centrado nos/nas professores/as não é centrado nos/nas alunos/as; nem é possível aplicar o princípio do ensino focado no conteúdo se estivermos interessados em ensinar os aspetos formais da língua (Baliuk, Buda, Rösler, e Würffel, 2018c: 26).

Quaisquer que sejam os princípios que o/a docente considere, deve estar sempre presente a preocupação de ligar os princípios ao contexto escolar, aos estilos de ensino a que os/as alunos/as estão habituados, ou mesmo à forma como os princípios vão ser aplicados (Klippel, 2016: 316-317), para que se garanta uma aula com qualidade.

Muito embora tanto Klippel (2016: 316) como Baliuk *et al.* (2018a: 14) afirmem que a implementação dos princípios proporciona maior qualidade ao ensino, ambos avisam que é difícil avaliar se o sucesso da aula se deveu exclusivamente a estes. Tal acontece por a relação causa-efeito entre princípios e a qualidade de uma aula não ser direta, mas sim dependente do contexto do ensino e da forma como foram aplicados.

O contexto de ensino tem um lugar central nas considerações dos/as professores/as, porque as condições que cada professor/a enfrenta são diferentes, e isso resulta em perspetivas distintas. Por exemplo, uma turma com alunos/as acima da média requer um tipo de trabalho diferente daquele que se faria se a turma tivesse um desempenho mais baixo. São casos como este que levam Klippel (2016: 320) a afirmar que não é exepetável que um/a docente opte por seguir sempre a mesma receita didática. Adaptar-se ao contexto requer uma revisão do estilo de ensino, mesmo que pequena, de forma a encontrar uma mistura de princípios – e/ou método(s) – adequado(s).

3.3 Os princípios da *Handlungsorientierung* e *Schüleraktivierung*¹⁷

De acordo com o que foi descrito nas secções anteriores, o ensino de línguas estrangeiras, para ser eficaz e promover uma aprendizagem de qualidade, precisa de se adaptar ao contexto da escola e da turma e à realidade em que eles coexistem. Os dois princípios didático-metodológicos que serão explorados neste ponto são destacados exatamente por serem princípios flexíveis e, por isso, predispostos à adaptação conforme as a realidade em que serão aplicados.

O primeiro princípio, o de um ensino orientado para a ação (*Handlungsorientierung*), enquadra-se naquela que é a caracterização do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas¹⁸ (2001: 29), onde se afirma o seguinte:

A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a ação, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas atividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena.¹⁹

¹⁷ Em português, estes termos podem ser traduzidos como princípio de ensino orientado para a ação (*Handlungsorientierung*) e princípio da maximização da atividade dos/as alunos/as (*Schüleraktivierung*).

¹⁸ Foi consultada a versão portuguesa, disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf (Consultado a 27/05/2019).

¹⁹ O pronome relativo “as quais” cria uma interpretação diferente da versão alemã e da versão inglesa do documento, já que estas deixam claro que é o contexto social o maior contributo para uma significação plena, e não as atividades.

Apesar de o Quadro Europeu lhe dar o nome de “abordagem orientada para a ação”,²⁰ a forma como é descrita no documento mostra que ela corresponde ao que é designado como *princípio* na bibliografia consultada, como por exemplo no programa oficial de alemão como língua estrangeira do Bundesverwaltungsamt (2019). Segundo esse documento, a *Handlungsorientierung* tem como principal objetivo preparar os/as alunos/as para situações em que seja preciso fazerem uso da língua-alvo, sendo definida por duas componentes (Bundesverwaltungsamt, 2019: 13). Uma delas tem em vista preparar os/as alunos/as para utilizarem a língua no trabalho ou em estudos futuros. Esta componente, por ter um leque tão vasto de possíveis manifestações em sala de aula, conforme as situações futuras que se considera provável que os/as alunos/as enfrentem, não foi aquela em que me concentrei no estágio e no relatório. Decidi dar mais atenção à segunda componente, que é a da organização da própria aula como oportunidade de ação para os/as aprendentes.

Um outro documento em que se fala do mesmo princípio, da responsabilidade do Goethe-Institut (2013: 1), oferece uma definição mais específica, dizendo que a escolha deste princípio realça a importância de desenvolver a competência comunicativa, a qual se torna o objetivo central do currículo. Como consequência da centralidade da comunicação na sala de aula, o/a docente passa a focar-se em atividades situacionais (ex. simulações, *role-play*), que suscitem o uso real da língua também na sua perspectiva pragmática, desenvolvendo, desta forma, as capacidades comunicativas dos/as alunos/as (Goethe-Institut, 2013: 1).

A segunda componente da *Handlungsorientierung*, mencionada acima, da aula como ação, vai ao encontro do princípio da maximização da atividade dos/as alunos/as, ou *Schüleraktivierung*. Segundo este princípio, é necessário motivar os/as alunos/as para se envolverem com os conteúdos lecionados, de forma adequada e autónoma (Glötzl, 2009: 1). Aplicado às aulas de língua estrangeira, esta participação ativa pode traduzir-se, por exemplo, na contribuição da turma baseada nas suas experiências e conhecimentos prévios, em perguntas feitas pelos/pelas alunos/as, na escolha de temas a abordar, na tentativa de compreensão dos fenómenos linguísticos, chegando às suas próprias conclusões, na avaliação consciente dos seus próprios progressos de aprendizagem, ou até na apresentação autónoma de conteúdos (Funk, Kuhn, Skiba, Spaniel-Weise & Wicke, 2018: 21).

Trata-se de um conjunto muito variado de estratégias, com grande potencial para fomentar o interesse dos/as alunos/as nas aulas, mas tal só acontece se as tarefas se adequarem

²⁰ Nas versões inglesa e alemã, as expressões usadas são: *an action-oriented approach* (Conselho da Europa, 2001: 10, em <https://rm.coe.int/1680459f97>), e *ein handlungsorientierter Ansatz* (Conselho da Europa, 2001, <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/201.htm>), respetivamente.

ao contexto em que serão utilizadas. A adequação toma forma na preparação das aulas, em que o/a professor/a as deve pensar na melhor forma de envolver os interesses e os conhecimentos prévios dos/as alunos/as, permitindo-lhes testar as suas hipóteses sobre a língua (Funk, Kuhn, Skiba, Spaniel-Weise & Wicke, 2018: 21). Como resultado deste tipo de estratégias, aliadas ao uso de materiais nos quais a turma se possa rever, pretende-se não só que os/as alunos/as se sintam mais motivados a participar, mas também que a probabilidade de reterem os conteúdos aprendidos aumente (Funk, Kuhn, Skiba, Spaniel-Weise & Wicke, 2018: 22). Outro resultado destas estratégias de maximização da atividade dos/as alunos/as será promover a cooperação e a interação entre eles/elas, assim como ajudar a desenvolver técnicas de trabalho e/ou estratégias de resolução de problemas (Glötzl, 2009: 1).

Embora esteja em causa a atividade dos/as alunos/as, Rainer Wicke (2004: 16) enfatiza o trabalho que tem de ser feito pelo/a professor/a, de forma a obter os resultados mencionados:

De um professor/a motivado/a espera-se que se empenhe na sua disciplina com dedicação, alegria e interesse, que se esforce para utilizar materiais adequados à idade, simples, acessíveis, informativos e autênticos, ou que até produza esses materiais, faça um uso hábil de ferramentas modernas, proponha temas fascinantes (...), atribua na medida do possível a responsabilidade pelo processo de aprendizagem ao/à aluno/a. Este último aspeto é indispensável para uma aula de língua estrangeira ativa, ou seja, orientada para a ação, e criativa, pois os/as alunos/as têm de se identificar com os temas da aula e as tarefas que lhes são associadas, e de se interessar por eles. O/a professor/a tem de despertar a curiosidade do/a aluno/a, para o/a fazer procurar uma solução (...) autonomamente.²¹

Nesta citação estão presentes muitos dos aspetos que orientaram o meu trabalho no estágio. A diversidade de estratégias que um princípio didático como a *Schüleraktivierung* implica, significou, para os/as alunos/as, que cada aula iria ser diferente da anterior e creio que isso contribuiu para o constante interesse das turmas. Para além disso, a diversidade permitiu-me, por exemplo, adaptar ao contexto do estágio atividades que já tinha testado com outros grupos de alunos/as ao longo do meu percurso profissional.

Merece ainda um comentário o facto de a *Schüleraktivierung*, por definição, implicar o envolvimento autónomo dos/as alunos/as nas aulas. Pessoalmente, não creio que essa noção

²¹ Tradução minha. No original: "Von einer motivierten Lehrer wird erwartet, dass er sich mit Engagement, Freude und Interesse für sein Fach einsetzt, sich bemüht, altersgerechte, anschauliche und informationsreiche (authentische) Materialien einzusetzen, bzw. dass er diese sogar selbst produziert, sich geschickt moderner Medien bedient, faszinierende Themen anbietet (...) sowie die Verantwortung für den Lernprozess so weit wie möglich an die Schüler delegiert. Letzteres ist für einen aktiven, sprich handlungsorientierten und kreativen Fremdsprachunterricht unabdingbar, denn die Schüler müssen sich mit den Lerninhalten und den damit verbundenen Aufgaben zunächst einmal identifizieren bzw. Interesse dafür aufbringen. Der Lehrer muss Neugier bei seinen Schülern wecken, damit sie selbständig nach eigenen Lösungsmöglichkeiten (...) suchen."

seja comum nas escolas portuguesas, porque ainda existe a ideia de que é o/a docente quem conduz e faz todas as escolhas. Por outro lado, os/as docentes estão condicionados pelos programas curriculares e objetivos a cumprir, e nenhum deles permite maior liberdade ao corpo docente. Tendo isso em conta, aplicar a *Schüleraktivierung* na sua plenitude – com autonomia, liberdade dos/as alunos/as na escolha de conteúdos, de tarefas e/ou de avaliação – ao contexto português, poderia não ter um resultado satisfatório. Ainda que fosse interessante explorar essa possibilidade, e que essa seja na minha opinião uma forma de ensino mais motivadora, no contexto do estágio tal não me possível dado o tempo letivo que me foi disponibilizado, o ambiente geral a que os/as alunos/as e professores/as estavam habituados, e as restrições dos documentos orientadores do programa a que os/as professores/as estão sujeitos. Por estes motivos, decidi manter a centralidade que um/a professor/a normalmente ocupa e ativar as turmas através dos materiais, tarefas, formas de trabalho e interação, como se verá na secção seguinte.

3.4. Implementação de estratégias: opções e exemplos

As estratégias de implementação da *Schüleraktivierung* e da *Handlungsorientierung*²² surgem, no contexto português, normalmente associadas ao conceito de aprendizagem ativa. A Universidade do Algarve, por exemplo, tem um repositório²³ com estratégias de aprendizagem ativa, onde se incluem o *brainstorming*, a revisão por pares, a resolução de problemas em grupos, a aprendizagem cooperativa ou a aprendizagem baseada na investigação²⁴, entre outras, sem no entanto explicarem o que entendem por aprendizagem ativa. Outro exemplo deste tipo de estratégias é a *flipped classroom*²⁵, na qual a aula passa a ser o local de aprofundamento de temas, que normalmente seriam apresentados através de trabalhos de

²² A partir deste ponto concentrar-me-ei sobretudo na *Schüleraktivierung*, uma vez que, apesar de a *Handlungsorientierung* ter estado presente em todas as aulas através dos objetivos selecionados, a *Schüleraktivierung* corresponde mais especificamente às estratégias que foram implementadas.

²³ O repositório pode ser encontrado em: <https://www.ualg.pt/pt/content/estrategias-aprendizagem-ativa> (Consultado a 27/05/2019)

²⁴ A exemplificação desta estratégia mostra que corresponde ao que noutros contextos é designado como aprendizagem baseada em projetos.

²⁵ Esta estratégia aparece ligada tanto à *Schüleraktivierung* (como se pode ver no artigo de Daniel Lambach, Caroline Kärger e Achim Goerres, de 2015, disponível em https://www.researchgate.net/publication/276290592_Aktives_Lernen_in_der_Massenveranstaltung_Flipped-Classroom-Lehre_als_Alternative_zur_klassischen_Vorlesung_in_der_Politikwissenschaft) como à noção de aprendizagem ativa (veja-se a *International Conference on Active Learning and Education*, disponível em <https://www.esev.ipv.pt/dacomunicacao/index.php/2018/08/02/politecnico-de-viseu-organiza-conferencia-internacional-sobre-aprendizagem-ativa/>).

casa, com a turma organizada em pequenos grupos e o/a docente a esclarecer quaisquer dúvidas.

Porém, a minha escolha para as atividades a implementar no estágio não recaiu sobre a aprendizagem por investigação, projetos, nem atividades de aprendizagem cooperativa, por vários motivos. Primeiro, os tempos letivos de que dispunha para as implementar eram poucos e não eram necessariamente seguidos, sendo que convém haver algum tipo de ritmo. Segundo, os/as alunos/as não estão habituados a terem a autonomia que atividades como estas requerem, e eu não os/as conseguia habituar a tal sem aulas constantes. Finalmente, cada uma das técnicas referidas podia ser um tema de relatório por si só, cuja escolha me levaria necessariamente a repetir atividades, quando o que eu pretendia era variar nas tarefas e estilos de trabalho, para melhor adequar os conteúdos às turmas.

Assim, para a escolha de atividades variadas, concentrei-me nas propostas de dois autores alemães, Wolfgang Mattes (2002) e Lothar Scholz (2018). Relativamente a estas obras, é importante notar dois aspetos relevantes. Um deles é o facto de que as atividades neles listadas não foram desenhadas exclusivamente para o ensino de línguas estrangeiras, por isso apenas algumas podiam chegar à sala de aula tal como estavam na sua forma original. O outro aspeto é a centralidade dos princípios da democracia e da autonomia. A *Schüleraktivierung*, na bibliografia alemã, parece ser muitas vezes associada aos valores democráticos, na medida em que devem ser os/as alunos/as a escolher os temas e o seu modo de tratamento, partilhando responsabilidades e conhecimentos (Scholz, 2018: i). De um modo geral, o objetivo maior da aplicação das tarefas propostas é que o/a aluno/a desenvolva interesse e participe ativamente nas aulas (por exemplo, ajudar na organização de projetos), na vida escolar (por exemplo, apoiar colegas com dificuldades) e no seu meio social (por exemplo, apoiar a população idosa) (Scholz, 2018: 60). Para um público português será simples compreender as razões pelas quais decidi não aplicar as tarefas na íntegra: a democracia na escolha de temas causaria estranheza entre alunos/as e poderia haver algum abuso dessa liberdade. Não quero com isto dizer que os/as nossos/as estudantes não tenham essa capacidade, apenas que não estão consciencializados para fazê-lo, e desenvolver neles/nelas essa capacidade não seria algo alcançável nos tempos letivos de que eu dispunha no estágio. Além disso, os/as professores/as não poderiam aplicá-la mesmo que quisessem por tal não estar previsto nos documentos oficiais que guiam os programas curriculares. Ou seja, há impedimentos à liberdade de temáticas ao nível dos/as docentes, mas também ao nível institucional e cultural.

Passando às atividades em si, houve duas que pude implementar sem alterações, uma em cada disciplina. Em Alemão, foi possível realizar um *role-play* (Mattes, 2002: 46) simples, em que cada aluno/a recebeu uma identificação e teve de se guiar por ela. Não descrevo aqui mais

aspectos da atividade, pois ela encontra-se mais detalhada no ponto 3.5.1. Em Inglês, numa aula mais dinâmica sobre o Natal, inseri uma atividade de escrita criativa na forma de um poema de 11 palavras, ou *Elfchen* (Scholz, 2018: 45). Nestes poemas, o primeiro verso tem uma palavra (normalmente um adjetivo ou uma cor), o segundo duas (algo relacionado com a cor), o terceiro três (uma ação), o quarto quatro palavras (inclui os sentimentos do/a autor/a), e o quinto apenas uma (um resumo do poema). Como este tipo de atividade era novo para a turma, escrevi primeiro um exemplo no quadro, e a maioria conseguiu criar um poema sem grandes dificuldades.

Na maior parte das atividades que integrei nas minhas aulas, foi necessário efetuar mais modificações às formas das propostas originais dos autores. Apresento, em seguida dois exemplos, mas na secção 3.5. serão referidas outras atividades que tiveram o mesmo tratamento.

Lothar Scholz (2019: 1) sugere a utilização de imagens, escolhidas pelo/a docente ou por cada membro da turma, para introduzir um tema numa primeira aula, seguindo-se possíveis debates ou apresentações pelos/as alunos/as sobre as suas imagens. A forma como eu utilizei esta técnica difere da proposta original em alguns pontos. Creio que sempre que recorri a imagens foi para introduzir ou um tema (no caso de Inglês) ou léxico específico (no caso de Alemão). Além disso, todas as imagens eram selecionadas por mim, e o debate que surgia em determinadas aulas era espontâneo e breve, não se podendo alargar a aulas futuras.

Outra atividade implementada nas duas disciplinas foi o trabalho com puzzles (Scholz, 2018: 42). Por exemplo, para Inglês usei um puzzle específico, chamado triminó, para rever os verbos irregulares no *Past Simple*. Também esta atividade pode ser vista em maior pormenor no ponto 3.5.2. Em Alemão criei um puzzle de associação de imagens e palavras, para consolidar a aprendizagem do léxico sobre profissões (ver Anexo 4). Ambos os puzzles foram resolvidos em pares dada a sua complexidade, sobretudo o puzzle em Alemão por dar uso a mais léxico novo. Os puzzles, feitos por mim, sofreram as alterações necessárias para que cada turma conseguisse completar a tarefa, ou seja, houve adaptações de léxico e das estruturas gramaticais utilizadas. Essa adaptação foi facilitada por eu estar a lecionar turmas de competências linguísticas semelhantes ao mesmo tempo noutras instituições, o que me permitiu testar previamente um puzzle semelhante ao utilizado em Alemão num grupo de Português como língua estrangeira. Como esse grupo resolveu o puzzle sem dificuldades notórias, eu tinha a certeza de que a turma de Alemão também o conseguiria fazer. Note-se ainda que a minha utilização dos puzzles difere da proposta original de Scholz (2018: 42) por não permitir que os/as alunos/as possam desenvolver os seus próprios puzzles e aplicá-los nas aulas.

É importante referir que, entre as atividades propostas na bibliografia, houve algumas que não seria possível concretizar no estágio. A título de exemplo, explico três delas. Mattes (2002: 70-71) sugere a “aula projeto” (*Projektunterricht* no original), a qual estimula os/as alunos/as a procurar soluções para um problema específico, enquanto trabalham em equipa, mas que também valoriza o *input* individual porque cada aluno/a tem algo a dizer. Numa aula, a turma, dividida em grupos, tem de fazer pesquisa sobre um tema pré-selecionado e apresentar as suas soluções. Desta forma, há sempre um produto no final da atividade, seja um debate, sejam cartazes, por exemplo. Contudo, o próprio autor diz que a turma deve ter um mínimo de competências de seleção e tratamento de informação. No caso dos/as alunos/as com que trabalhei, como os projetos não são muito comuns no ensino básico, creio que a turma do 7.º D não tinha as ferramentas necessárias para esta atividade, além de a sala não ser adequada para a formação de grupos; já a turma de Alemão tinha um nível reduzido de competências linguísticas, e os/as alunos/as poderiam ter grandes dificuldades em entender a informação que pesquisassem.

Outra atividade exemplificativa é a aprendizagem em estações, a qual, conforme Mattes (2002: 56,57), constitui uma oportunidade para os/as alunos/as poderem realizar uma série de tarefas de naturezas distintas, de forma independente. Nesta atividade, cada membro da turma recebe um guia das tarefas/estações disponíveis e pode decidir em que ordem as faz, desde que, no final, todas as obrigatórias estejam concluídas. Embora não haja um mínimo estabelecido de tarefas, o normal é que haja pelo menos uma para cada competência,²⁶ e uma que seja em pares. Muito embora esta atividade seja interessante e permita treinar ou rever conteúdos, o seu maior problema é a quantidade de preparação e materiais que requer, sendo difícil de compatibilizar com a escassez de tempo que normalmente caracteriza o dia a dia de um/a professor/a. Pessoalmente, não optei por esta atividade na disciplina de Inglês sobretudo por questões logísticas. A sala não tinha espaço para os/as alunos/as andarem a trocar de mesas, e embora eu pudesse pedir outra sala, havia a possibilidade de a aula ser adiada devido a qualquer atividade da escola (isso ocorreu duas vezes). Em Alemão, havia espaço e os/as alunos/as conheciam a atividade, mas todas as aulas que dei (à exceção de uma) foram de introdução de temas, pelo que a aprendizagem por estações não me pareceu ser a estratégia mais adequada ou eficaz.

Os livros centrados na prática da *Schüleraktivierung* costumam também abordar a importância de fazer os/as alunos/as refletir sobre a sua aprendizagem através de uma série de

²⁶ Ou seja, uma atividade para a compreensão escrita, compreensão oral, produção escrita e produção oral. O autor exemplifica as tarefas com uma imagem disponível no Anexo 5.

atividades. Scholz (2018: 52) sugere o diário de aprendizagem (*Lerntagebuch* no original) para esse fim. A técnica pode ser usada em relação a uma aula, um projeto, tema, ou em relação a todo o ano letivo, para levar os/as aprendentes a pensar nos aspetos que realmente aprenderam, e ajudá-los a ter noção dos seus pontos fortes e fracos. Com esse trabalho de introspeção, espera-se que os indivíduos trabalhem para melhorar as suas fragilidades e desenvolvam aquilo que já sabem. O autor acrescenta que estes diários podem ser úteis para dar e receber feedback dos/as outros/as alunos/ ou dos/as professores/as, fazendo a ressalva de que devem ser apontados especialmente os aspetos positivos. Uma concretização desta estratégia no contexto português é a existência de manuais de Inglês que contêm *checklists*, onde os/as alunos/as podem registar em que medida se sentem à vontade com o tema; todavia, não acredito que essas listas sejam utilizadas com frequência – nenhum/a explicando/a meu/minha fazia esse registo em aula –, o que me desencorajou de aplicar esta técnica para as turmas. Além disso, preferi que o tempo de aula fosse usado para lecionar ou rever conhecimentos.

Apesar de atividades como as mencionadas nos últimos parágrafos serem relativamente comuns no panorama educativo alemão, aplicá-las em Portugal sem quaisquer alterações seria desafiante não só pelas razões de tempo ou de logística que mencionei, mas também por questões culturais. Baseio esta conclusão na minha experiência como aluna. Nos dois cursos de verão que frequentei na Alemanha, por exemplo, o tipo de atividades desenvolvidas era muito diferente daquilo que se pratica no nosso país, sobretudo por exigirem maior autonomia do/a aluno/a. Embora os cursos tenham sido em universidades, também tive oportunidade de fazer observações de aulas numa escola profissional²⁷, e verifiquei que o mesmo acontece nos outros níveis de ensino: há uma maior liberdade de escolha de tarefas, mas também maiores expectativas sobre o trabalho que deve ser realizado e o resultado que se espera que o/a aprendente atinja. O ensino em Portugal parece estar a crescer nessa direção, mas não estamos perto. É por essa razão que as ideias que de facto utilizei a partir da bibliografia tiveram de ser adaptadas.

²⁷ Em setembro e outubro de 2016, tive a oportunidade de fazer uma *Hospitation* na Escola Profissional BS13 (*Berufliche Schule Anlagen und Konstruktionstechnik am Inseipark*), em Hamburgo, na Alemanha, sob a supervisão da professora Alexandra Fidalgo Schmidt. Numa *Hospitation*, o propósito é observar aulas, mas as circunstâncias permitiram que eu lecionasse três delas (de Inglês e Alemão).

3.5. Experiências de didatização

A adaptação aos/às alunos/as e ao contexto foi, como tem vindo a ser referido ao longo do relatório, um ponto central nas atividades desenvolvidas no estágio. Podemos adaptar uma atividade para a tornar mais fácil, mais dinâmica, ou para treinar uma competência linguística em detrimento de outra. Qualquer opção didática tomada pelo/a docente deve ter como objetivo facilitar e/ou melhorar a aprendizagem, e isso pode implicar o recurso a temas arriscados, materiais provocadores ou organizações de aula complexas, entre muitas outras ferramentas. Se uma turma não estiver habituada a tomar parte da aula ativamente, estas são algumas formas de fazer com que isso aconteça.

Não queria deixar de referir, neste ponto, a reflexão sobre as vantagens das três formas de organização do trabalho em sala de aula que Wolfgang Mattes (2002: 28-33) inclui na sua obra, e que foi importante na preparação das experiências que relato nesta secção, na medida em que demonstra o modo como cada forma de trabalho fomenta a ativação de formas diferentes. O trabalho individual pode ser útil para consolidar a matéria sem distrações, permitindo ao/à aluno/a utilizar o tempo como lhe for mais rentável. Nesta organização, o/a docente pode optar por dar tarefas com diferentes níveis de dificuldade, dependendo das competências dos/as alunos/as, e em aula, o/a professor/a deve ir circulando pela sala dando ajuda. Pode-se dividir este tipo de trabalho em várias pequenas fases para não sobrecarregar o/aluno/a e manter a concentração. O trabalho em pares ajuda os/as aprendentes a concentrarem-se ao mesmo tempo que incentiva à interação e comunicação, desenvolvendo competências de trabalho em equipa. Já o trabalho em grupo faz com que os/as alunos/as não se sintam pressionados pelo/a docente, promove entreajuda, e obriga cada membro do grupo a assumir a responsabilidade por um aspeto da tarefa.

Nesta secção serão exploradas algumas das atividades que concebi, com base na bibliografia ou em experiências letivas anteriores, para aplicar o princípio da *Schüleraktivierung*, começando pela disciplina de Alemão e passando depois à de Inglês. Irei também fornecer algum contexto da aplicação da atividade, para que fique claro em que passo a utilizei e porquê.

3.5.1. Atividades desenvolvidas na disciplina de Alemão

Em novembro de 2018, numa aula subordinada ao tema das profissões, os/as alunos/as começaram por treinar o léxico pretendido, aplicando-o depois em perguntas e frases. Depois deste passo, resolveram um puzzle, preencheram uma ficha com o léxico, praticaram mais uma vez as profissões, e tiveram outra ficha para treinarem um diálogo. A essas atividades, seguiu-se um *role-play*, que consistiu no seguinte: foram distribuídos dois cartões de visita (com nome,

profissão e local de trabalho)²⁸ a cada aluno/a, e foi-lhes indicado que se encontravam em Lisboa, na *Web Summit*, um evento famoso para alargar as redes pessoais e profissionais. Deste modo, os/as alunos/as tinham de andar pela sala, apresentar-se aos outros/as participantes e trocar os cartões de visita, para que no final tivessem dois cartões que não os seus.

Para esta tarefa foram alocados cerca de 25 minutos, porque era preciso explicar a tarefa, exemplificá-la, e os/as aprendentes tinham de criar pelo menos dois diálogos. Visto que, em novembro, o conhecimento de alemão ainda era reduzido, preferi que a atividade tivesse uma maior duração para os/as alunos/as com menos confiança terem a oportunidade de falar ao seu ritmo. Houve alunos/as que surpreenderam ao pegarem nos cartões que tinham recebido para os usarem em diálogos extra. Durante toda a atividade, percorri a sala de aula para interagir com eles/elas, auxiliar na produção e verificar se os conhecimentos tinham sido adquiridos.

Creio que a atividade teve os resultados pretendidos, pois os/as alunos/as produziram discurso com o léxico e estruturas desejadas corretamente e pareceram empenhados/as na tarefa. Muito embora tivesse sido uma atividade guiada, os/as estudantes revelaram autonomia na tarefa e ainda se recordavam do léxico em maio, porque, numa das últimas aulas que presenciei, a professora orientadora inquiriu-os/as sobre profissões e os/as alunos/as não hesitaram em responder.

Outra atividade ilustrativa da aplicação do princípio da *Schüleraktivierung* decorreu em janeiro. O tópico da aula era o material escolar e os objetivos da aula eram a aprendizagem do léxico e de determinadas frases com o acusativo e respetiva utilização. O início da aula continha um elemento cultural típico do primeiro dia de aulas na Alemanha, a *Schultüte*²⁹, sendo a segunda fase constituída por *drilling* para ajudar à memorização do léxico e género das palavras. Houve uma ficha para os/as alunos/as poderem associar o que tinham repetido à sua forma escrita, mais *drilling* e duas atividades. Uma delas consistiu num jogo com os materiais escolares que tinham sido usados na introdução da aula. Os/as alunos/as colocaram-se em pé à volta de uma mesa grande, em cima da qual eram colocados entre quatro a seis objetos de cada vez. Após alguns segundos, os objetos eram tapados e os/as alunos/as tinham de dizer o seu nome, indicando também o artigo (por exemplo, *das Buch*). Quando já se tinham passado algumas rondas, eu passava a mostrar os objetos por menos tempo ou acelerava o ritmo com que eles/elas tinham de responder.

²⁸ Os cartões usados na atividade podem ser consultados no Anexo 6.

²⁹ Uma *Schultüte* é um cone feito de papel e com mais de 30cm de altura que os pais costumam dar aos/às filhos/as no primeiro dia de aulas da escola primária. Dentro desse cone é costume colocar material escolar e/ou guloseimas e o cone é decorado para refletir os interesses das crianças.

Também esta atividade teve a participação esperada, com a maior parte dos/as alunos/as a quererem ser os primeiros a indicar todos os objetos. Outros aspetos que podem ter ajudado a fomentar o interesse são o elemento de competição em jogos do género, e o contraste desta atividade com as fases anteriores da aula.

Depois deste jogo e como atividade final da aula, perguntei à turma se sabiam jogar à batalha naval (*Schiffversenken* em alemão). Na batalha naval, tenta-se descobrir onde estão os barcos do inimigo perguntando se este tem algum barco no E6, por exemplo. A minha versão do jogo é diferente. Já adaptei a batalha naval para ensinar a concordância de género em português³⁰ e a declinação de artigos em alemão, e desta vez adaptei-a para os/as alunos/as treinarem o léxico de material escolar e o acusativo. Assim, comecei por projetar o quadro constante do Anexo 8, e chamei um aluno para a frente da sala de forma a exemplificar o tipo de atividade que iriam fazer. Com pedaços de fita-cola colorida eu e o aluno fomos fazendo as perguntas pretendidas para encontrar os barcos do outro, do género de “Hat dein Rucksack einen Radiergummi?” (“A tua mochila tem uma borracha?”).³¹ Depois de alguns exemplos e de disposta a turma em pares, distribuí uma cópia da ficha de trabalho a cada aluno/a, com cerca de 15-20 minutos para “afundarem” todos os barcos do inimigo. Durante a atividade circulei pela sala para auxiliar e certificar-me de que o discurso produzido era o pretendido.

Quanto à reação dos/as alunos/as a esta atividade, houve algumas surpresas. Por causa da longa duração da atividade, tinha antecipado que a turma se aborrecesse depressa, e que houvesse alguma frustração em determinados alunos/as por não conseguirem fazer as perguntas de acordo com as instruções. Porém, certos pares conseguiram realizar um segundo jogo e todos os outros terminaram o primeiro. Do que fui ouvindo, o discurso parecia correto e a turma pareceu-me empenhada na tarefa.

Uma aula que lecionei em março, sobre a marcação de encontros em locais da cidade, pareceu estimular os/as alunos/as além do normal. Depois da introdução do tema, *drilling* e ficha de consolidação, organizei um jogo com os *flashcards* que tinha usado na fase inicial da aula (ver Anexo 9). Para o jogo, colei os *flashcards* dos locais da cidade no quadro, enquanto os/as alunos/as se punham de pé e faziam uma fila única virada para o quadro. A atividade teve uma dificuldade crescente: na primeira ronda eu dizia apenas “im Kino” (“no cinema”), e

³⁰ Uma cópia do jogo para a concordância de género encontra-se no Anexo 7.

³¹ Embora tenha a noção de esta estrutura frásica não ser a mais natural, foi a que melhor se adequou à matéria e à turma. Eu poderia ter optado por estruturas como “Gibt es einen Radiergummi in deinem Mäppchen?” (“Há uma caneta no teu estojo?”), por exemplo, mas o objetivo da aula era introduzir o acusativo, e os/as alunos/as ainda desconheciam o caso dativo na altura.

o/aluno/a à frente da fila tinha de tocar no *flashcard* correto. Na segunda ronda inseri uma dimensão competitiva, fazendo duas filas com os/as alunos/as, e disse frases como “Wir treffen uns im Kino” (“Encontramo-nos no cinema”), a que os primeiros alunos/as das filas respondiam tentando tocar primeiro no *flashcard* mencionado. Já na fase seguinte, disse frases que descreviam atividades associadas ao local, do género de “Wir sehen einen Film” (“Vemos um filme”). O/a aluno/a mais rápido a tocar no *flashcard* com o local ganhava.

A duração deste jogo rondou os 15 minutos e, apesar de ser uma atividade longa, os/as alunos/as participaram ativamente. Creio que, para tal, o elemento da competição pode ter sido determinante, porque durante a primeira ronda, na qual não havia equipas, era visível algum aborrecimento nos/nas estudantes.

Todas as aulas de Alemão foram desenhadas em torno da prática da oralidade e da aquisição de léxico. Procurei desenvolver atividades que se enquadrassem nas escolhas pedagógicas da professora orientadora e que ilustrassem a aplicação da *Schüleraktivierung*. As atividades que foram descritas em maior detalhe são exemplos de tarefas dinâmicas, com mais movimento, mas outras houve que, com menos dinamismo, conseguiram de igual modo motivar os/as alunos/as. O dinamismo das aulas serviu o propósito da motivação e ajudou a despertar o interesse; além disso, tenho consciência de que as condições da turma e do espaço podem não se voltar a repetir tão depressa na minha vida profissional, pelo que quis tirar proveito do reduzido número de alunos/as e do espaço que a sala oferecia.

Em Alemão, não apliquei discussões nem nenhuma tarefa apenas sobre aspetos culturais (por exemplo, comparações) devido à competência linguística incipiente da turma. Pelas atividades que descrevi, o/a leitor/a poder-se-á aperceber de que houve evolução dos/as alunos/as, mas sendo aquele o primeiro ano a estudar alemão, a três horas por semana, é compreensível que não haja fluidez de discurso que permita discussões. As capacidades dos/as aprendentes foram, nesta disciplina, um aspeto determinante na seleção dos materiais e estratégias.

3.5.2. Atividades desenvolvidas na disciplina de Inglês

Um pequeno pormenor de uma aula também pode ativar a participação dos/as alunos/as. Na primeira aula que dei ao 7.º D, sobre uma celebridade indiana, comecei a aula por dizer “Today, I’m wearing a funny dress. Do you know where it is from?”. Apesar das cores e do corte tipicamente indianos do vestido, que, de facto, usei, os/as alunos/as não adivinharam qual o país, mas a reação deles/delas à pergunta e à situação foi bastante interessante e despertou-os para a aula.

Em janeiro trouxe uma atividade que se associa ao princípio da *Schüleraktivierung* com regularidade, como referido na secção 3.4., um tipo de puzzle chamado triminó. Um triminó assemelha-se a um dominó com três lados e pode ser adaptado a qualquer tópico, desde associação de antónimos a fórmulas matemáticas. O objetivo principal da aula, enquadrada no tema da vida escolar, era relembrar as formas irregulares dos verbos no *Past Simple*. Os/as alunos/as viram um vídeo enquanto anotaram as várias ações que as crianças faziam na sua escola. Depois, disseram-me o que tinham anotado e, com a ajuda deles/delas, escrevi os verbos no infinitivo e no *Past Simple* no quadro. Após alguns minutos de conversa, apaguei as formas do *Past Simple*, que tinha escrito para que os/as alunos/as pudessem rever a forma escrita e assim se sentissem à vontade no puzzle. Agrupei os/as alunos/as em pares e cada par recebeu uma cópia do puzzle que está no Anexo 10, recortado. Alguns/algumas alunos/as ficaram um pouco confusos com o formato do puzzle, por isso andei pela sala a tirar as maiores dúvidas e a corrigir os que tinham terminado. No final, para consolidar a aprendizagem, escrevi novamente os verbos no *Past Simple* e pedi para os passarem nos seus cadernos, pois seriam precisos nas restantes atividades da aula.

Os/as alunos/as apreciaram o trabalho em pares e creio que a novidade do puzzle teve um efeito positivo na aprendizagem. Com um triminó, assim como com outros puzzles, a ênfase recai nas competências de compreensão escrita, mas, tratando-se de uma atividade em pares/grupos, pode também desenvolver a produção oral.

Uma das atividades que mais procurou treinar a produção oral foi uma atividade que decorreu em março. O tema da aula era hábitos de compras. Foram abordadas marcas nacionais e internacionais e os/as alunos/as resumiram o que costumam comprar numa semana; houve textos para compreensão escrita e um exercício de compreensão oral. Nesse aspeto, a aula teve os elementos típicos que se encontram nas salas de aula portuguesas: texto, audição, algum espaço para comentário. A última atividade, contudo, fugiu ao tipo de tarefas a que os/as alunos/as estavam habituados pela necessidade de serem espontâneos: após algumas instruções, projetei uma imagem interativa³² e fiz zoom em várias pessoas, aleatoriamente, enquanto pedia para os/as alunos/as me descreverem primeiro o dia a dia das pessoas e depois o que elas tinham feito no dia anterior. Embora nas primeiras rondas a turma estivesse com algum receio em participar ou apenas confusa sobre a tarefa, cada vez mais alunos/as foram

³² A imagem interativa pertence ao Billion Pixel Studio e pode ser encontrada no seguinte link: <http://sh-meet.bigpixel.cn/?from=groupmessage&isappinstalled=0%20-%20pic%20com%20195gigapixel> (Visitado a 25/05/2019)

dando a sua opinião. A certa altura, o grupo descreveu a rotina de algumas pessoas na sua totalidade, ao mesmo tempo que eu ia circulando pela sala a pedir detalhes a alunos/as em específico.

Esta atividade foi muito útil para lembrar o *Past Simple*, lecionado em janeiro, e obrigar os/as alunos/as a utilizar os conhecimentos das aulas de janeiro e de março. Reparei que a atividade causou alguma estranheza na turma, e suponho que tal se deva ao facto de os/as alunos/as não estarem habituados a atividades de produção espontânea e de rápido ritmo. Contudo, após alguns exemplos, a turma sentiu-se mais à vontade e foi possível cumprir os objetivos da tarefa.

Além das aulas ao 7.ºD, lecionei duas ao 10.ºE, uma em novembro de 2018 e outra em abril de 2019. Para a aula de abril, o professor orientador tinha-me pedido que introduzisse o tema da tecnologia, tema esse que continuaria até ao fim do 3.º período. Visto que o manual abordava robots, gadgets, internet e redes sociais, como ainda havia um mês de aulas pela frente e a aula começava às 8:30h,³³ optei por outra via. Decidi que a aula seria sobre a evolução das próteses ao longo da história, começando com próteses da Antiguidade, passando às presentes inovações nesse campo e terminando com previsões futuras desta tecnologia. Nos primeiros momentos da aula, criei um *brainstorming* (que a turma escreveu nos cadernos) em que os/as alunos/as referiram as várias formas como a tecnologia interage com o ser humano, até alguém mencionar *health*. Com essa palavra no quadro, perguntei-lhes exemplos dessa interação da tecnologia com o ser humano. Um aluno referiu próteses e eu pude seguir para a atividade em questão. Expliquei à turma que iria projetar nove imagens (ver Anexo 11), todas de próteses diferentes e que queria suposições sobre o tipo de prótese e o século de que era. A primeira imagem, por exemplo, é de um dedo grande do pé, falso, que um egípcio terá usado ainda em vida, e como está bem preservado, os/as alunos/as conseguiram perceber do que se tratava, se bem que tenha havido algumas interjeições de nojo na turma. Já na penúltima imagem, como a prótese não é visível por não existirem representações dela, pedi-lhes que me dissessem a profissão do homem na imagem e o que ele poderia ter tido a menos.

No geral, diria que que esta atividade de introdução ao tema gerou entusiasmo por ser algo fora do normal e que os/as alunos/as não conheciam de todo.³⁴ Também foi interessante

³³ Menciono o horário da aula porque a hora em que a aula ocorre influencia o decorrer da mesma. Neste caso, para os/as alunos/as estarem na escola às 8:30h, alguns tiveram certamente de acordar pelas 6:30h, e é normal que se sintam com sono.

³⁴ Esta atividade surgiu de uma semelhante que criei para um pequeno grupo de alunos/as com grande interesse na medicina e ciência forense. No estágio, esta atividade resultou pela novidade, enquanto com o outro grupo, uma atividade semelhante resultou pela proximidade com os interesses deles/delas.

para eles/elas poderem confirmar as suas suposições na compreensão escrita sobre as próteses, que se encontra no mesmo Anexo 11.

Para a minha penúltima aula ao 7.ºD, o tópico abordado foi o *bullying*, contemplando os temas previstos no manual e nas aprendizagens essenciais. Desenhei um plano de aula arriscado, no qual não seria dita a palavra *bullying*,³⁵ mas em que todas as atividades levariam os/as alunos/as a pensar nos sentimentos que os outros podem ter em situações menos agradáveis. Pessoalmente, acho importante que se tenha noção de que o *bullying* não se restringe à escola e à adolescência, embora seja assim que se apresenta o tema aos/às jovens. Por esse motivo, a minha aula não abordou adolescentes nem os textos típicos deste tema. Optei por apresentar dois casos, de dois adultos, com problemas diferentes, aos quais os/as alunos/as tiveram de reagir e dar conselhos.

As duas atividades finais da aula tiveram o seu ponto de partida no projeto *Post Secret*, fundado por Frank Warren em 2005. O projeto consiste no envio de um postal anónimo, no qual se deve escrever algo verdadeiro e que o/a autor/a nunca tenha contado a ninguém, sendo o postal decorado como o/a autor/a bem entender. Todos os postais são enviados para uma morada definida por Frank Warren, que os lê e arquiva, selecionando alguns para publicar no site PostSecret (<https://postsecret.com/>) ou em livros. Estes segredos são por vezes expostos em museus e universidades e são o tema de numerosas conferências proferidas pelo fundador sobre saúde mental e bem-estar.

Depois de eu ter explicado o projeto e de a turma ter escrito em conjunto e com a minha ajuda uma carta a dar conselhos a um dos adultos referidos na primeira parte da aula, distribuí a cada par de alunos/as uma folha com um segredo diferente e em 10 minutos tiveram de escrever uma carta para o/a autor/a daquele segredo, dando uso a estruturas como *should*, *could* ou *if I were you*. A produção escrita foi concluída por toda a turma, com textos que superaram as minhas expectativas. Exemplos das cartas escritas podem ser vistos no Anexo 12.

Nos últimos 10 minutos da aula, foi distribuído um postal em branco a cada aluno/a, para ser preenchido com um segredo que quisesse partilhar. As únicas regras que impus foram o anonimato e que fosse algo verdadeiro, embora não tivesse de ser um segredo sério ou com grande carga emocional. Permiti que escrevessem em português ou inglês porque não queria

³⁵ Na minha opinião, o termo *bullying* tem sido tão largamente usado que começou a perder a forte conotação emocional que tinha no início. Tenho notado que alguns/as explicandos/as meus/minhas revelam aborrecimento assim que o termo é mencionado e dizem estar fartos de ouvir falar sobre isso. Acredito que isso se deve a uma pobre exploração do conceito de *bullying*, porque apesar de os/as alunos/as conhecerem a palavra, parecem associá-la a palestras ou a formação cívica, esquecendo-se do impacto que *bullying* pode ter nas pessoas que dele foram/são vítimas.

que os/as alunos/as me tivessem de chamar para tirar dúvidas, pois ao ajudá-los/las, eu saberia quem escreveu o quê. No final, cada um/a dobrou o seu postal e colocou-o num saco opaco. Após eu ter reproduzido todos os segredos num ficheiro Word, para não se identificar o/a autor/a pela escrita, pedi autorização à turma para os expor durante algum tempo, dentro da própria sala. Os/as alunos/as estavam claramente entusiasmados para verem os segredos e, durante o tempo em que o puderam fazer, houve reações interessantes, desde risos a expressões de surpresa. Alguns alunos/as pediram-me a referência dos livros do projeto (que eu tinha mostrado na aula), porque ficaram interessados e queriam saber mais.

Tive alguma hesitação em pedir à turma para escrever os segredos, porque não sabia de que forma iam reagir, ou se teriam interesse em participar. No final, fiquei surpreendida. A maioria dos/as alunos/as parece ter escrito frases honestas, alguns até incluíram desenhos, houve segredos cómicos, outros emocionalmente mais fortes (exemplos destes segredos estão no Anexo 13). Devido ao facto de a minha última aula ser de apenas 45 minutos e de a ter planeado antes de saber o resultado desta atividade, não houve, infelizmente, nenhum momento de exploração e/ou debate do conteúdo dos segredos. Todavia, sabendo que esta atividade pode funcionar num contexto adequado, e dada a reação positiva dos/as alunos/as, seria interessante aplicar a atividade numa turma futura, em que o tema possa ser alargado a mais aulas e/ou turmas.

A minha intenção com as aulas de Inglês era equilibrar a aquisição das estruturas gramaticais previstas no programa com oportunidades de produção oral. De forma a pôr uma turma de 28 alunos/as a falar, escolhi por vezes atividades menos convencionais ou abordagens menos comuns, para os levar a produzir discurso. Outro fator que me impeliu a explorar mais a produção oral foi a alta proficiência da turma. É certo que nem todos estavam no mesmo patamar, mas a vantagem de atividades de oralidade é permitir que todos participem, desde que o/a docente equilibre os contributos.

Como é visível nas atividades descritas, nas aulas de Inglês não houve tanto movimento pelas restrições logísticas mencionadas anteriormente, e não suscitei discussões por não ser normal fazê-lo neste ano de escolaridade. Todavia, a turma tomou conhecimento de elementos da cultura americana e/ou britânica em todas as aulas, quer como parte central da aula, quer como curiosidades.

O maior desafio do meu trabalho com o 7.ºD foi realmente o nível de maturidade do grupo e o facto de eu não ter contato frequente com esta faixa etária.

3.6. Reflexão sobre a prática letiva

No início do estágio, pensei em fazer observações dos/as alunos/as como forma de avaliar o impacto das atividades. Contudo, à medida que o estágio se desenvolvia, decidi que era mais útil e informativo se tivesse a opinião das turmas. Assim, a partir de março, comecei a entregar questionários de satisfação no final de cada aula, personalizados com as atividades desenvolvidas naquela aula em específico. Um exemplo desses inquéritos pode ser visto no Anexo 14. Os questionários foram escritos em português para evitar interpretações erradas e ser de mais fácil resposta, o que também justifica os *emojis* para cada coluna de pontuação.

O uso dos questionários foi bastante interessante visto que, na maioria das vezes, eram previsíveis as respostas dos/as alunos/as. Em seguida irei apresentar os sete questionários aplicados, com as votações e percentagens preenchidas, por disciplina e ordem cronológica, seguidos de um curto comentário. Os quadrados que não estão preenchidos tiveram zero votos.

Questionário 1 → Alemão, 10.º ano, março de 2019, tema: <i>Wir treffen uns im Kino</i>										
	1 	2 	3 	4 	5 	1 	2 	3 	4 	5 
Atividade 1: Identificar os sítios da cidade				1	9				10%	90%
Atividade 2: Ficha de vocabulário				2	8				20%	80%
Atividade 3: Puzzle das atividades e sítios da cidade				1	9				10%	90%
Atividade 4: Ficha com os locais e atividades				2	8				20%	80%
Atividade 5: Jogo de vocabulário e criação de frases.					10					100%
Total de votos: 10 (houve uma falta)										

Pode-se dizer que esta aula teve uma taxa de sucesso e de satisfação bastante elevada, como é visível na tabela acima. A aula teve algum *drilling*, bem como atividades de compreensão e produção escrita de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos. É expetável que as fichas de trabalho sejam o aspeto que mais aborreça os/as alunos/as, mas se lhes é atribuída a classificação de 4 em 5, isso também não é necessariamente negativo. A atividade 5 desta aula, que foi comentada na secção 3.5.1., teve um resultado melhor do que eu esperava. Pessoalmente, posso dizer que tanto a observação do decorrer da aula como as minhas impressões pessoais sobre esta revelam o mesmo agrado que os/as alunos/as parecem mostrar.

Questionário 2 → Alemão, 10.º ano, abril de 2019, tema: <i>Wann treffen wir uns?</i>										
	1 	2 	3 	4 	5 	1 	2 	3 	4 	5
Atividade 1: Visualização de vídeo e resposta a perguntas					11					100%
Atividade 2: Ficha com as expressões para convites				2	9				18%	82%
Atividade 3: Ficha para a escrita de diálogos				3	8				27%	73%
Atividade 4: Criação de diálogos em pares (não chegou a ser cumprida)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Atividade 5: Kahoot					11					100%
Total de votos: 11										

Na última aula de Alemão que lecionei, houve alguma má gestão do tempo de aula da minha parte, porque dei mais exemplos e explicações, fiz *drilling* que poderia ter sido reduzido e acabei por ter de optar entre realizar a atividade 4 ou a 5. Dado que os/as alunos/as ficam muito entusiasmados quando têm a oportunidade de jogar Kahoot (um quizz online desenhado pelo/a professor/a), decidi fazê-lo em vez da produção oral. Novamente, as fichas de trabalho são o aspeto menos motivador da aula e a pontuação dada ao Kahoot é, também, normal.

Em suma, na disciplina de Alemão, os/as alunos/as deram mais pontos aos jogos e puzzles, ou mesmo a um vídeo, do que às fichas de trabalho – como é compreensível – embora a diferença na escala seja apenas entre 4 e 5. Como tal, pode-se concluir que as atividades implementadas foram ao encontro dos interesses dos/as alunos/as e estimularam a aprendizagem.

Questionário 3 → Inglês, 7.ºD, março de 2019, tema: <i>What's in a city?</i>										
	1 	2 	3 	4 	5 	1 	2 	3 	4 	5
Atividade 1: Puzzle de sítios na cidade				5	22				19%	81%
Atividade 2: Criar um sinal de proibição/aviso				3	24				11%	89%
Total de votos: 27 (houve uma falta)										

Esta aula foi de apenas 45 minutos e serviu como introdução à aula seguinte. As duas atividades têm classificações entre 4 e 5, e creio que os 19% de ligeira satisfação com a Atividade 1 se devem, muito provavelmente, ao facto de os/as alunos/as já terem conhecimento do léxico de anos anteriores. Quando sentimos que não aprendemos nada de novo, é compreensível que

haja algum desinteresse, no entanto, eu não podia arriscar não ensinar o léxico, por nem todos os/as alunos/as terem o mesmo *background* escolar.

Questionário 4 → Inglês, 7.ºD, março de 2019, tema: <i>Shopping & culture</i>										
	1 	2 	3 	4 	5 	1 	2 	3 	4 	5
Atividade 1: Leitura de texto e exercícios de compreensão			1	17	9			4%	63%	33%
Atividade 2: Audição de diálogos em lojas			1	12	14			4%	44%	52%
Atividade 3: Descrição de rotinas com base na imagem				2	25				7%	93%
Total de votos: 27 (houve uma falta)										

O questionário 4, relativo a uma aula mais “clássica”, teve os resultados díspares esperados: a compreensão escrita e a compreensão oral ficaram-se pela classificação de 4 na maioria dos inquiridos, enquanto que a atividade mais diferente e interativa obteve a nota de 5 por 93% dos/as alunos/as (a atividade 3 foi explorada na secção 3.5.2.). Planeei esta aula propositadamente com uma fórmula mais comum das salas de aula portuguesas porque queria ver como a turma reagiria à típica leitura, interpretação e audição, numa aula dada por mim. Apesar de pensar que os/as alunos/as participaram bem durante toda a aula, é verdade que pareciam ter menos energia do que em aulas anteriores, o que se pode dever a muitos fatores, entre eles, as tarefas escolhidas.

Questionário 5 → Inglês, 10.ºE, abril de 2019, tema: <i>Technology in our bodies – implants and prosthetics</i>										
	1 	2 	3 	4 	5 	1 	2 	3 	4 	5
Atividade 1: Descrição de e debate sobre próteses antigas				9	19				32%	68%
Atividade 2: Leitura e interpretação de textos			2	10	16			7%	36%	57%
Atividade 3: Visualização de vídeo sobre uma TEDTalk e discussão sobre próteses atuais				6	22				21%	79%
Atividade 4: Visualização do trailer de um jogo e discussão sobre o futuro desta tecnologia				4	24				14%	86%
Total de votos: 28 (houve duas faltas)										

A turma do 10.º ano a quem dei duas aulas de Inglês apresentou tendências semelhantes aos questionários anteriores, com a leitura e compreensão escrita um ou dois valores abaixo do máximo, e os vídeos e debate tendo a pontuação máxima. Em ambas as aulas do 10.ºE, optei

por aplicar leitura e compreensão por não saber o quanto conseguiria fazer a turma participar e os textos serem uma forma de participação mais segura, se bem que de ritmo mais lento e menos dinâmica. À atividade 1, que se encontra descrita na secção 3.5.2., 32% da turma atribuiu a nota 4. Isso pode talvez justificar-se com a escolha das imagens projetadas e a forma como apresentei o tema. Contudo, fiquei impressionada com as intervenções da turma, especialmente porque só me tinham visto uma vez antes desta aula, e não pensei que se sentissem à vontade para interagir comigo.

Questionário 6 → Inglês, 7.ºD, maio de 2019, tema: <i>How bullying works</i>										
	1 	2 	3 	4 	5 	1 	2 	3 	4 	5 
Atividade 1: Visualização de vídeo sobre homem que se transformou no Trunks			1	4	21			4%	15%	81%
Atividade 2: Discussão da fotografia do homem a dançar		1		5	20		4%		19%	77%
Atividade 3 Escrita em conjunto de carta a dar conselhos.			3	8	15			12%	31%	58%
Atividade 4: Escrita em pares de uma carta a dar conselhos.			2	5	19			8%	19%	73%
Atividade 5: Elaboração de um postal			2	6	18			8%	23%	69%
Total de votos: 26 (houve duas faltas)										

Outra aula em que era expetável haver respostas muito distintas foi a aula sobre *bullying*, dado a natureza do tema e as atividades que propus (as atividades 4 e 5 estão descritas na secção 3.5.2.). As atividades de introdução do tema, que pretendiam despertar a empatia da turma com as situações mostradas, obtiveram classificações muito semelhantes, o que faz sentido, pois a abordagem foi parecida. A escrita de carta em conjunto teve uma classificação um pouco abaixo do que tinha esperado, mas creio que isso pode ser explicado pela desaceleração da aula, já que os/as alunos/as tinham de me dar sugestões e formulá-las corretamente para eu escrever as frases no documento projetado. Relativamente à atividade 5, esperava classificações mais baixas por não saber antever a reação da turma à tarefa. Houve alguma discrepância entre as minhas expectativas e os resultados desta aula, mas esse tipo de resultados também é útil. Dois dos questionários preenchidos foram ligeiramente alterados por dois/duas alunos/as. Num deles, um/a aluno/a acrescentou uma sexta coluna para dar a classificação de 6 à atividade de escrita de carta em pares, e no outro, um/a aluno/a escreveu “I love this class today =)”, com o *emoji*.

Questionário 7 → Inglês, 7.ºD , maio de 2019, tema: <i>Travelling Etiquette</i>										
	1 	2 	3 	4 	5 	1 	2 	3 	4 	5 
Atividade 1: Leitura e discussão de hábitos noutros países			1	2	23			4%	8%	88%
Atividade 2: Identificar características da cultura portuguesa			2	2	22			8%	8%	85%
Total de votos: 26 (houve duas faltas)										

A aula avaliada no questionário 7 foi também de 45 minutos, e teve a única atividade que realizei em Inglês com grandes grupos. Dividi a turma em seis grupos, e a cada pessoa de cada grupo foi dada uma folha com características do seu país. Depois, fiz perguntas do tipo “In which country do you greet with handshakes?”, e os grupos com essa informação tinham de se pronunciar. Os/as alunos/as gostaram da atividade, talvez pela existência de factos estranhos sobre os seus países, ou por encontrarem informação nova. Após essa atividade, a turma teve de criar uma lista de características semelhante às que tinham recebido, mas sobre Portugal. Também essa atividade teve um bom resultado.

No geral, os riscos que assumi na disciplina de Inglês, com a escolha de temáticas e materiais diferentes, valeram a pena e parecem ter tido um impacto favorável no processo de aprendizagem dos/as alunos/as, o que se pode ver pelas respostas aos questionários. Tinha previsto, por exemplo, que as atividades mais “conservadoras” tivessem uma classificação mais baixa, como foi o caso, mas não pensara que houvesse tão poucas classificações de 3 nelas. Isso leva-me a concluir que, de certa forma, os textos eram interessantes e que as perguntas e fichas de trabalho selecionadas foram ao encontro das competências das turmas. O mesmo parece ter acontecido com as atividades mais criativas, as quais eu esperava terem pontuações altas, mas não tão altas que alcançassem percentagens de 80-100% de aprovação com frequência.

Fazendo agora um balanço em que comparo a experiência nas duas turmas, saliento em primeiro lugar as diferenças já referidas entre os dois grupos: a idade era muito diferente (entre quatro e cinco anos de diferença); a maturidade e conhecimento do mundo também; as perguntas que colocavam diferiam na natureza; e os do 7.ºD não tinham ainda hábitos de aprendizagem, enquanto que os do 10.º podiam ter já alguma ideia de como aprendiam da melhor forma. Encontrei, no entanto, dois pontos em comum, nomeadamente o facto de o programa de Alemão e o de Inglês terem abordagens parecidas a alguns temas (por exemplo, escola e rotina), e o facto de nenhuma das turmas ter um alto nível de proficiência linguística (o 10.º ano de Alemão equivalia ao início de A1, e o 7.º em Inglês seria o mesmo que o início de A2). Como ambas as disciplinas tinham de abordar o tema da escola, que eu lecionei

parcialmente tanto em Alemão como em Inglês, consegui adaptar uma atividade de introdução de tema para ambas: para Alemão fiz uma *Schültüte* recheada de material escolar, e para Inglês levei uma imagem de um rapaz com a sua *Schultüte* e fiz a turma descobrir de que se tratava (ver Anexo 15). A semelhança da baixa proficiência foi especialmente visível na forma como o tema da cidade era explorado no manual de Inglês e como a professora de Alemão me pediu que o explorasse. Assim, utilizei um puzzle com vocabulário bastante parecido, que tinha o mesmo objetivo para as duas disciplinas: unir o sítio da cidade com a(s) ação(ações) que nele pode(m) acontecer (ver Anexo 16).

Quer na turma de Alemão, quer na de Inglês, as atividades que selecionei recorreram a trabalho individual, em pares e em grupo, de forma a melhor enquadrar as necessidades e pontos fortes de cada aluno/a. O trabalho individual, na minha opinião, tem um lugar muito relevante na sala de aula, especialmente quando se trata de turmas com competências linguísticas iniciais – como a turma de Alemão –, porque precisam de interiorizar mais informação nova do que alunos/as em níveis superiores. Contudo, trabalhar individualmente torna-se aborrecido, e certos grupos beneficiam de mudanças de dinâmica. Isso pareceu-me mais evidente no 7.ºD, porque como era uma turma numerosa e com boas relações entre si, beneficiava da mudança de ritmo que outra organização traz. Além disso, com mais alunos/as, era-me impossível tirar as dúvidas a todos, e em pares, podiam recorrer ao colega.

De forma resumida, creio que ambas as turmas responderam bem às estratégias por mim implementadas. A participação e o comportamento das turmas eram sempre muito bons, mesmo quando eu lhes pedia um ritmo de trabalho ou de resposta mais rápido. A título de curiosidade, um aluno do 7.º disse ao professor orientador que gostava das minhas aulas porque eu era exigente com eles/elas, e uma aluna de Alemão comentou que sentia aprender mais comigo por eu ser mais expressiva. Considero ambos os comentários como resumos muito positivos do trabalho que fiz.

Considerações Finais

A tarefa de ensinar eficazmente uma língua estrangeira é tema de reflexão pelo menos desde que surgiu o primeiro método de ensino destas disciplinas. Tendo partido do método da gramática-tradução, que limitava a liberdade do/a docente na hora de trabalhar os conteúdos, e chegado à abordagem comunicativa, que tinha objetivos muito específicos, mas expandiu um pouco o espectro de atividades à disposição do/a docente, encontramos agora na era “pós-método”. Não havendo um método ou receita única que seja geralmente aceite como a melhor, o papel dos/as docentes na atualidade é o de analisar os métodos, abordagens e noções didáticas existentes e perceber quais delas podem facilitar a aprendizagem de um determinado grupo. É nesse sentido que escolhi pôr em prática os princípios didático-metodológicos da *Handlungsorientierung* e da *Schüleraktivierung*. Um procura dar direção às tarefas, para que os/as alunos/as se foquem na ação comunicativa; o outro tem o propósito de incentivar a participação dos/as alunos/as em todos os momentos de uma aula, tendo o/a professor/a os interesses e o contexto da turma sempre em mente.

Esta escolha foi determinada em grande parte pela minha experiência profissional: como fiz muito trabalho de explicações e formações com grupos pequenos e o conhecimento teórico de métodos e abordagens era no início reduzido, adaptei-me às necessidades de cada grupo de forma natural, tentando alterar os materiais conforme o que cada um queria ou tinha de treinar. Além disso, era comum ter de lecionar grupos de adultos e de crianças no mesmo dia, ou lecionar um grupo três a quatro horas seguidas, ou ainda trabalhar com alunos/as que necessitavam de treinar a oralidade e outros que preferiam que as aulas fossem apenas em torno de gramática. O hábito de transitar entre as várias dinâmicas dos grupos desenvolveu em mim alguma consciência da necessidade em manter os/as estudantes interessados e de personalizar o estilo de ensino e os conteúdos e foi com essa mentalidade que parti para o estágio.

Como dito na secção anterior, as semelhanças entre as turmas de Alemão e Inglês eram reduzidas, desde a idade à própria logística, por isso, era natural que tivesse de me adaptar e às minhas planificações perante as turmas, adaptações essas que se enquadram nas definições de ambos os princípios e que se manifestaram nas atividades escolhidas. Exemplos de tais atividades são as imagens usadas nas introduções às aulas, como a imagem da *Schultüte*; o *role-play*, personalizado para ser simples e não necessitar de muitas frases complexas; o triminó, com vocabulário que apareceu nos momentos anteriores dessa aula; ou toda a aula sobre *bullying*, na qual os estímulos eram adequados à idade e requeria da turma algum pensamento crítico e as atividades estimulavam empatia. Com base nos resultados dos questionários e pela

minha observação dos/as alunos/as nas aulas, julgo ser seguro afirmar que as minhas estratégias foram bem escolhidas e aplicadas. No que à prática letiva diz respeito, houve apenas duas coisas que não se concretizaram. Uma delas está relacionada com a aula sobre *bullying*, dado que queria ter usado os segredos da turma para um debate e reflexão maiores; de certa forma, gostaria de ter posto toda a escola a produzir e a comentar segredos, e que disso tivessem surgido conversas produtivas sobre temas que muitas vezes são considerados tabu, mas que os/as alunos/as precisam ou deviam conhecer. Outra coisa que não fiz, também por opção, foi restringir as comparações culturais, ou explorar certas culturas, mas em maior detalhe. Em Alemão não abordei tópicos culturais porque acreditei ser mais importante a aprendizagem dos conteúdos (e a professora orientadora incluía sempre informações culturais nas aulas). Em Inglês explorei mais culturas, mas tudo de forma superficial, porque tinha de restringir a discussão ao tempo da aula. Estes são dois aspetos que gostaria de trabalhar no futuro, não deixando nunca de sublinhar os princípios que levaram aos resultados positivos que obtive durante o estágio: a necessidade de adaptar as atividades aos/às alunos/as e ao contexto de aprendizagem, tal como de lhes dar um papel tão ativo quanto possível, a fim de aumentar as probabilidades de sucesso nessa aprendizagem.

Bibliografia

- Baliuk, Natallia, Buda, Fillipa, Rösler, Dietmar, & Würffel, Nicola (2018a). *Einführung und Begriffsklärungen zum Modul Methoden und Prinzipien der Fremdsprachendidaktik Deutsch*. Consultado a 26 de fevereiro de 2019 de DAAD (Hrsg.), Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache: moodle.daad.de.
- Baliuk, Natallia, Buda, Fillipa, Rösler, Dietmar, & Würffel, Nicola (2018b). *Einführung Interkultureller Ansatz*. Consultado a 8 de abril de 2019 de DAAD (Hrsg.), Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache: moodle.daad.de.
- Baliliuk, Natallia, Buda, Fillipa, Rösler, Dietmar, & Würffel, Nicola (2018c). *Begriffsklärungen: Materialien für die Lehr- und Lernpraxis*. Consultado a 6 de maio de 2019 de DAAD (Hrsg.), Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache: moodle.daad.de.
- Brown, H. Douglas (2002). English Language Teaching in the "Post-Method" Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. Em Jack Richards, & Willy Renandya, *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. (2019). *Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen*. Consultado a 6 de maio de 2019 de Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen: Rahmenplan "Deutsch als Fremdsprache":https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/DSD/DaF-Rahmenplan.pdf;jsessionid=34B03AEDEA0D676F5DC667AB25AD4762.intranet662?__blob=publicationFile&v=2.
- Byram, Michael (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael, Gribkova, Bella, & Starkey, Hugh (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Council of Europe.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA. Consultado a 27 de maio de 2019 de http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Consultado a 27 maio de 2019, de <https://rm.coe.int/1680459f97>.
- Doff, Sabine (2016). Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. Em Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, & Claudia Riemer, *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp. 320-325). Tübingen: A. Francke Verlag.

- Ellis, Rod (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstanding. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246. Consultado a 24 de março de 2019 de <http://unacunningham.com/tecs351/misunderstandings.pdf>.
- Europarats der Europäische Union. (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Consultado a 15 de maio de 2019, de <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/i2.htm>.
- Funk, Hermann (2010). Methodische Konzepte für den DaF-Unterricht - Grundlagen, Prinzipien, Lernfelder und Modelle. Em Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, & Claudia Riemer, *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (pp. 940-952). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Funk, Hermann, Kuhn, Christina, Skiba, Dirk, Spaniel-Weise, Dorothea, & Wicke, Rainer E. (2013). *Handbuch zur Durchführung einer Fort- und Weiterbildung mit Deutsch Lehren: Aufgaben, Übungen, Interaktion* (Vol. 4). Berlin: Klett Verlag, Langenscheidt. Consultado a 29 de dezembro de 2018 de <http://www.goethe.de/resources/files/pdf31/Unterrichtsprinzipien12.pdf>.
- Funk, Hermann, Kuhn, Christina, Skiba, Dirk, Spaniel-Weise, Dorothea, & Wicke, Rainer E. (2018). *Aufgaben, Übungen, Interaktion: dll 4*. Berlin: Klett Verlag.
- Glötzl, Herbert (2000). *Prinzipien effektiven Unterrichts: Handbuch für Erziehungs- und Unterrichtspraxis*. Stuttgart: Klett Verlag. Consultado a dezembro de 2018, de <http://effektiver-unterricht.de/sites/default/files/Das%20Prinzip%20der%20Aktivierung%20-%20110311.pdf>.
- Goethe Institut. (2013). *Didaktisch-methodische Prinzipien*. Consultado a dezembro de 2018, de Goethe Institut: Konzepte und Materialien: <http://www.goethe.de/resources/files/pdf31/Unterrichtsprinzipien12.pdf>.
- Harmer, Jeremy (2001). *How to Teach English*. Essex: Longman Pearson.
- Huneke, Hans-Werner, & Steinig, Wolfgang (2010). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Jacobs, George M., & Hall, Stephen (2002). Implementing Cooperative Learning. Em Jack Richards, & Willy Renandya, *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klippel, Friederike (2016). Didaktische und methodische Prinzipien der Vermittlung. Em Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, & Claudia Riemer, *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp. 315-320). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Larsen-Freeman, Diane (2009). Teaching and Testing Grammar. Em Michael Long, & Catherine Doughty, *The Handbook of Language Teaching*. Singapore: Blackwell Publishing.

- Long, Michael (2009). Methodological Principles for Language Teaching. Em Michael Long, & Catherine Doughty, *The Handbook of Language Teaching*. Singapore: Blackwell Publishing.
- Long, Michael, & Doughty, Catherine (2009). *The Handbook of Language Teaching*. Singapore: Blackwell Publishing.
- Lothar, Scholz (2018). *Methoden-Kiste – Methoden für Schule und Bildungsarbeit*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Mattes, Wolfgang (2002). *Methoden für den Unterricht: 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*. Braunschweig: Schöningh Verlag.
- Norris, John M. (2009). Task-Based Teaching and Testing. Em Michael Long, & Catherine Doughty, *The Handbook of Language Teaching*. Singapore: Blackwell Publishing.
- Richards, Jack C., & Rodgers, Theodore S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis* (1st ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C., & Rodgers, Theodore S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack, & Renandya, Willy (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westwood, Peter (2008). *What teachers need to know about Teaching methods*. Victoria: ACER Press.
- Wicke, Rainer E. (2004). *Aktiv und kreativ lernen*. München: Hueber Verlag.
- Winteler, Ädi (15 de Maio de 2009). *Lehrstrategien, die das aktive Lernen fördern*. Consultado a 29 de dezembro de 2018 de Fachhochschule Kiel: https://www.fh-kiel.de/fileadmin/data/praesidium/Hochschule_mit_Zukunft/Symposium_Anreize_in_Lehre_und_Studium/Workshops/Winteler/Workshop_Aktives_Lernen_Handout_Winteler.pdf.

Anexos

Anexo 1 – Temas das aulas lecionadas

Aulas na disciplina de Alemão, por ordem cronológica:

Duração	Tópico
☞ 90 min.	<i>Er und sie: 3. Person Singular</i> (Dados pessoais, verbo <i>sein</i> na 3ª pessoa do singular)
☞ 90 min.	<i>Berufe</i> (Vocabulário relativo a profissões; Perguntar sobre e responder qual a profissão de alguém)
☞ 90 min.	<i>Schulsachen</i> (Vocabulário relativo a material escolar; Indicar que material tem e fazer perguntas com o léxico)
☞ 90 min.	<i>Wiederholung und Festigung von Wortschatz</i> (Revisão de estruturas e léxico de aulas anteriores)
☞ 90 min.	<i>Wir treffen uns im Kino</i> (Identificar os locais mais conhecidos de uma cidade; Perguntar sobre e responder a onde se pode encontrar com alguém)
☞ 90 min.	<i>Wann treffen wir uns?</i> (Formular e responder a convites; Indicar o quando e o onde do convite, e o que vão fazer)

Aulas na disciplina de Inglês, por ordem cronológica:

Duração e turma	Tópico
↻ 45 min. 7.º ano	<i>An Indian Star</i> (Revisão do Present Continuous)
↻ 90 min. 7.º ano	<i>Comparing international school lives</i> (Grau comparativo dos adjetivos; Comparar a escola na Austrália, Índia e Portugal)
↻ 90 min. Turma de 10.º ano	<i>Erasmus, Gap Year and Volunteer Work</i> (Comparar as três modalidades; Debater vantagens e desvantagens)
↻ 45 min. 7.º ano	<i>Christmas</i> (Atividades e escrita criativa)
↻ 90 min. 7.º ano	<i>My first school day</i> (Introdução ao Past Simple; Comentar imagens; Descrever o seu primeiro dia de aulas)
↻ 90 min. 7.º ano	<i>My kindergarten graduation</i> (Past Simple de verbos irregulares; Descrição de um jardim de infância japonês; Contar uma história com base em imagens)
↻ 45 min. 7.º ano	<i>This is my school</i> (Escrever um artigo semelhante a um jornal sobre a sua escola)
↻ 45 min. 7.º ano	<i>What's in a city?</i> (Indicar os sítios de uma cidade)
↻ 90 min. 7.º ano	<i>Shopping & culture</i> (Identificar marcas americanas; Falar sobre os seus hábitos de compras e os de outros)
↻ 90 min. Turma de 10.º ano	<i>Technology in our bodies – implants and prosthetics</i> (Descrição de e debate sobre os limites das próteses e o future do ser humano)
↻ 90 min. 7.º ano	<i>How bullying works</i> (Reagir a diferentes estilos de vida; Dar conselhos)
↻ 45 min. 7.º ano	<i>Travelling Etiquette</i> (Compreensão escrita sobre o que se deve ou não fazer quando se visita outros países)

Anexo 2 – Carta enviada à Escola Rainha D. Amélia



The 5 best things
about our school!

- a. the teachers
- b. the music
- c. the building
- d. the people are polite
- e. the food

HELLO LISBON! THIS IS OUR SCHOOL.

Author: 7th Grade, Class D

Our school is...

Our school is very organized, clean, and it has solar panels. This school is creative because the wall around it was painted by the students. It is big and modern, and the workers are nice. There are trees and it's really spacious.

Since September, we...

We watched a theatre play and a planetarium visited us. Before the Christmas holidays we had a Christmas market. Every Wednesday there's "Quartas com talento" and students can make a little show, dance and sing.

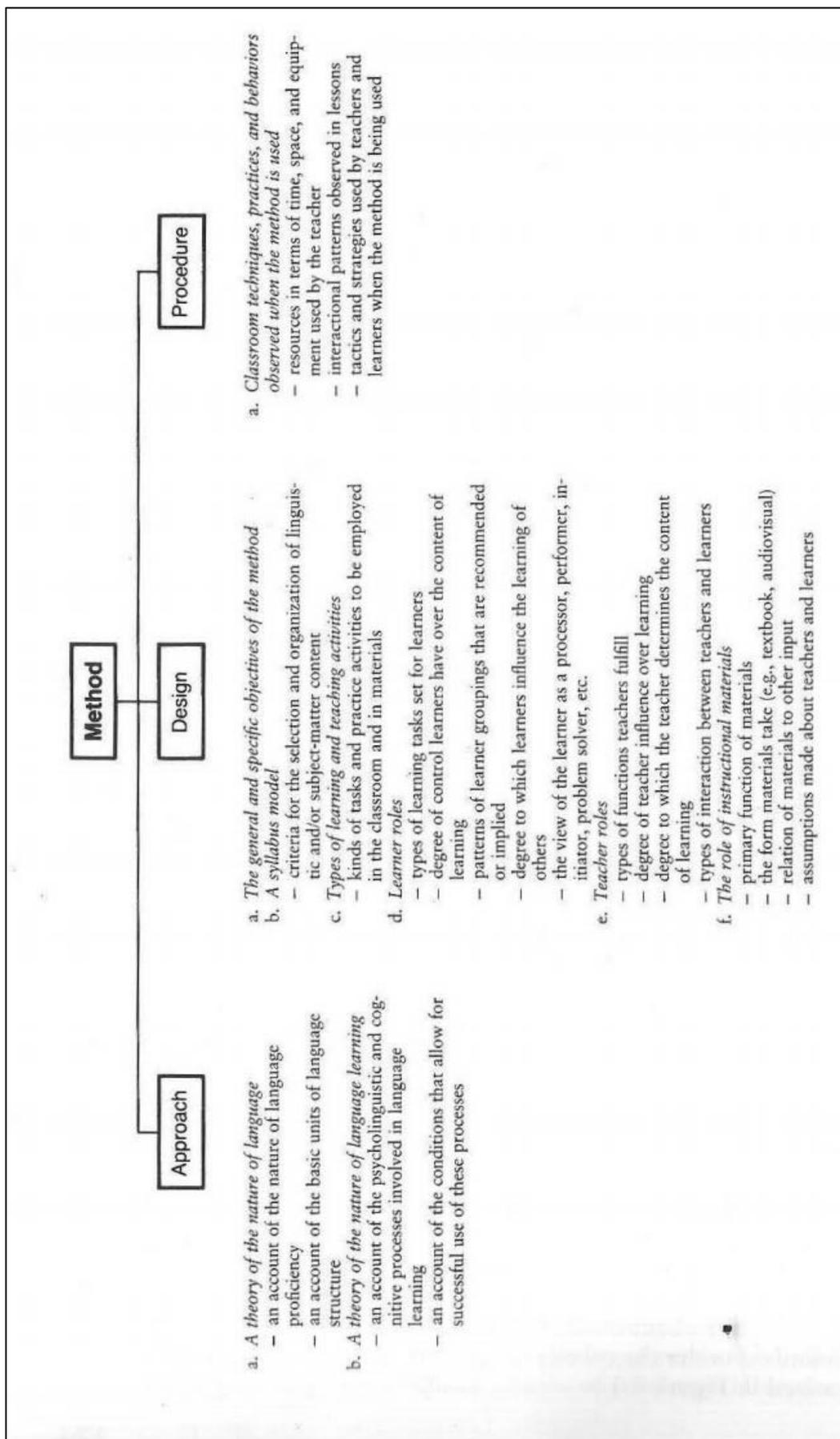
Come meet us!

Escola Secundária
Dr. Joaquim de
Carvalho

Dr^a Cristina Torres Street
3080-251 Figueira da Foz

<http://www.esjcff.pt/>

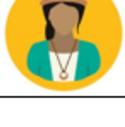
Anexo 3 – Constituição de um método



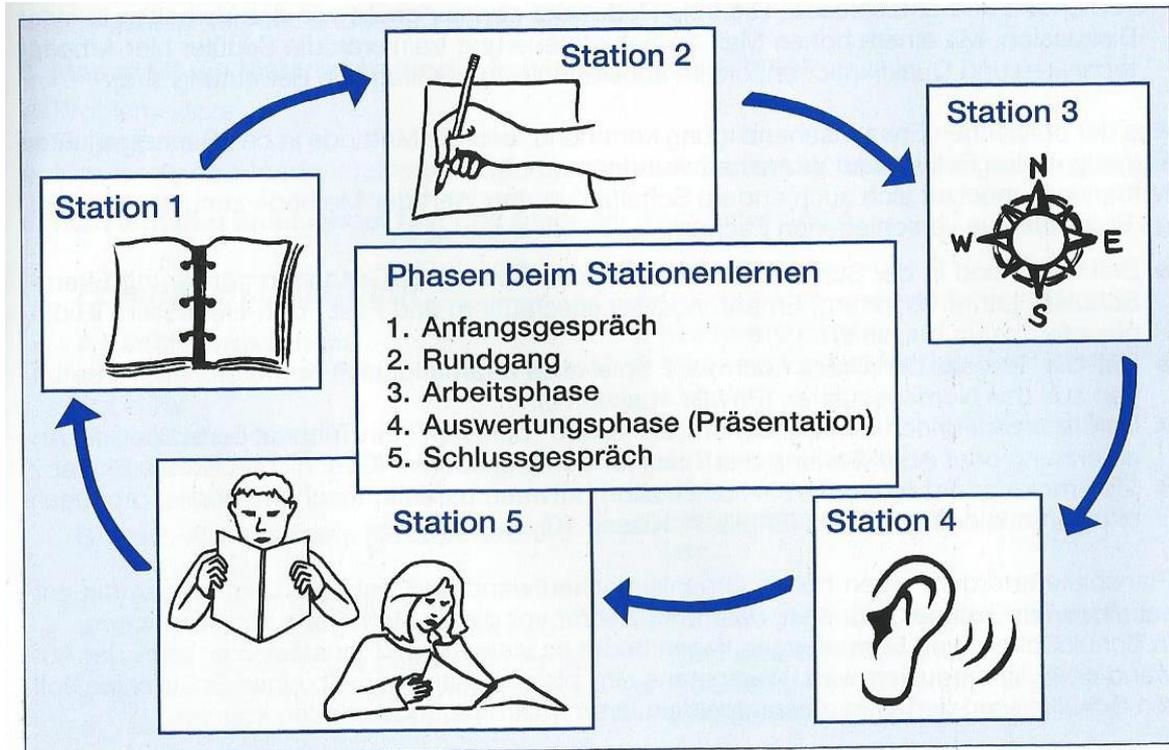
Quadro de elementos e subelementos que constituem um método, conforme Richards e Rodgers (1986: 28).

Anexo 4 – Puzzle para treino de léxico

O puzzle foi resolvido em pares, e deve ser recortado pelas linhas pretas. No final da atividade, dei uma cópia por cortar a cada membro da turma, para que todos/as tivessem o léxico organizado.

	Ein Arzt arbeitet	im Krankenhaus.
	Eine Lehrerin arbeitet	in der Schule.
	Ein Student arbeitet	in der Universität.
	Ein Mechaniker arbeitet	in der Werkstatt.
	Ein Polizist arbeitet	bei der Polizei.
	Ein Feuerwehrmann arbeitet	in der Feuerwehrrache.
	Eine Sekretärin arbeitet	in einer Firma.
	Ein Koch arbeitet	im Restaurant.
	Ein Pilot arbeitet	im Flughafen.
	Eine Journalistin arbeitet	bei einer Zeitung.

Anexo 5 – Aprendizagem em estações



Anexo 6 – Atividade de produção oral na *Web Summit*

<p>Franz Heinrich</p> <p><i>Pilot</i></p> <p>Lufthansa Gülingen</p>	<p>Catherine Smith</p> <p><i>Journalistin</i></p> <p>die Zeit Berlin</p>
<p>Ronald Stiegert</p> <p><i>Koch</i></p> <p>„Würste“ Restaurant Frankfurt</p>	<p>Saskia Kröckel</p> <p><i>Fussballspielerin</i></p> <p>Borussia Dortmund Mannschaft Dortmund</p>
<p><i>Andreas Pascalide</i></p> <p><i>Musiker</i></p> <p>„Tischtennis“ Band München</p>	<p>Annette Berger</p> <p><i>Sekretärin</i></p> <p>Mercedes-Benz Stuttgart</p>
<p>Timo Gollnik</p> <p><i>Feuerwehrmann</i></p> <p>Feuerwehrwache Hannover</p>	<p>Sarah Müller</p> <p><i>Lehrerin</i></p> <p>Heilige Maria Schule Hamburg</p>
<p>Wolfgang Leuschel</p> <p><i>Arzt</i></p> <p>Schönes Herz Krankenhaus Dresden</p>	<p>Julia Scharf</p> <p><i>Studentin</i></p> <p>Georg-August-Universität Göttingen</p>
<p>Dietmar Welzel</p> <p><i>Mechaniker</i></p> <p>„Car Glass“ Werkstatt Düsseldorf</p>	<p>Andrea Rolack</p> <p><i>Polizist</i></p> <p>Polizeirevier Tübingen</p>

Anexo 7 – Batalha Naval usada em português

Para esta atividade, são sempre dadas instruções aos/às alunos/as sobre o tipo de perguntas a fazer. Neste caso, eles devem produzir perguntas como “Tem/Tens uma saia vermelha?” ou “Tem/Tens uns óculos azuis?”. Esta atividade em específico é inspirada numa das aulas de Alemão que tive durante a licenciatura, e serve para treinar a concordância em género e número. Cada aluno/a recebe uma folha de papel com a imagem em baixo, para que possa controlar tanto o seu jogo, como o do inimigo.

Você					
	 a saia	 o casaco	 os óculos	 a tshirt	 as calças
verde					
amarelo					
azul					
vermelho					
preto					

Desenhe: 1 barco de 2 quadrados, 1 de 3 quadrados, e 1 de 4 quadrados

Inimigo					
	 a saia	 o casaco	 os óculos	 a tshirt	 as calças
verde					
amarelo					
azul					
vermelho					
preto					

Anexo 8 – Batalha Naval sobre material escolar

Nesta versão do jogo, as instruções, para além de terem sido exemplificadas, estão escritas ao lado do mapa do jogo, de modo a auxiliar a produção oral dos/as alunos/as. Cada aluno/a recebe uma folha de papel com a imagem em baixo, para que possa controlar tanto o seu jogo, como o do inimigo.



REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO



Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, Figueira da Foz



Schulen:
Partner
der Zukunft

Anhang 2: Schiffversenken Spiel

Arbeitsblatt Nr. ____
Datum: _____

Schiffversenken!

- Dein Spiel

	 der Rucksack	 die Handtasche	 das Mäppchen	
 der Stift				<p>Anleitungen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Zeichne 3 Schiffe mit 2 Quadraten. 2. Finde, wo dein Partner/in seine/ihre Schiffe hat! <p>Stell Fragen wie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hat <i>dein Rucksack</i> <u>einen Stift</u>? • Hat <i>deine Handtasche</i> <u>eine Schere</u>? • Hat <i>dein Mäppchen</i> <u>ein Lineal</u>? • Hat <i>dein Rucksack</i> <u>Bleistifte</u>?
 die Schere				
 das Lineal				
 der Radiergummi				
 die Bleistifte				
 der Stift				
 die Schere				
 das Lineal				
 der Radiergummi				
 die Bleistifte				

- Dein Partner/ins Spiel

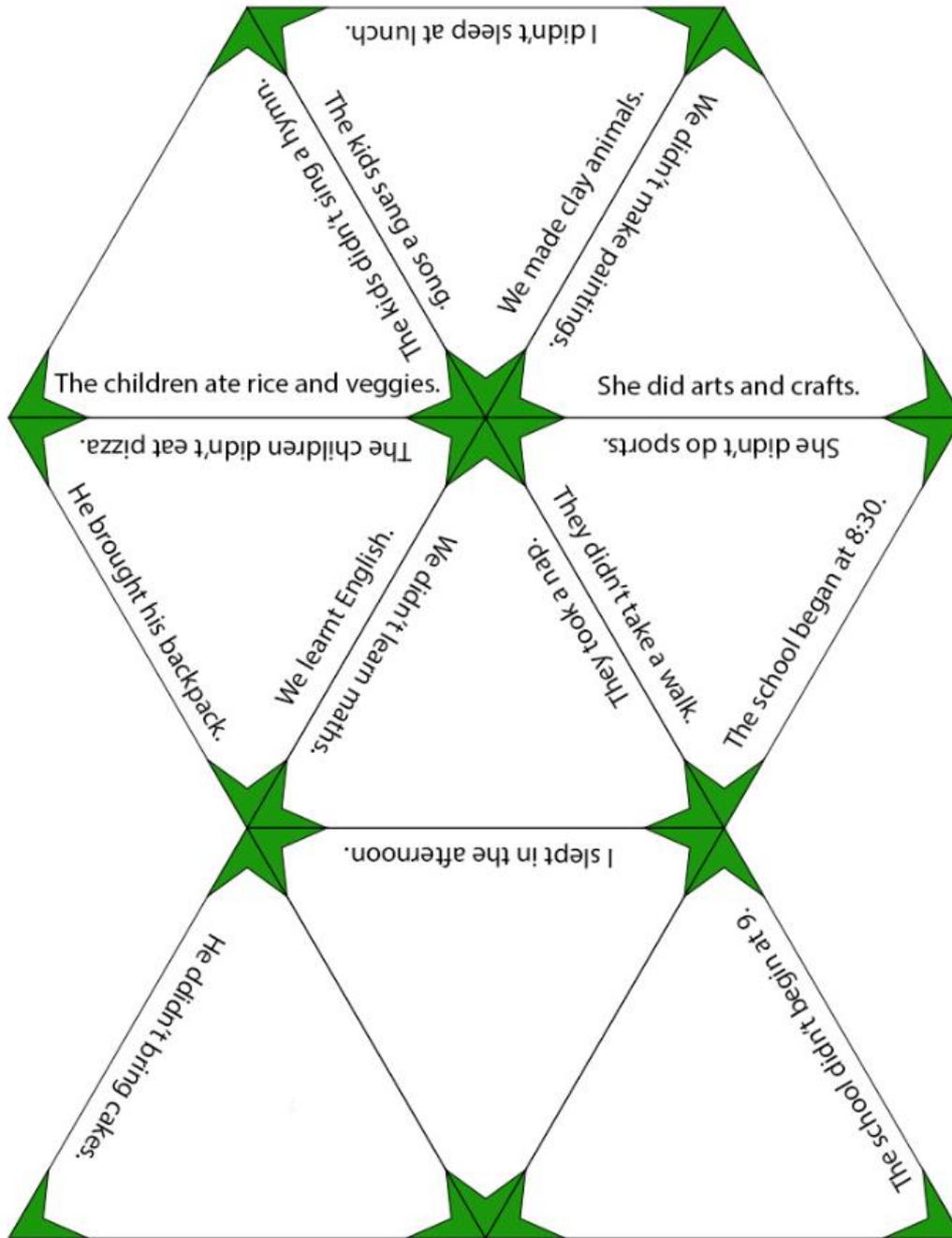
	 der Rucksack	 die Handtasche	 das Mäppchen
 der Stift			
 die Schere			
 das Lineal			
 der Radiergummi			
 die Bleistifte			

Anexo 9 – Flashcards usados num jogo de produção oral



Todas as imagens foram retiradas de dois pacotes de imagens do site <https://www.flaticon.com/>, descarregados a 08/03/2019.

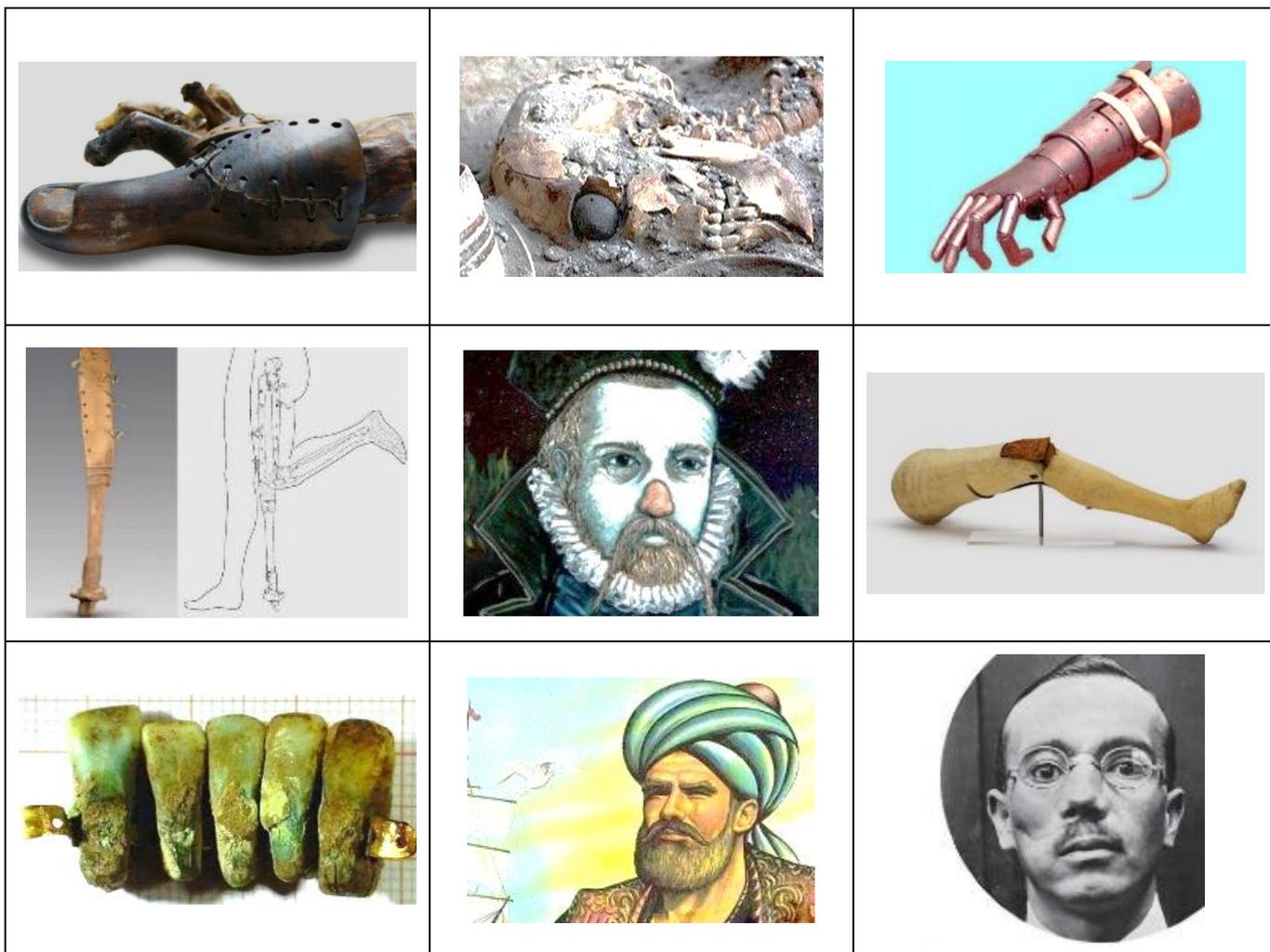
Anexo 10 – Triminó de verbos irregulares no *Past Simple*



Este triminó foi gerado no gerado no site <http://paul-matthies.de/Schule/Trimino.php> (consultado em janeiro de 2019) e retocado usando o Adobe Photoshop.

Anexo 11 – Imagens para criação de suposições e textos

As imagens foram apresentadas nesta ordem para corresponder à ordem em que aparecem na compreensão escrita, a qual serve o propósito de os/as alunos/as confirmarem as suas suposições e testarem o seu léxico (na página seguinte).





1. Cairo Toe¹

Dated between 950 and 710 BC, the “Cairo toe” is the oldest prosthesis in the world. (...) The Cairo toe is composed of leather, molded and stained wood, and thread. Ancient Egyptians frequently created false body parts for burials. However, tests on toeless volunteers revealed that this ancient prosthesis was functional as well.



2. Golden Eye

[The] oldest artificial eye in the world [is dated] 5,000 years, [and] was discovered (...) on the Iran-Afghan border. [With] a diameter of just over 2.5cm, the lightweight eye [had] intricate engravings [creating] a central iris bursting with rays of golden light. Traces of gold are still present, suggesting that the eye was once cloaked in the material.



3. Gotz Of The Iron Hand

Gottfried “Gotz” von Berlichingen was an infamous German mercenary with a [fearsome] prosthetic arm (...). Gotz lost his right arm to a cannon blast (...) and commissioned an artificial iron limb. Internal gears controlled the articulated fingers of the iron prosthesis. The new limb was strong enough to handle a sword and delicate enough to clutch a quill.



4. Hoofed Prosthetic Leg

In 2007, archaeologists unearthed a 2,200-year-old hoofed artificial leg in Turpan, China. The prosthesis was attached to a man between 50 and 65 years old, [and] it had been used for years. His patella, femur, and tibia were fused together at an 80-degree angle, making it impossible to walk normally. The prosthetic leg contained a horse foot at the bottom.



5. Tycho Brahe’s ‘Silver’ Nose

In 1566, Tycho Brahe lost his nose in a duel (...) over a math formula. For the remainder of his life, Brahe wore a prosthetic nose that historians believed to be made of silver. (...) Brahe had inherited a vast sum of money from his foster father, Jorgen [and he] may have had a gold nose for special occasions.



6. Anglesey Leg

Sir Henry Paget, Lord of Uxbridge, lost his leg to a cannon blast (...) and survived an above-knee amputation. Most prostheses of the time were peg legs. However, the Anglesey Leg was a work of art. Constructed of carved fruitwood, the articulated leg was controlled by a delicate system of kangaroo tendon strips, allowing flexibility of the knee, ankle, and toes (...).



7. Recycled Teeth

While investigating Tuscany’s San Francesco monastery, archaeologists discovered the earliest known dental prosthesis in the world. The 400-year-old dentures were made of real human teeth—three central incisors and two lateral canines—bound together with a golden band. The owner [of the teeth] remains a mystery. They were worn for an extended period of time, perhaps years.



8. Barbarossa’s Silver Arm

In the 16th century, the infamous Barbary Coast pirate Barbarossa was known as “Silver Arm” for his glimmering prosthetic limb. During a battle with the Spanish in Algeria in 1512, he sustained a cannon shot that blew away his left arm above the elbow. [In] Tunis, highly skilled Arab surgeons amputated the shattered limb. Then Barbarossa was outfitted with a special prosthesis made of the metal.



9. The First Plastic Surgery²

Modern surgery was born in World War I. [The] outbreak of war changed the course of plastic surgery forever (...). Countless veterans survived the war, but paid the price by ending up maimed, mutilated, and disfigured. (...) Surgeons from the warring countries faced a considerable flood of these ‘broken faces’, and were charged with giving them human features again (...).

¹ Texts 1-8 and pictures take from: <https://listverse.com/2016/12/08/10-ancient-prosthetics/> (Visited on 16/04/2019)

² Last text adapted and abridged from: Soars, L., & Hancock, P. (2015). *New Headway Advanced: Student’s Book*. Oxford: Oxford University Press. (pp. 51)

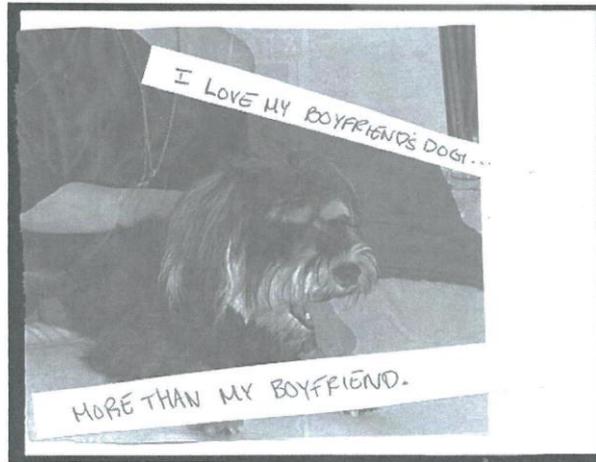
Anexo 12 – Exemplos de produção escrita: cartas para dar conselhos



Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho

Names: _____ & _____

1. Read your secret carefully.



Text: I love my boyfriend's dog more than my boyfriend.

2. With your partner, write a letter of advice to this person (30-60 words)

Dear Annie,
You should tell your boyfriend the truth first.
After ^{this} you and him should find a solution.
If he doesn't understand, you should explain
the reason for you liking more his dog than
him. Then he should understand you.

Good Luck ☺,
See you soon.

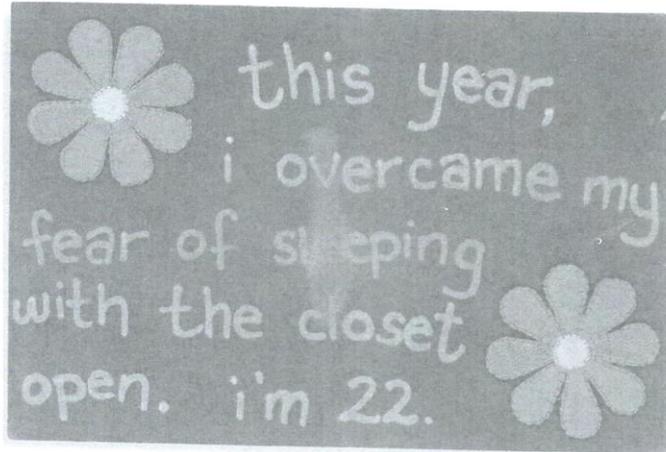




Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho

Names: _____ & _____

- 1. Read your secret carefully.



technique

Text: *This year I overcame my fear of sleeping with the closet open. I'm 22.*

Este ano eu ultrapassei o meu medo de dormir com o armário aberto. Tenho 22 anos.

- 2. With your partner, write a letter of advice to this person (30-60 words)

Dear Aalyah,

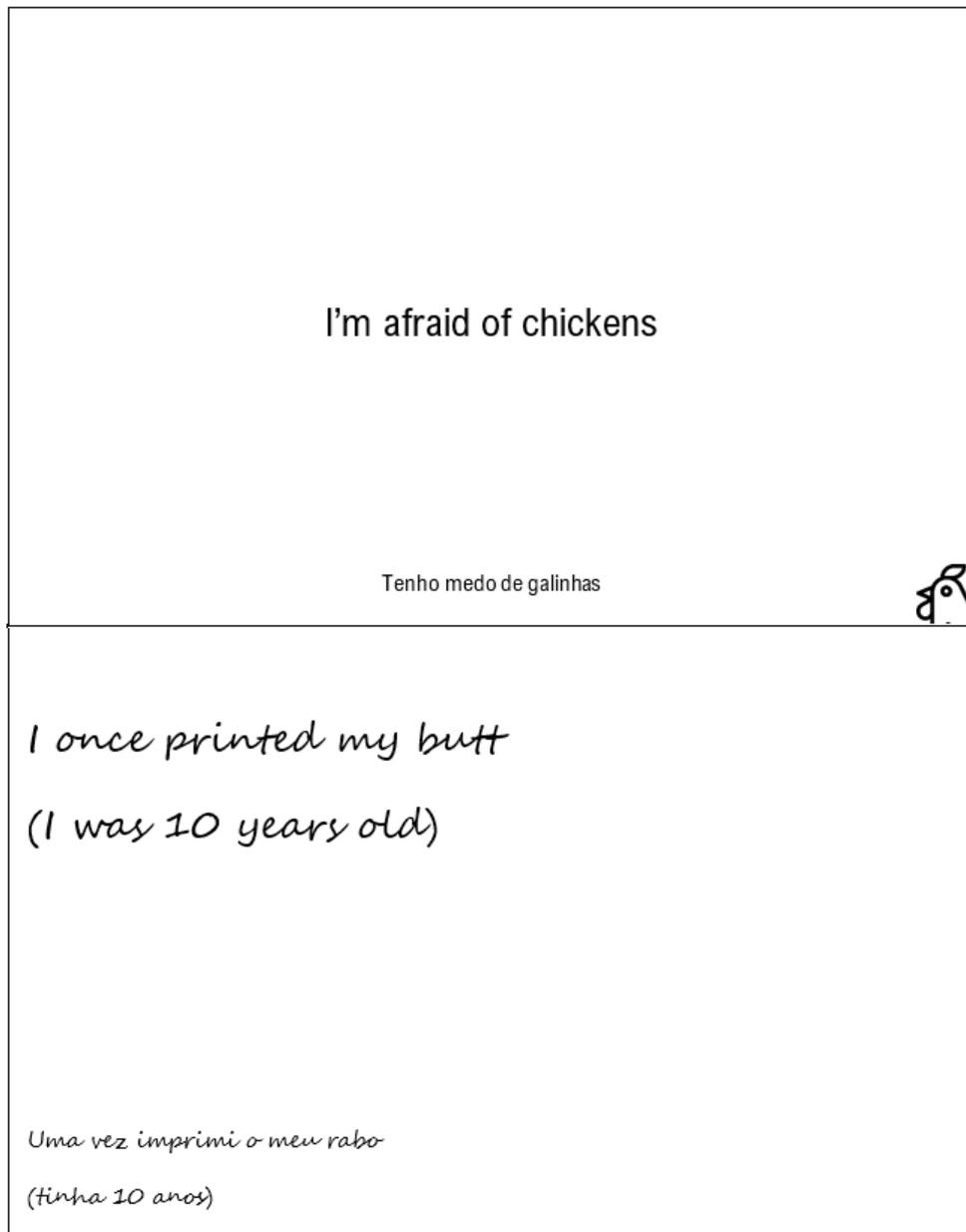
I had that fear too. I put a presence light on my closet, and now I'm not afraid anymore. You should try this technique. You can just close your closet.

I hope ^{that} everything will be ok.

Kisses, _____

Anexo 13 – Exemplos de segredos

Os segredos escritos em português foram traduzidos por mim para inglês, estando o original no rodapé do postal.



SOMETIMES I FART IN MY BROTHER'S ROOM.



Many times I don't
say what I like,
I'm scared people make fun of me, put me aside,
sadly this class is like this.



Muitas vezes eu não digo do que gosto, tenho medo que gozem, me ponham de parte, infelizmente esta turma é assim.

I don't get nervous to do tests, I get nervous
when I'm about to receive them.



Anexo 14 – Exemplo dos questionários



Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho

Questionário de satisfação

Ano de escolaridade: _____ Data: ____/____/2019
 Turma: _____ Disciplina: _____

Pensa nas atividades realizadas na aula de hoje. Depois, **diz qual/quais atividade/s gostaste mais**. Assinala com uma cruz (X), utilizando a escala de 1 a 5, sendo 5 o máximo.

	1 	2 	3 	4 	5 
Atividade 1: Visualização de vídeo sobre homem que se transformou no Trunks e discussão.					
Atividade 2: Discussão da fotografia do homem a dançar					
Atividade 3 Escrita em conjunto de carta a dar conselhos.					
Atividade 4: Escrita em pares de uma carta a dar conselhos.					
Atividade 5: Elaboração de um postal					

Ana Rodrigues2018/2019

Anexo 15 – Schultüten em Alemão e Inglês

Alemão: Schultüte feito por mim, conforme sugestão da professora orientadora.



Inglês: imagem retirada de <https://www.pinterest.com/pin/269090146460397227/>. (28/12/2018)



Anexo 16 – Puzzles dos locais da cidade para Alemão e Inglês

Alemão: cada par de alunos/as recebeu uma cópia do puzzle, em que os retângulos mais altos representam os locais da cidade, e os mais baixos, diferentes atividades. Neste puzzle não há uma única resposta possível para todos os locais, ou seja, os/as alunos/as podiam associar a gelataria (*Eisdiele*) a comer gelado, beber um *milkshake*, beber um café ou mesmo a comer uma bola de Berlim.

im Einkaufszentrum	bei Freunden / bei einem Freund zu Hause	Videospiele spielen	einkaufen gehen
		einen Berliner essen	etwas essen
neben dem Uhrenturm	im Café	einen Kaffee trinken	die Uhrzeit sagen
		Fußball spielen	in der Sonne liegen
am Strand	im Sportzentrum	ein Eis essen	im Meer schwimmen
		einen Milkshake trinken	einen Film sehen
im Kino	in der Eisdiele	das Meer sehen	ein Picknick machen
		portugiesisches Essen haben	zusammen lernen
im Park	auf der Promenade		
in der Schule	im Restaurant		

Inglês: cada par de alunos/as recebeu uma cópia deste puzzle, recortado.

1. a supermarket	sells products of all kinds, but mostly food.
2. a butcher's shop	deals with meat.
3. a grocery store	is the place for fresh fruit and vegetables.
4. a theatre	is where you can revisit Shakespeare's plays.
5. a park	is where we can go on picnics at the weekend.
6. a chemist's	has the cure for headaches, a cold, among others.
7. a department store	has TV sets and videogames for sale.
8. a bookshop	is the place for books, maps or newspapers.
9. a bakery	is where my father buys bread and baked goods.
10. a clothes shop	sells coats and cool t-shirts.