



Vasco Manuel Sampaio Ribeiro

O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA TEXTUAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Alemão, orientado pela Professora Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís e pela Professora Doutora Judite Manuela Silva Nogueira Carecho, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Setembro de 2022

FACULDADE DE LETRAS

O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA TEXTUAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	O Desenvolvimento da Competência Textual em Língua Estrangeira
Autor	Vasco Manuel Sampaio Ribeiro
Orientadora	Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís
Orientadora	Doutora Judite Manuela Silva Nogueira Carecho
Júri	Presidente: Doutor Alexandre Guilherme Barroso Matos Franco Sá Arguente: Doutora Mónica Sofia Marques Lourenço Orientadora: Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís
Identificação do Curso	2º Ciclo em Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Alemão
Área científica	Ensino de Inglês e Alemão
Especialidade/Ramo	Inglês e Alemão
Data da Defesa	25/10/2022
Classificação do Relatório	18 valores
Classificação do Estágio e do Relatório	17 valores



Agradecimentos

Este Relatório não teria sido possível sem o contributo de várias pessoas que me acompanharam e apoiaram nas diversas etapas que constituíram a Prática Pedagógica Supervisionada e a escrita deste Relatório.

Em particular gostava de agradecer:

- À Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, e todos aqueles que contribuem para o bom funcionamento desta, por me ter acolhido durante todo o meu percurso académico, por me abrir os horizontes, por me dar as ferramentas e conhecimentos necessários para enfrentar o mundo profissional com confiança nas competências aqui adquiridas;
- Às professoras-orientadoras da FLUC, Ana Luís e Judite Carecho, pelo acompanhamento e orientação contínua ao longo do ano, pelas sugestões e recomendações feitas, tanto na prática letiva quanto na escrita do Relatório, e ainda pela forma como me ajudaram a aprimorar as minhas competências latentes;
- À escola EB2,3 e Secundário Rainha Santa Isabel, com todos os membros que a integram, pelo acolhimento caloroso e por todo o apoio que estenderam ao longo do ano;
- Às professoras-orientadoras da escola, Anabela Carreira e Graça Simões, por terem contribuído para o meu desenvolvimento profissional e pessoal ao longo do ano através das suas críticas incisivas e comentários construtivos e motivantes, e ainda pelo empenho e dedicação que prestaram durante todo o ano;
- À colega professora-estagiária, Mónica Bárbara, pela entreaajuda constante, pela boa-disposição e rigor com que encarou toda a PPS, em especial no que toca às críticas e observações que tanto me ajudaram a progredir e desenvolver as minhas competências;
- À minha família, em especial os meus pais e irmãos, por me terem apoiado pacientemente durante as minhas frustrações e dificuldades, ao mesmo tempo que celebraram entusiasticamente todos os meus sucessos, e por terem sido sempre sinceros naquilo que consideravam ser os meus melhores interesses;
- À minha namorada, pela presença e apoio constante, especialmente durante um ano tão desafiante quanto este, pela paciência e boa-vontade nos momentos de maior cansaço e desgaste, e pelo carinho e palavras encorajadoras, sem as quais este teria sido um ano bastante mais cansativo;
- Aos meus amigos, que nunca estiveram ausentes e proporcionaram vários momentos de descontração e boa companhia, e que sempre conseguiram revigorar a minha vontade e disposição para o trabalho árduo.

RESUMO

O Desenvolvimento da Competência Textual em Língua Estrangeira

A pedagogia contemporânea do ensino de línguas estrangeiras apresenta com uma grande variedade de perspectivas e metodologias, por vezes contraditórias ou, pelo menos, difíceis de conciliar na prática e concretizar em sala de aula.

Assim sendo, surge como essencial para a prática letiva encontrar uma forma de integrar as várias perspectivas numa visão holística do desenvolvimento e aprendizagem de línguas. Esta visão terá necessariamente de ser abrangente o suficiente para integrar os diversos pontos de vista, mas concreta o suficiente para poder enformar o desenvolvimento de materiais e avaliar o sucesso dos alunos.

O presente Relatório tem como propósito sugerir que este objetivo holístico poderá estar associado ao entendimento do ensino de línguas estrangeiras como o local indicado para o desenvolvimento da competência textual – competência esta que inclui sob a sua alçada as mais variadas competências tradicionalmente reconhecidas, como a compreensão oral e escrita, a produção oral e escrita, a correção gramatical e a abrangência vocabular. Parte-se do princípio de que a tentativa de desenvolver estas competências nos alunos de forma isolada, sem referência à sua complementaridade e interdependência, dará origem a uma aprendizagem de língua demasiado focada nos aspetos particulares e com atenção insuficiente aos contextos em que a língua é usada, assim como à interligação entre as suas diferentes facetas.

Para tal, neste Relatório descreve-se a Prática Pedagógica Supervisionada, por forma a contextualizar o espaço no qual este conceito de competência textual foi experimentado na prática e a sua eficácia e centralidade no processo de aprendizagem aferida. Para fundamentar esta perspectiva, a discussão teórica do conceito de competência textual inicia-se com uma revisão da bibliografia relevante sobre conceitos científico-pedagógicos basilares, que servirão como fundamento para um entendimento rigoroso da competência textual, e a forma como esta engloba e unifica os mais variados conceitos pedagógicos tradicionalmente reconhecidos. Assim, este conceito poderá contribuir para uma reapreciação holística do propósito e processo da aprendizagem de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: ensino de línguas estrangeiras; competência textual; Inglês; Alemão; compreensão e produção

ABSTRACT

The Development of Textual Competence in Foreign Language

Contemporary foreign language teaching pedagogy presents a wide variety of perspectives and methodologies, which are sometimes contradictory or at least difficult to reconcile in practice and to implement in the classroom.

Therefore, it is essential for teaching practice to find a way to integrate the various perspectives into a holistic view of language development and learning. This view must necessarily be broad enough to integrate the various points of view, but concrete enough to inform the development of materials and assess learners' success.

The purpose of this report is to suggest that this holistic objective may be associated with an understanding of foreign language teaching as the appropriate place for the development of textual competence - a competence which includes under its purview a wide range of traditionally recognised skills such as listening and reading comprehension, spoken and written production, grammatical accuracy and vocabulary range. It is assumed that attempting to develop these competences in students in isolation, without reference to their complementarity and interdependence, will result in language learning that is too focused on the particulars, with insufficient reference to the contexts in which language is used, as well as the interrelatedness of its different aspects.

To this end, this report describes the Supervised Pedagogical Practice in order to contextualise the space in which this concept of textual competence was tested in practice and its effectiveness and centrality in the learning process assessed. To substantiate this perspective, the theoretical discussion of the concept of textual competence begins with a review of the relevant bibliography on fundamental scientific-pedagogical concepts, which will serve as a foundation for a rigorous understanding of textual competence, and the way in which it encompasses and unifies the most varied pedagogical concepts traditionally recognised. In this way, the concept can contribute to a holistic re-appraisal of the purpose and process of foreign language learning.

Keywords: foreign language teaching; textual competence; English; German; comprehension and production

Conteúdo

Introdução.....	1
Capítulo 1 – Contexto Socioeducativo	3
1.1. Enquadramento Territorial, Demográfico e Socioeconómico	3
1.2. Enquadramento Institucional	4
1.2.1. Comunidade Escolar	5
1.2.2. Oferta Educativa	7
1.2.3. Caracterização das Turmas.....	8
1.2.3.1. A Turma de Inglês (12º ano).....	9
1.2.3.2. A Turma de Alemão (7ºA)	10
1.3. Síntese	12
Capítulo 2 – A Prática Pedagógica Supervisionada	13
2.1. O Professor-Estagiário – Biografia.....	13
2.2. A Prática Pedagógica Supervisionada.....	14
2.2.1. Atividades Letivas	14
2.2.2. Atividades Extraletivas	14
2.2.3. Expetativas e Desafios	15
2.2.4. Progressos Feitos e Aspetos a Melhorar	16
2.3. Síntese.....	17
Capítulo 3 – O Desenvolvimento da Competência Textual em Língua Estrangeira.....	18
3.1. Introdução.....	18
3.2. Perspetivas e Conceitos	19
3.2.1. O Processo de Aquisição de uma L2.....	19
3.2.1.1. Compreensão e Produção (input e output).....	19
3.2.1.2. As Competências Tradicionais na Aquisição da L2	20
3.2.1.3. Processos de Compreensão: Dedutivo e Indutivo.....	23
3.2.1.4. Níveis de Análise em Textos de Compreensão	24
3.2.2. O Papel da Competência Textual no Processo de Aquisição da L2.....	25
3.2.2.1. Definição de Competência Textual	25
a) <i>Os Quatro Quadrantes do Uso de Língua</i>	25
b) <i>Competências Comunicativas de Base e Competências Textuais</i>	26
3.2.2.2. A Competência Textual no Ensino de Língua Estrangeira	28
3.2.2.3. Adequação à Idade e ao Nível de Proficiência	28

3.3 Aplicação Prática.....	30
3.3.1. Descrição e Análise das Aulas	30
3.3.1.1. Aulas de Alemão	30
3.3.1.2. Aulas de Inglês	39
Capítulo 4 – Balanço Final	49
Bibliografia	51
Anexos	53

Índice de Figuras

Figura 1 - Escolas, turmas e alunos (ano letivo 2016-2017)	5
Figura 2 - Recursos Humanos do Agrupamento	6
Figura 3 - Organograma da Organização Escolar	7
Figura 4 - Nível de escolaridade dos pais	8
Figura 5 - Nível de escolaridade das mães	10
Figura 6 - Quadrantes do uso de língua	25

Introdução

O presente trabalho foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Alemão no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, e tem como título “O Desenvolvimento da Competência Textual em Língua Estrangeira”.

A escolha deste tema centra-se na perceção da necessidade cada vez maior de saber consumir, interpretar e produzir conhecimento de forma adequada e correta, face ao mundo complexo em que vivemos. Navegar o dia-a-dia de forma consciente e crítica na era da informação coloca requisitos bastante elevados à capacidade cognitiva e afetiva de todos nós. Assim sendo, será relevante para os alunos consciencializarem-se e adotarem certas estratégias de comunicação (seja esta recetiva ou produtiva, ou seja, de compreensão ou de produção de informação) que potencialize a sua capacidade de aprendizagem e de partilha de conhecimento de forma rigorosa e responsável.

Tendo em conta esta necessidade, considera-se de elevada importância a partilha destas estratégias e técnicas comunicativas com os alunos. Estas poderão ser subsumidas no conceito de “competência textual”, que significa, de forma muito resumida, a capacidade de um individuo interagir com textos, sejam estes escritos ou orais. Essa interação não se restringe apenas ao produto final da compreensão do conteúdo, mas, mais importante ainda, às técnicas e estratégias que podem ser adotadas para potenciar uma interpretação responsável e criativa desse conteúdo, ao invés de uma compreensão meramente sumária do conteúdo, ou crítica e desconstrutiva. Para além disso, este conceito inclui ainda as estratégias de tratamento dessa informação com vista à reação e criação de novo conhecimento face àquilo que foi lido. Assim, este conceito integra os mais variados níveis de interação com textos, desde a procura de criar significado durante a interpretação, a compreensão crítico-criativa do texto, o tratamento e relacionamento dessa informação com conhecimentos prévios e testagem da nossa interpretação, até à tentativa de criação de novo conhecimento e partilha das nossas conclusões – tudo isto tendo em conta os elementos textuais (tanto do conteúdo quanto da forma) e respeitando as regras hermenêuticas para uma interpretação e partilha da informação refletida e criativa.

O objetivo do presente trabalho será, então, relatar e avaliar a forma como este conceito foi aplicado praticamente, tendo em conta o contexto em que foi desenvolvido – ou seja, a escola e turmas particulares em que se testou e experimentou a validade deste conceito no desenvolvimento das competências cognitivas e afetivas subjacentes à interação recetiva e produtiva com textos. Para tal, foram desenvolvidas várias aulas com este objetivo em mente, nas quais se testou a eficácia do ensino e aprendizagem destas estratégias, tendo sempre em conta as recomendações feitas pelos autores relevantes ao tema. Considera-se que este objetivo foi suportado pela reflexão contínua ao longo do ano quanto à adequação das atividades aos alunos particulares.

Passo a apresentar a metodologia adotada para este trabalho. Em primeiro lugar, procurou-se compreender o contexto da escola e dos diferentes alunos, por forma a ter uma base sólida a partir da qual se poderia desenvolver o trabalho com estas crianças e adolescentes. Com uma noção suficiente das necessidades educativas destes alunos, foi desenvolvido um plano de ação, através do qual se planificou a forma como o ensino destas competências textuais seriam abordadas, tendo em conta as idades, níveis de proficiência e necessidades de aprendizagem destes alunos. Depois disto, variadas fontes bibliográficas foram consultadas, com o intuito de basear a aplicação prática em teorias pedagógicas fundamentadas pelos conhecimentos científicos mais recentes e empiricamente testados. Com este conhecimento por

base, procedeu-se à criação de materiais e planificação de aulas que potenciasses a aprendizagem e treino destas estratégias, nunca descurando o contexto concreto dos alunos. Por último, procedeu-se a uma análise crítica à forma como esta aplicação prática foi levada a cabo, passando pelos pontos positivos e pontos a melhorar, tanto na planificação, como na criação de materiais, como na concretização em sala de aula.

Assim, o presente trabalho assumiu a seguinte estrutura: no primeiro capítulo, aborda-se o contexto escolar e das diferentes turmas, ou seja, o contexto sociocultural da escola e dos alunos, assim como as suas necessidades de aprendizagem; no segundo capítulo, dá-se uma breve resenha do meu percurso académico até à data, focando particularmente nos aspetos relevantes à minha formação pedagógica, as minhas expectativas e desafios, os progressos feitos ao longo do ano e aspetos que ainda precisam de ser melhorados no futuro; por último, no capítulo 3, procede-se à análise da temática mais propriamente dita, começando pela revisão da bibliografia relevante, enquanto fundamento científico-pedagógico para o desenvolvimento da competência textual, e culminando na descrição e análise das diferentes formas em que este conceito foi posto em prática nas aulas. Esta análise serve como reflexão crítica acerca daquilo que funcionou bem e aquilo que precisa de ser melhorado, mantendo sempre como objetivo o desenvolvimento da competência textual nos alunos, nos diversos aspetos constituintes desta competência.

Capítulo 1 – Contexto Socioeducativo

Neste primeiro capítulo, proceder-se-á à descrição do espaço e contexto (quer externo quer interno) em que a Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) foi desenvolvida.

Em primeiro lugar, será relevante examinar o espaço geográfico e social (contexto externo) em que a escola se insere, uma vez que tal análise nos dará uma visão mais detalhada das necessidades de aprendizagem dos alunos, assim como dos desafios e oportunidades decorrentes do contexto sociocultural e económico dos alunos.

Seguidamente, olharemos para o enquadramento institucional (contexto interno), passando pela comunidade escolar e pela oferta educativa. Deste modo, conseguiremos entender melhor a constituição desta escola no que toca ao espaço físico, aos recursos humanos (docentes, não-docentes, alunos, entre outros) e à oferta educativa a que os alunos têm acesso.

Por último, procederemos à caracterização das duas turmas nas quais o estágio foi desenvolvido – a turma de Inglês e a turma de Alemão. Esta análise será pertinente, uma vez que examinará mais concretamente as condições que enformaram a prática pedagógica nestas turmas, tendo sempre em conta as necessidades de aprendizagem dos alunos, e, mais uma vez, as oportunidades e desafios que se poderão manifestar no trabalho com estes alunos.

1.1. Enquadramento Territorial, Demográfico e Socioeconómico

O estágio profissional decorreu na escola E.B. 2,3 e Secundário Rainha Santa Isabel, localizada no município de Leiria, na Beira Litoral do Centro de Portugal. Leiria conta com 128 640 habitantes em 2021, o que indica que este é um dos municípios mais populosos das Beiras, contando apenas Coimbra com maior número de habitantes.

Os dados demográficos, recolhidos na PORDATA, referentes a este município apontam para uma população progressivamente mais envelhecida, com valores que indicam uma percentagem cada vez menor de jovens, assim como de população ativa. Por contraste, a percentagem de população idosa tem aumentado nos últimos anos, com um aumento de 16,5% da população em 2010, para 20,8% em 2020. Para ilustrar este contexto, atentemos ao índice de envelhecimento, que aumentou de um valor de 105 em 2010 para 155 em 2020. Em 2020, são as percentagens de jovens no município de 13,5% (face a 15,6% em 2010), na idade ativa de 65,7% (face a 67,9% em 2010), e de idosos de 20,8%. A baixa natalidade neste município é ilustrada pelo elevado encerramento de escolas do 1º ciclo do ensino básico (CEB), nomeadamente de noventa e cinco (em 2009) para sessenta e oito (em 2020). Não obstante, o município contava, em 2020, com 3 280 alunos no ensino pré-escolar, 11 590 no ensino básico, e 4 616 no ensino secundário.

No que toca à atividade económica, o setor predominante neste município é claramente o das indústrias transformadoras (25%), seguido de perto pelo comércio e retalho (21,3%) e ainda pela construção (12,5%). Leiria é, assim, um importante centro de indústria, comércio e serviços. O nível médio de anos da habilitação escolar dos trabalhadores por conta de outrem tem assistido a um aumento progressivo consistente (apesar de lento) ao longo dos anos, tendo registado um valor médio de nove anos de escolaridade em 2009, chegando a um valor de dez anos e meio de escolaridade em 2019.

Carreira é uma povoação que foi agregada a Monte Redondo em 2013, aquando da Reorganização Administrativa do Território das Freguesias (agregação e fusão de várias freguesias no território nacional). A povoação contava com 5 564 habitantes em 2011, havendo uma redução para 5 176 em 2021 (redução em 7%). A freguesia de Carreira, zona industrial do norte do distrito de Leiria, faz fronteira com o município de Pombal. Esta encontra-se a cerca de 20km de distância da cidade de Leiria, capital de distrito, sendo que há bons acessos na deslocação rodoviária, nomeadamente a A17 e a N109. Largamente rural e industrial, Carreira detém uma zona de influência (relativamente) larga no que toca ao ensino, como iremos ver.

1.2. Enquadramento Institucional¹

A Escola E.B.2,3 e Secundário Rainha Santa Isabel – Carreira, na qual foi desenvolvido o Estágio Profissional, é a escola-sede do Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel (AERSI). Enquanto escola-sede deste Agrupamento, esta está interligada com e interdependente das restantes escolas que a compõe. Este é um dos maiores Agrupamentos de escolas do distrito, uma vez que engloba a totalidade da zona Norte do distrito de Leiria. É constituído por 11 estabelecimentos de ensino pré-escolar (dois dos quais inseridos em centros escolares), 15 escolas do 1º ciclo, e 1 escola EB2,3 e Secundário – a escola-sede, em Carreira. Conforme enunciado no Projeto Educativo (PE):

Atualmente, com um total de 25 estabelecimentos de ensino distribuídos pelas 5 freguesias do norte do concelho de Leiria (Coimbrão; Monte Redondo e Carreira; Bajouca; Souto da Carpalhosa e Ortigosa; Monte Real e Carvide), o AERSI é, geograficamente, o maior agrupamento do concelho (ocupa cerca de 1/3 do território concelhio) e é aquele que apresenta maior número de unidades orgânicas, as quais são distantes e dispersas entre si. (Projeto Educativo, 2017, pp. 13)

Este Agrupamento está largamente empenhado em disponibilizar um ensino adequado para alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) mais profundas, apresentando-se assim como uma escola de referência para estes alunos. Importa sublinhar que esta é a única escola da zona Norte do distrito com oferta a alunos com NEE. Isto é um fator de bastante importância para este Agrupamento pois, como veremos mais adiante, há uma grande população de alunos com NEE. Para tal, a escola conta com duas unidades de Serviços Especializados de Educação Especial – uma na Escola EB1 Carreira, outra na escola-sede –, assim como duas “Unidade Multifuncional e Surdocegueira Congénita” – novamente uma na Escola EB1 Carreira, outra na escola-sede. O Agrupamento conta ainda com duas unidades de apoio à deficiência (para alunos com deficiências físicas e mentais simultâneas) – um na Escola EB1 Coimbrão (abrangendo o pré-escolar e o 1º ciclo) e o outro na escola-sede (abrangendo o 2º e 3º ciclo e o Secundário) – e dois gabinetes de psicologia permanentes na escola-sede, cujos profissionais atuam nas várias escolas do Agrupamento. Por último, existe ainda a SPA (Sala Proativa de Aprendizagem), cujos beneficiários são os alunos com NEE com Medidas Adicionais.

Para além das unidades escolares e infraestruturas dedicadas aos alunos com NEE no AERSI, acresce ainda um número extenso e diversificado de laboratórios ou salas específicas dedicadas a outros fins na escola-sede: Física/Química (3º ciclo); Biologia (3º ciclo); Biologia e Química (Secundário); Ciência; Sala Informática; Música; Sala EV (3º ciclo); Sala de Desenho (3º ciclo); Sala de EVT (2º ciclo); Sala de EV (2º ciclo); Ginásio (restaurado pela Associação de Pais); Pavilhão (propriedade da Autarquia); dois

¹ Um especial agradecimento é devido à Direção da Escola, uma vez que facultou generosamente, em reunião, as informações que se seguem, assim como os documentos mais relevantes a consultar.

gabinetes de Diretores de Turma para atendimento de Encarregados de Educação; Biblioteca Escolar; Auditório (feito pela Associação de Pais). Não será necessário referir o edificado para além do anterior, que é algo universal nas escolas de 2º e 3º ciclo portuguesas, como é o caso da cantina, bar, reprografia, sala de professores, PBX (local administrativo) e equivalentes.

Por último, e segundo o que foi recolhido na análise SWOT apresentada no Projeto Educativo, a apreciação crítica interna da escola é a que se segue. Como fatores positivos e favoráveis: (1) a estabilidade do corpo docente, (2) a liderança partilhada, (3) a participação em múltiplos projetos internacionais, com vista à oferta educativa diversificada e significativa, (4) o reduzido ou nulo abandono escolar, (5) as turmas reduzidas, e (6) o desenvolvimento de projetos educativos significativos e facilitadores de aprendizagens. Por outro lado, como dificuldades a serem ultrapassadas ou amenizadas: (1) a rede de transportes, que é coordenada com a autarquia face à dispersão geográfica dos alunos, e (2) o insuficiente número de assistentes operacionais que, por vezes, coloca desafios à restante comunidade escolar.

1.2.1. Comunidade Escolar

No que toca à comunidade escolar, vejamos em primeiro lugar as especificidades dos alunos, para depois podermos compreender melhor o papel da comunidade educativa e da escola, numa conceção mais lata.

O AERSI conta com aproximadamente 1500 alunos, sendo que perto de 12% da população escolar tem NEE (com Medidas Adicionais ou Seletivas). A escola-sede, em particular, acolhe 598 alunos, aproximadamente 1/5 dos quais com NEE, verificando-se uma grande diversidade de contextos socioeconómicos e culturais dos alunos. No ano letivo de 2016-2017, a AERSI indicava os seguintes valores:

	Grupos/Turmas	Nº de Alunos
J1	15	221
EB1	35	567
EB2	9	171
EB3	14	242
SEC	1	24
UAEM ¹	2	

¹ Unidades de apoio especializado de multideficiência e surdocegueira

Figura 1 - Escolas, turmas e alunos (ano letivo 2016-2017)

(Fonte: Projeto Educativo, 2017, p. 13)

Estes números sofreram alguma variação desde então, mas é seguro afirmar que não houve uma oscilação significativa nestes valores, quer no número de turmas, quer no número de alunos. Ilustrativamente, o AERSI conta, no ano letivo 2021-2022, com 200 alunos no 2.º ciclo, face aos 171, e 290 alunos no 3.º ciclo ao invés de 242. No entanto, há uma exceção a estes valores relativamente estáveis, que se verifica no aumento do número de estudantes no Secundário, de 24 para 102 alunos.

No que concerne a atribuição de escalões aos alunos deste Agrupamento, no 1º ciclo há 122 alunos com escalão A e 72 com o B. Já na escola-sede, correspondendo aos alunos do 2º e 3º ciclo, assim

como ao secundário, conta-se com 99 alunos com escalão A, 82 com escalão B, e 134 com escalão C. Para clarificar, o escalão A dá acesso a alimentação gratuita, 20€ para visitas de estudo, 16€ para material escolar e acesso à escola digital; o escalão B oferece os mesmos benefícios, mas com metade dos valores; já o escalão C ajuda unicamente no que concerne aos aspetos tecnológicos. Importa ainda referir que há uma Bolsa de Mérito, atribuível apenas aos alunos do Secundário, que lhes confere um valor de 1097,03€, não havendo alteração dos valores em função do escalão.

No que toca aos recursos humanos do AERSI, este contava, no ano letivo de 2016-17 com os seguintes valores, retirados do Projeto Educativo:

Categoria	Nº
Docentes	133
Não docentes	56
Assistentes técnicos	5
Psicólogo	1
Coordenador dos Serviços Adm. Escolar	1

Figura 2 - Recursos Humanos do Agrupamento

(Fonte: Projeto Educativo, 2017, p. 14)

A estes valores, acresce um outro psicólogo, que integra neste momento a escola pelo segundo ano consecutivo, no âmbito da promoção do sucesso e inclusão educativos e do Plano 21/23 Escola+. O número de docentes parece ter sido reduzido para 119 docentes, distribuídos da seguinte forma – 45 no 1º ciclo; 26 no 2º ciclo; 41 no 3º ciclo e Secundário.

Os docentes da escola-sede, em particular, são 67 e estão divididos em 5 departamentos, nomeadamente: (1) Línguas – Português, Inglês, Francês e Alemão; (2) Ciências Sociais e Humanas – História e Geografia, Educação Moral e Religiosa, História, Filosofia, Geografia, Direito, e Psicologia; (3) Expressões – Expressão Visual, Expressão Tecnológica, Música, Educação Física e Artes Decorativas; (4) Matemática e Ciências – Ciências Naturais, Matemática, Físico-Química, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); e (5) Educação Especial, que inclui todos os professores de Educação Especial do Agrupamento, desde o pré-escolar ao Secundário. Há ainda um departamento adicional referente ao pré-escolar e 1º ciclo, constituído pelos professores titulares de cada turma, os professores de Inglês do 1º ciclo e os professores de apoio educativo. Cada departamento tem a sua respetiva autonomia, nomeadamente no estabelecimento dos critérios de avaliação.

A estrutura organizacional desta escola pode ser facilmente ilustrada pelo organograma que se segue, retirado do Projeto Educativo do Agrupamento:

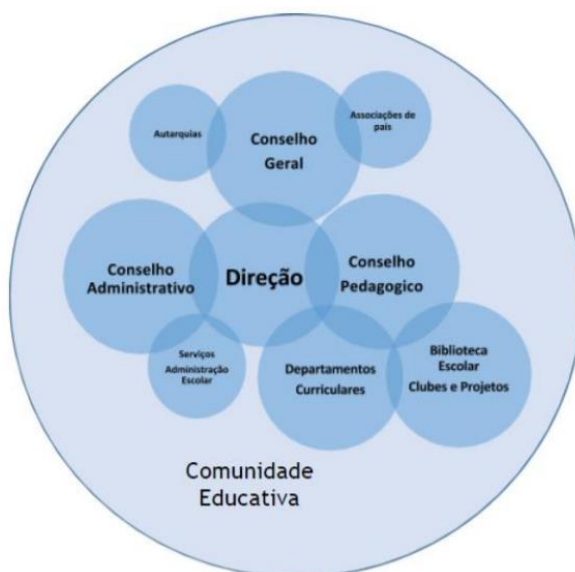


Figura 3 - Organograma da Organização Escolar

(Fonte: Projeto Educativo, 2017, p. 14)

Algumas informações adicionais que podem ser significativas na caracterização da comunidade escolar deste Agrupamento são as seguintes: (1) são poucos os problemas de comportamento (participações escolares) dos alunos; (2) o abandono escolar é inexistente; (3) na transição do ano letivo 2020-21 para o de 2021-22, apenas 6 alunos ficaram retidos; (4) o Agrupamento, e em especial a escola-sede, desfrutam de uma relação bastante próxima com a Associação de Pais, que coopera ativamente com as iniciativas da escola na sua generalidade – ilustrativamente, a Associação fundou o restauro do Pavilhão Desportivo e a construção do Auditório, na escola-sede.

É de salientar que a escola faz parte de diversas iniciativas (inter)nacionais que caracterizam e enformam a escola, assim como detém vários prémios e distinções pelo trabalho desenvolvido – Escola UBUNTU² (projeto internacional com vertente humanista, social e emocional); Escola Gandhi³ (prémio para escolas com um programa de ensino de Cidadania relevante e proactivo); Plano Nacional das Artes; participante no programa Erasmus há mais de 27 anos consecutivos; Escola Resiliente (pelos resultados escolares acima dos esperados). Por último, esta escola oferece o Programa de Formação Parental, programa de referência internacional com base científica, desenvolvido por uma das professoras da escola na sua tese de Mestrado, a professora (e orientadora de estágio) Graça Simões.

1.2.2. Oferta Educativa

A Escola E.B 2,3 e Secundário Rainha Santa Isabel conta com uma oferta educativa bastante diversificada. Esta reflete a variedade de contextos socioculturais dos quais os alunos provêm, havendo a necessidade de diversificar métodos, áreas de ação, parcerias e protocolos. Para além da oferta educativa

² O Website referente a este projeto poderá ser consultado em:

<https://www.academialideresubuntu.org/pt/escolas-ubuntu>

³ Alguma informação referente a este prémio poderá ser recolhida em: <https://www.dge.mec.pt/noticias/premio-gandhi-de-educacao-para-cidadania>

especializada para alunos com NEE, que já abordamos anteriormente, esta escola tem algumas peculiaridades face ao que estamos acostumados a encontrar nas escolas portuguesas.

Desde logo, alunos de 5.º a 12.º ano podem frequentar o ensino regular. Quer isto dizer que não há, portanto, oferta de ensino profissional. Por outras palavras, alunos que pretendam permanecer na escola durante os anos de secundário, terão obrigatoriamente de escolher de entre os quatro cursos científico-humanísticos. Não obstante, a abertura de um curso está dependente da adesão dos alunos. Ilustrativamente, neste ano letivo de 2021/22, existe apenas uma turma de 12.º ano, na qual estão agregadas duas áreas curriculares – Línguas e Humanidades, e Ciências e Tecnologias. Tal é possível devido ao desdobramento da turma em partes mais pequenas para as unidades curriculares dos respetivos cursos, voltando a reunir-se nas disciplinas gerais, como Português e Educação Física, entre outros.

Para além disto, há ainda a oferta de uma disciplina para o 2.º ciclo apenas, que é de componente obrigatória há já oito anos. Esta tem o nome de *Literacia Sociodigital*, pretendendo dar conhecimentos relativos às novas tecnologias sociais, por forma a prevenir o eventual uso incorreto destas tecnologias por parte dos alunos. O parecer da escola em relação a esta unidade curricular é bastante positivo, havendo adesão tanto da parte dos alunos como dos pais.

Um outro ponto de especial interesse é o facto de esta ser a única escola do concelho com oferta de aulas de Alemão para o 3.º ciclo. Esta disciplina tem bastante sucesso na escola, havendo consistentemente interesse por parte dos alunos, assim como diversas parcerias e protocolos com entidades relevantes, para apoiar e enquadrar a concretização desta unidade curricular.

No que toca à oferta complementar, o AERSI definiu como objetivos: (1) desenvolver conhecimentos na utilização de novas tecnologias, (2) alargar o exercício da cidadania ao meio envolvente, (3) conduzir a práticas desportivas, (4) cimentar conhecimentos de forma mais atrativa, e (5) promover a educação para a saúde, compreendendo as temáticas da alimentação, do desporto, drogas e sexualidade. Para tal, conta com vários projetos, clubes, parcerias e protocolos com entidades da sociedade civil. Em primeiro lugar, conta com uma parceria com o Instituto Politécnico de Leiria, com o qual asseguram o Clube de Ciência, para além de formações ou ações de capacitação junto dos professores e alunos, e ainda a orientação profissional dos cursos e saídas. Além desta, conta com parcerias com a Banda Filarmónica e o Motorclube, o objetivo das quais é o enriquecimento cultural dos alunos. No que toca a protocolos com a sociedade civil, estes abrangem (1) empresas locais, para proporcionar a oferta de estágios aos alunos; (2) diversas empresas locais que possam empregar alunos com NEE; (3) a Associação Sénior, com o intuito de fomentar a troca de saberes entre gerações (como carpintaria, pintura, entre outros); (4) Desporto Escolar; (5) o Goethe-Institut, instituição de apoio ao ensino de língua alemã, com a qual a escola tem vários programas; e (6) aulas com cientistas especialistas na área.

1.2.3. Caracterização das Turmas

Uma vez tratadas as temáticas mais gerais e abrangentes do contexto educativo do AERSI, resta abordar o contexto mais particular em que a minha PPS foi desenvolvida. As turmas com que trabalhei pertenciam ao 3.º ciclo e Secundário – sendo que a turma de 7.º ano diz respeito à área de Alemão, e a turma de 12.º ano à de Inglês.

As informações que se seguem foram retiradas dos inquéritos biográficos preenchidos pelos alunos no início do ano e disponibilizados pelos diretores de turma. Apesar da potencial sensibilidade de certos dados pessoais, o tratamento destes é de especial relevo para fins metodológicos, uma vez que enquadra a prática a ser desenvolvida (quer na forma quer no conteúdo), em função dos contextos e necessidades educativas dos alunos (tanto no aspeto cultural como cognitivo).

1.2.3.1. A Turma de Inglês (12º ano)

Nesta escola existia apenas uma turma de 12.º ano. Tal como foi referido anteriormente, a turma era composta por dois cursos científico-humanísticos: Línguas e Humanidades e Ciências e Tecnologias. Esta configuração devia-se ao já referido número reduzido de alunos neste nível escolar.

De um modo geral, a turma tinha 23 alunos, com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos. Mais particularmente, 5 alunos com 16 anos, 16 alunos com 17, 1 com 18 e 1 com 19 anos de idade. De entre eles, 11 eram do sexo masculino e 12 do sexo feminino. No que toca ao contexto socioeconómico destes alunos, havia 3 alunos com escalão A, 8 com escalão B, e um com escalão C, num total de 12 alunos beneficiários de subsídio. No caso da turma de Inglês, esta era composta por 4 alunos da área de Línguas e Humanidades e 5 de Ciências e Tecnologias, num total de 9 alunos. Será relevante que, apesar de reunir alunos de ambas as vertentes, a unidade curricular de Inglês é, no 12.º ano, de carácter opcional. Assim sendo, nem todos os alunos da turma integravam esta disciplina, sendo 14 os alunos que optaram por não a frequentar. Como alternativa, estes tinham unidades curriculares como Direito ou Psicologia.

Olhando mais de perto o contexto particular da turma de Inglês, esta turma contava com 6 alunos e 3 alunas. Em termos académicos, estes alunos evidenciavam fortes competências e conhecimentos. Ilustrativamente, dos 9 alunos, 5 integraram o quadro de honra/mérito – devido aos bons resultados escolares e à participação em ações no âmbito da solidariedade social – e 2 são alunos de excelência – também estes devido aos resultados escolares e à participação em atividades extralectivas, não havendo alunos repetentes. Será ainda de especial interesse que dois alunos da turma de Inglês receberam reconhecimento pela sua participação em atividades de complemento curricular de relevância, nomeadamente, na Assembleia dos Jovens Deputados – Leiria. No que toca à questão das Necessidades Educativas Especiais, nenhum aluno era identificado como tal, havendo, no entanto, uma maior incidência nos alunos da turma que não integravam a turma de Inglês.

Do ponto de vista estritamente relacionado com a proficiência na língua inglesa, pode afirmar-se que o nível dos alunos era relativamente homogéneo, sem que nenhum aluno se destacasse em particular pela positiva ou negativa. A grande maioria dos alunos tinha um bom domínio da gramática da língua, assim como uma boa amplitude de vocabulário, ainda que houvesse alguma variação na iniciativa que demonstravam para participar oralmente durante as aulas. Os alunos sentiam-se confortáveis no uso da língua, especialmente na sua vertente escrita. Em termos de motivação, os alunos envolviam-se bastante nas atividades de sala de aula, participando ativamente em discussões e nas mais diversas atividades, quer letivas, quer extraletivas. Todos estes fatores contribuíram para que existisse um clima positivo na sala de aula, bem-humorado mas trabalhador e fácil de gerir. O facto de terem níveis de proficiência relativamente parecidos contribuiu para que todos tivessem uma participação relativamente equilibrada, ainda que se notasse alguma reticência por parte de um número reduzido de alunos, talvez devido ao receio de errar.

Todavia, a turma era bastante heterogênea em vários aspetos. Em primeiro lugar, e mais explicitamente, em termos de interesses e métodos de aprendizagem, sendo que os alunos integravam áreas de conhecimento com metodologias e conceitos bastante distintos. Em segundo lugar, havia uma grande diversidade de contextos socioculturais, resultando numa variedade de perspetivas. Por último, havia um desequilíbrio pronunciado no número de alunos do sexo feminino face ao masculino. Apesar dos contrastes acima referidos, havia um aspeto no qual a turma era relativamente homogênea, nomeadamente nos resultados escolares positivos e na motivação que demonstravam, tanto nas atividades letivas como extraletivas.

1.2.3.2. A Turma de Alemão (7ºA)

No que toca à turma de Alemão, esta turma entrou neste ano para um novo ciclo de ensino – o 3.º ciclo. Assim sendo, a disciplina de Alemão era, ao contrário do que aconteceu com a disciplina de Inglês, uma unidade curricular que os alunos nunca frequentaram antes. Era o primeiro ano em que os alunos aprenderam uma segunda língua estrangeira e, como tal, esta era uma turma de iniciação de nível elementar.

De um ponto de vista geral, a turma contava com 20 alunos, 14 dos quais eram do sexo masculino (70%), e 6 do sexo feminino (30%). Em termos de idades, 95% dos alunos tinham 12 anos, havendo apenas 1 aluno com 11 anos. Apenas 5% dos alunos estava a repetir o 7.º ano. A proveniência destes alunos abrangia localidades de todo o concelho, refletindo a área de influência que esta escola exerce na zona Norte do município de Leiria. Tendo em conta a distância geográfica face à escola, os alunos deslocavam-se para a escola de autocarro (55%) ou em veículo particular (45%). Devido a estes constrangimentos, um número considerável de alunos (35%) via-se forçado a sair de casa antes das 8h00, e um número ainda maior (55%) apenas conseguia chegar a casa depois das 18h00. Tal poderá ser explicado pelos horários dos autocarros, pela distância geográfica, ou pelos horários laborais dos pais.

Ainda que não seja o ideal, uma forma relativamente eficaz de aferir o contexto sociocultural dos alunos é olhar para as habilitações literárias do agregado familiar. Isto poderá dar algum contexto à vida familiar e cultural do aluno, permitindo assim ao professor tomar as decisões pedagógicas mais indicadas em função das necessidades dos alunos. Por exemplo, uma turma com um contexto sociocultural desfavorável necessitará de uma forma e conteúdo de ensino que o compense, através de uma maior exposição à cultura e conhecimento. Por outro lado, uma turma com um contexto sociocultural favorável beneficiará de uma exposição às desigualdades e dificuldades de certas camadas populacionais, por forma a compensar a sua visão do mundo com uma imagem mais completa. É este, então, o objetivo por trás da análise das habilitações literárias dos pais. Vejamos os seguintes gráficos:

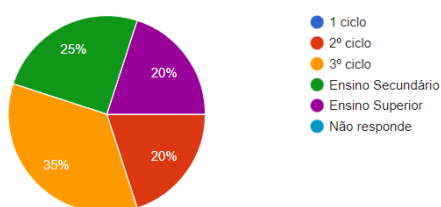


Figura 4 - Nível de escolaridade dos pais

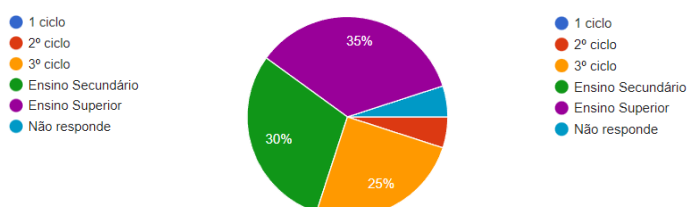


Figura 5 - Nível de escolaridade das mães

(Fonte: Documento interno escolar)

Através da análise destes dados, podemos concluir que a turma tinha uma grande diversidade de contextos socioculturais, uma vez que há uma grande variação nas habilitações escolares dos pais. No que toca aos pais em específico, estes apresentam uma grande heterogeneidade, sendo claro que aqueles que apresentam uma formação superior estão em minoria. Já as mães mostram níveis bastante mais elevados de educação, sendo que a esmagadora maioria completou o ensino superior ou secundário. Importa ainda sublinhar que 90% dos Encarregados de Educação desta turma eram as mães dos alunos. Isto traduziu-se numa turma com diferentes contextos familiares e socioculturais, que resulta na necessidade de uma grande variedade de métodos de ensino e temáticas, por forma a conseguir contribuir para a aprendizagem de cada aluno.

No que toca às Necessidades Educativas Especiais, era uma turma com bastantes alunos referenciados. Havia 45% de alunos com NEE, o que afetava a qualidade da aprendizagem. Não obstante, nem todos estes alunos eram beneficiários de Medidas Universais ou Seletivas. Para além destes, havia ainda alguns alunos que frequentavam, em regime extraletivo, na escola, oficinas de reaprendizagem da escrita e da leitura com um profissional especializado. Um fator importante que poderá ter contribuído para que algumas das dificuldades da turma se tenham mantido e perpetuado no tempo poderá ter sido o forte impacto do “ensino à distância” aquando do encerramento das escolas face à Covid-19. Este é um fator que não pode ser negligenciado, uma vez que as escolas encerraram exatamente no momento em que estes alunos transitaram do 1.º para o 2.º ciclo, tendo completado o 5.º e 6.º ano em casa. Será plausível que algumas dificuldades dos alunos (ao nível da escrita ou leitura, matemática, e assim por diante), se devam às complicações inerentes ao processo de ensino *online*. Resumindo, esta era uma turma com algumas dificuldades de aprendizagem, seja por questões de saúde ou pelas circunstâncias externas, que forçaram a que certas medidas fossem tomadas, ainda que potencialmente prejudiciais para o processo de aprendizagem dos alunos.

Por último, atentemos às competências sociais e académicas que os alunos evidenciaram nas aulas de Alemão. A esmagadora maioria dos alunos era muito motivada face a esta disciplina, havendo um número muito reduzido de alunos que exibia uma atitude mais passiva durante as aulas (algo que poderá, nestes alunos, ser estendido às restantes disciplinas, e não uma especificidade da aula de Alemão). Esta motivação generalizada contribuiu para que houvesse um clima bastante positivo na sala de aula, na qual os alunos participavam ativamente nas mais diversas atividades desenvolvidas, independentemente de serem atividades orais ou escritas. Ainda que tivesse uma motivação bastante positiva, será importante salientar que, apesar de não haver problemas sérios de comportamento, havia um número reduzido de alunos com um comportamento relativamente problemático – atitude mais passiva ou desestabilizadora do grupo. Havia também alguns alunos que evidenciavam uma maior dificuldade académica na generalidade das disciplinas, sendo importante que o docente estivesse ciente desse facto por forma a conseguir ajudar e apoiar a aprendizagem desses alunos. Uma vez que esta era uma turma de iniciação, os alunos estavam todos no mesmo nível de proficiência, ainda que se verificasse uma certa irregularidade na facilidade de aprendizagem – exemplo disso era a maior facilidade que alguns alunos tinham para captar e reproduzir a pronúncia, assim como para assimilar e aplicar novo vocabulário e estruturas frásicas. Ainda assim, apesar da admissão de certas variações na celeridade da aprendizagem, é adequado afirmar que a turma tinha um nível relativamente similar de competências linguísticas na língua alemã, não havendo, portanto, dificuldades na planificação das aulas devido a níveis heterogéneos na turma. Um desafio generalizado na turma era a aplicação correta da forma escrita – no entanto, isto é algo que seria de anteciper, uma vez que se trata de um nível de iniciação numa língua nova.

Com estas informações, podemos concluir que se tratava de uma turma com uma grande heterogeneidade de contextos socioculturais, de competências cognitivas e sociais e de métodos de aprendizagem. Esta diversidade foi também uma fonte da riqueza da turma, uma vez que os alunos beneficiaram do contacto com realidades distintas. Esta distinção era atenuada nas aulas de Alemão, uma vez que todos os alunos estavam sensivelmente no mesmo nível, apesar de um certo número de alunos apresentar uma maior facilidade de aprendizagem. Apesar de contar com vários casos de NEE, esse fator não interferiu com a motivação e interesse que a turma consistentemente demonstra. O clima de sala de aula era bastante positivo, contribuindo para que as atividades fossem desenvolvidas de forma séria mas bem-humorada, com grande nível de cooperação e dinamismo.

1.3. Síntese

Após termos analisado os contextos externos e internos da escola, assim como a comunidade escolar e a oferta educativa, podemos retirar uma série de conclusões acerca da escola, das necessidades e objetivos educativos, e ainda, da própria imagem que a escola tem de si mesma.

Em primeiro lugar, a escola faz parte de um contexto socioeducativo bastante heterogéneo, uma vez que compreende uma grande diversidade de alunos num espaço integrador e inclusivo – escola de referência para NEE, grande variedade de contextos socioculturais na família, múltiplas proveniências no espaço geográfico, entre outros fatores que contribuem para que esta escola seja de difícil descrição e delimitação em termos socioeducativos.

No que toca às necessidades e objetivos educativos, esta escola está ciente das mais variadas necessidades que diferentes alunos terão e, para tal, fornece um leque diverso de metodologias e projetos, assim como ações complementares à formação básica prevista na lei. São vários os projetos e protocolos que esta escola oferece à sua comunidade escolar, com vista à diversificação de métodos de ensino e aprendizagem, tanto em atividades letivas como extraletivas.

Por último, podemos aferir que a escola está bastante consciente do contexto em que se insere e dos alunos que a frequentam, uma vez que procura dar aos seus alunos diversas oportunidades de aprendizagem e enriquecimento cultural e académico. Este é um fator de muita importância, uma vez que é apenas através desta consciência do seu contexto que a escola poderá ser eficaz na sua missão educativa, não perdendo de vista quem são os verdadeiros beneficiários do esforço conjunto da comunidade escolar – os alunos.

Capítulo 2 – A Prática Pedagógica Supervisionada

O presente capítulo tem o objetivo de refletir sobre a minha Prática Pedagógica Supervisionada (PPS). Começo com uma breve descrição do meu percurso académico e profissional (2.1.), seguindo-se uma exposição sucinta das atividades curriculares e extracurriculares desenvolvidas ao longo do ano letivo (2.2.).

2.1. O Professor-Estagiário – Biografia

O meu gosto pelas línguas foi notório desde bastante cedo, tendo demonstrado motivação intrínseca e vocação para a sua aprendizagem, assim como para as mais diversas disciplinas das Humanidades. Em particular a língua inglesa foi sempre uma constante ao longo do meu percurso formativo, tanto dentro como fora da sala de aula.

Assim sendo, segui o percurso de Línguas e Humanidades durante o Ensino Secundário, o que fomentou e desenvolveu esse interesse. Durante este curso, tive a oportunidade de começar a aprender a língua alemã, o que se afigurou como bastante motivador e desafiante. Uma vez que estava decidido a investir na aprendizagem desta língua, integrei uma turma de Alemão numa escola de línguas durante três anos, o que desenvolveu bastante o meu nível linguístico, devido à abordagem mais comunicativa destas aulas. Deste modo, ainda antes de entrar no presente Mestrado, tinha já bastante experiência (enquanto aluno) de aulas de línguas, tanto no ensino público quanto em escolas de línguas. Posso ainda referir brevemente que, antes de ingressar na Universidade, por forma a sustentar objetivamente as aprendizagens anteriores, realizei, em 2017, o exame *Certificate in Advanced English* (CAE), com a nota final A – depois disto, passei a focar-me maioritariamente no desenvolvimento das minhas competências em língua alemã.

No que toca ao ensino superior, frequentei o curso de Línguas Modernas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, nas vertentes de especialização de Inglês e Alemão (entre 2017 e 2020). Estes anos aprofundaram e ampliaram as minhas aprendizagens anteriores e interesses futuros, contribuindo para uma formação mais completa – através do enfoque em áreas como a cultura, literatura e linguística, para além das línguas em concreto.

Terminada a licenciatura, optei por realizar o curso intensivo *Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages* (CELTA), em 2020, antes de ingressar no Mestrado de Ensino, como forma de verificar o meu interesse e competência profissional para esta área. Este curso foi uma experiência bastante enriquecedora, uma vez que foi o meu primeiro contacto com o mundo do ensino. Neste, aprendi muito sobre as teorias e metodologias principais do ensino de línguas, assim como ferramentas e estratégias concretas para a prática do ensino de língua, e tive ainda a oportunidade de lecionar várias aulas em contexto observado e avaliado.

Tendo confirmado a minha motivação e interesse em seguir esta área profissional, ingressei no Mestrado em Ensino de Inglês e Alemão no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, mais uma vez na FLUC. Este foi um curso muito relevante para a minha formação, uma vez que me proporcionou vários conhecimentos essenciais à boa prática docente, p. ex. em áreas como a psicologia envolvida na aprendizagem, a importância de saber interagir com alunos com NEE, aspetos estruturais da organização escolar, e ainda a PPS mais concretamente, que me permitiu verificar e aplicar os mais diversos conhecimentos até então adquiridos.

2.2. A Prática Pedagógica Supervisionada

2.2.1. Atividades Letivas

Durante a PPS, tive a oportunidade de acompanhar duas turmas no decorrer do ano, nas mais diversas vertentes do processo de ensino e aprendizagem. Estive presente na qualidade de observador em todas as aulas destas turmas nas respectivas línguas, tanto nas que foram lecionadas pelas professoras-orientadoras, quanto nas lecionadas pela colega professora-estagiária. Acrescem a estas as aulas lecionadas por mim que, tal como as anteriores, foram objeto de discussão e reflexão depois da aula.

Começando pela turma de Alemão, será relevante mencionar que, durante o 1º período, tivemos uma outra professora-estagiária de origem alemã, que também acompanhou a turma. Foi uma experiência bastante proveitosa, uma vez que a colega não falava português, o que proporcionou uma boa prática da língua dentro e fora da sala de aula. Observei um total de 59 aulas da professora-orientadora. As unidades temáticas tratadas foram: os países de língua alemã, as apresentações pessoais, a escola (1º período); os animais, os passatempos e a rotina (2º período); a família, as compras e a rotina (3º período). Lecionei em todas as unidades temáticas, em especial nas unidades sobre os animais (5 aulas) e a rotina (6 aulas). Mais concretamente, em blocos de 45 minutos, lecionei 17 aulas formativas e 14 aulas avaliativas (sendo 4 dessas observadas pela professora-orientadora da faculdade). As aulas formativas foram lecionadas em regime de codocência com as professoras-estagiárias.

No que toca à turma de Inglês, observei também 59 aulas da professora-orientadora, tendo estas tratado as seguintes temáticas – a língua inglesa no mundo: a evolução da língua enquanto fenómeno social, político e cultural; cidadania e multiculturalismo: a Declaração Universal dos Direitos do Homem; democracia na era global: tendências nas sociedades democráticas; cultura, arte e sociedade: a 2ª metade do séc. XX na literatura, no cinema e na música. Lecionei em todas as unidades exceto a primeira, durante a qual estive presente apenas enquanto observador. Mais concretamente, lecionei 2 aulas em regime formativo e 13 em regime avaliativo (4 das quais observadas pela professora-orientadora da faculdade).

Para além disto, tive ainda a oportunidade de realizar um teste autonomamente para a turma de Inglês, assim como para a turma de Alemão (o de Alemão cooperativamente com a colega professora-estagiária). Durante o ano letivo, corrigi vários testes da turma de Inglês (2 testes por momento avaliativo) e de Alemão (10 testes por momento avaliativo). Estas atividades proporcionaram uma experiência enriquecedora acerca do processo avaliativo, tanto na criação de testes quanto na avaliação de testes e alunos.

2.2.2. Atividades Extraletivas

Passo, de seguida, a expor as atividades extraletivas em que tomei parte durante a PPS.

No caso da turma de Alemão, estive presente, na qualidade de observador, em duas reuniões do Conselho de Turma (28/10 e 20/12), numa reunião intercalar (14/02) e em duas reuniões intercalares (14/02 e 11/04). Fiz parte de uma visita de estudo a Óbidos e à Nazaré com professores da escola e outros professores em ERASMUS. Pode-se ainda mencionar uma atividade realizada com a turma de Alemão durante o final do 1º período, na qual os alunos escreveram postais de Natal, em alemão, para alunos de uma escola nas Caldas da Rainha, que responderam com cartas para os alunos da nossa turma. Quanto à turma de Inglês, estive presente numa reunião do Conselho de Turma (20/12) e numa reunião intercalar (11/04). Estive também presente numa reunião do Departamento de Línguas e numa reunião geral de professores sobre assuntos relacionados com a autonomia interna da escola.

Ainda dentro da escola, estive presente no Minuto de Silêncio realizado devido ao início da Guerra na Ucrânia. Uma outra atividade foi a palestra intitulada “Saramago: O Sabor das Palavras” aquando do centenário do nascimento de Saramago. Fora da alçada direta da escola em que se realizou a PPS, estive ainda presente em algumas ações de curta duração, nomeadamente “O Natal na Sala de Aula – Práticas Pedagógicas”, da APPA, e nas “II Jornadas da Didática do Inglês: the 3 Rs of ELT: “Reconnect, Readjust, Redesign”, do SPRC.

2.2.3. Expetativas e Desafios

Durante a PPS, tinha como grande objetivo pessoal melhorar as minhas capacidades pedagógicas nos aspetos mais formais da interação com os alunos e na lecionação de conteúdos, mas igualmente a minha capacidade para fomentar, nos alunos, o gosto pela aprendizagem (seja este de conteúdos da disciplina ou do conhecimento em geral). O facto de me terem sido atribuídas turmas de dois níveis tão distintos – nomeadamente, uma turma de Inglês do 12º e uma turma de Alemão do 7º ano – que requerem pedagogias e metodologias bastante diferentes na lecionação, constituiu uma excelente oportunidade para me consciencializar mais concretamente dos aspetos relevantes a ter em conta na planificação e execução das aulas.

De um ponto de vista mais abrangente, tinha a expectativa de poder tratar assuntos motivantes com os alunos do 12º ano, fomentando o seu gosto pela aprendizagem de conteúdos mais complexos, uma vez que estes se encontravam já num nível linguístico que lhes permitia abordar temáticas cognitivamente desafiantes. Com o 7º ano, pretendia principalmente compreender as principais particularidades da iniciação a uma língua nesta faixa etária, assim como desenvolver nos alunos o interesse e motivação pela aprendizagem do Alemão.

No que toca a expectativas sobre o meu desempenho durante a PPS, posso afirmar que, *grosso modo*, tinha maiores preocupações no que toca a certos aspetos da execução das aulas, e não tanto quanto à planificação das aulas e materiais. Em particular, tinha algum receio quanto à minha capacidade em liderar a interação da turma (não apenas, mas incluindo a indisciplina), lidar com imprevistos, e concretizar as atividades adequadamente através de explicações e instruções claras e concisas. Relativamente ao conhecimento linguístico e cultural, esta era uma área para a qual me sentia bem preparado, tal como no que respeita ao conhecimento procedimental de planificar, pesquisar e preparar materiais para aprendizagem. Mais ainda, tinha bastante expectativa em poder desenvolver temáticas complexas, mas intrinsecamente motivantes com os alunos, o que engloba o desafio pessoal de didatizar e explorar materiais desafiantes, ricos em linguagem e oportunidades de aprendizagem.

Um elemento que não previ, nem positiva nem negativamente, mas que surgiu, durante a PPS, como uma dificuldade persistente, foi o elemento da gestão do tempo – não tanto dentro da sala de aula, senão na alocação adequada do tempo para cada atividade e tarefa, aquando da planificação e preparação da aula. Ou seja, um desafio recorrente centrou-se em prever corretamente o tempo que cada atividade levaria para ser bem explorada, o que levou, por vezes, a que o ritmo da aula fosse acelerado para conseguir chegar à atividade principal, diminuindo por vezes as oportunidades de aprendizagem e prejudicando os alunos com ritmos de aprendizagem mais lentos.

Alguns dos outros desafios que surgiram durante a PPS são os seguintes: a capacidade de dar instruções para as tarefas ou de clarificar um dado item linguístico de forma clara e concisa, sem dizer mais do que o estritamente necessário; a capacidade de utilizar diferentes tons de voz para reter a atenção dos alunos e motivá-los em certas tarefas; o nervosismo que levou a que, por vezes, estivesse

demasiado preocupado em seguir o plano da aula, em vez de reagir de forma adequada (mais livre) a dúvidas imprevistas dos alunos.

2.2.4. Progressos Feitos e Aspectos a Melhorar

Tendo terminado a PPS, é agora possível refletir acerca dessa prática e retirar algumas conclusões sobre o desenvolvimento das minhas competências pedagógicas e, especialmente importante, sobre aqueles aspectos que precisam de ser melhorados no futuro.

Em termos de progresso ao longo do ano letivo, podemos identificar, desde logo, uma marcada evolução na planificação de aulas – nomeadamente na organização das sequências e na progressão das atividades, com transições adequadas; materiais progressivamente mais bem didatizados e explorados; melhor alocação do tempo adequado para cada atividade (embora este aspeto só tenha ficado resolvido no final do ano, tendo sido um desafio recorrente nos primeiros dois períodos). No que toca à execução da aula propriamente dita, podemos mencionar o progresso na gestão do tempo em sala de aula, com maior consciência quanto às atividades de maior ou menor importância face aos objetivos da aula. Relacionado com isto, temos ainda a melhoria da capacidade de reagir aos constrangimentos ou situações inesperadas que surgissem, fazendo alterações apropriadas ao plano, em vez de apressar o ritmo de trabalho para chegar às atividades mais importantes (como acontecia no início da PPS). A interação com os alunos foi um aspeto que foi melhorando consistentemente, em particular devido à tentativa de aproveitar as dúvidas e contributos dos alunos para criar momentos de aprendizagem. Um outro aspeto que ajudou a melhorar a qualidade da interação pedagógica foi o uso mais consciente e sistemático de estratégias, tais como colocar perguntas direcionadas e abertas, com o objetivo de guiar a descoberta autónoma (pelos alunos) dos itens linguísticos pretendidos. Assim, a interação e execução formal da aula, um dos aspetos que mais receio me causava no início da PPS, foi melhorando consistentemente, através da tentativa de me adequar às necessidades e capacidades individuais dos diferentes alunos, assim como de reagir adequadamente a imprevistos e fazer uso das mais diversas oportunidades de aprendizagem que surjam, sejam elas planeadas ou não.

Apesar dos progressos, há ainda vários aspetos que precisam de ser trabalhados, por forma a potenciar a aprendizagem dos alunos e a desenvolver a minha competência pedagógica. Desde logo, o nervosismo e o seu impacto no processo de ensino e aprendizagem, através de uma menor concentração no plano de aula, dando espaço para a reação espontânea aos acontecimentos da aula, tanto por parte dos alunos como por parte do professor. Apesar de ter mencionado a planificação do tempo que cada atividade leva como um fator que teve bastante progresso, esta planificação precisa ainda de ser mais exata. Um outro aspeto é a questão da disciplina, uma vez que ainda não consegui encontrar a forma ideal para gerir o mau-comportamento, ou seja, a forma adequada de reagir face a diferentes problemas de comportamento, sem destabilizar o clima da aula e a motivação dos alunos. Mais uma vez, a interação nos momentos de instrução das tarefas e clarificações pode ainda ser melhorada no que toca à clareza e coesão do discurso, o uso de diferentes tons de voz e posturas para cativar a atenção dos alunos. Uma possível solução será o planeamento sistemático e consciente, durante a planificação, das questões concretas a ser colocadas aos alunos, das instruções para as tarefas e das clarificações dos mais diversos itens linguísticos relevantes.

Podemos concluir que, até certo ponto, os aspetos que se afirmaram como desafios foram também os que mais progressos tiveram, devido a um enfoque mais intencional em desenvolver as

competências necessárias para os superar. Alguns destes foram suficientemente bem desenvolvidos para não serem já desafios, outros precisam ainda de atenção e reflexão durante a prática futura.

2.3. Síntese

Tendo em conta tudo o que foi dito, considero que a PPS me deu a oportunidade de testar as minhas competências nos mais diversos domínios da docência – da planificação à concretização da aula, da atividade organizacional da escola às atividades extraletivas.

Pessoalmente, procurei utilizar esta experiência da PPS para me consciencializar dos meus sucessos e desafios, os aspetos da prática docente que domino – nomeadamente, a preparação e didatização de materiais e sequências de atividades – e aquelas áreas que precisam da minha atenção continuada e reflexão crítica (os aspetos já mencionados relacionados com a execução concreta da aula). A reflexão crítica sobre a prática pedagógica, proporcionada pela PPS, foi muito benéfica, uma vez que incluía a reflexão autónoma e cooperativa sobre a minha prática pessoal, juntamente com a reflexão sobre a prática das professoras-orientadoras e da colega professora-estagiária. Isto originou vários momentos de discussão e reflexão conjunta sobre os mais diversos aspetos da profissão docente, em especial as diferentes estratégias a ter em mente durante a lecionação.

Devido a tudo isto, considero que a minha progressão consistente ao longo do ano foi sustentada pelo contributo de todos os envolvidos, que forneceram as ferramentas necessárias, quando estas me faltavam, para conseguir superar os desafios e desenvolver tanto quanto possível as minhas competências pedagógicas.

Capítulo 3 – O Desenvolvimento da Competência Textual em Língua Estrangeira

O presente capítulo incide sobre o tema monográfico investigado durante a PPS. Começo com uma breve introdução (3.1.), na qual explico a temática e a sua relevância. No subcapítulo seguinte (3.2.), procedo a uma revisão bibliográfica, onde são abordados os aspetos relevantes para o tratamento deste tema. Tendo isto como base, passamos para a análise do tema mais propriamente dito, continuando com a revisão bibliográfica. O conceito é definido, seguindo-se uma concretização da competência textual em sala de aula e as formas que poderá assumir face às características dos alunos. Por último, faz-se a exposição e a análise da aplicação prática do tema (3.3.). Apresentaremos as aulas de Alemão e de Inglês, seguindo-se a sua análise, a partir dos aspetos abordados na revisão bibliográfica, por forma a avaliar criticamente aquilo que foi feito, com vista à melhoria da prática pedagógica, mas também com vista à verificação da eficácia e sucesso com que se podem aplicar estas estratégias e abordagens pedagógicas em sala de aula.

3.1. Introdução

Como iremos ver, o processo de aprendizagem e aquisição de uma língua estrangeira é bastante complexo, uma vez que envolve vários aspetos (meta)cognitivos e afetivos dos alunos. O objetivo das aulas de língua estrangeira é exatamente esse – acelerar o processo de aquisição da língua, através de metodologias e abordagens adequadas aos nossos alunos.

Tendo em conta a abrangência de perspetivas quanto à melhor forma de atingir esse objetivo geral, podemos dizer que, face à sua quantidade e, por vezes, incompatibilidade, estas causam muitas vezes confusão ou, pelo menos, incoerência. Portanto, é essencial integrar as várias perspetivas numa visão mais abrangente, que oriente o desenvolvimento das várias dimensões relevantes para a aquisição da língua. Para tal, não será suficiente referir-se às quatro competências tradicionais de ler, ouvir, falar e escrever, nem tampouco à correção gramatical e abrangência vocabular. Apesar de serem centrais no processo de aprendizagem, estas não são suficientes, caso sejam entendidas como processos e competências isoladas, que devem ser desenvolvidas enquanto unidades independentes. Tal entendimento poderá dar origem a uma abordagem em que as diferentes competências estão incluídas nas aulas, mas em que a complementaridade destas não é clara, nem para os alunos nem para o professor, resultando num desenvolvimento relativamente aleatório destas competências.

Assim sendo, pretendo sugerir que uma conceção holística das diferentes competências poderá ser a perspetiva das aulas de língua estrangeira como local de desenvolvimento acelerado da *competência textual* dos alunos. Como iremos ver, este conceito de competência textual inclui as diversas competências acima mencionadas, assim como as estratégias subjacentes a cada uma destas, e ainda outros aspetos que não estão previstos nos conceitos mais tradicionais. Muito simplificadamente, competência textual significa a capacidade de interagir (recetiva e produtivamente) com textos (mais ou menos complexos) de forma autónoma e eficaz, e a capacidade de automonitorizar o sucesso da compreensão ou produção (Portmann-Tselikas & Schmölder-Eibinger, 2008). Mais ainda, significa que o aluno deverá ser capaz de fazer uso de elementos linguísticos complexos para estruturar o seu conhecimento e desenvolvê-lo autonomamente. Note-se, por último, que *textos* não significa apenas texto escrito, mas também oral. Para tal, o docente deverá desenvolver com os seus alunos as mais variadas estratégias de compreensão e produção fundamentais na interação com textos.

Como poderemos verificar nas secções seguintes, a competência textual engloba as diversas competências tradicionais, assim como as diferentes perspetivas pedagógicas e científicas da aquisição de L2, uma vez que se concentra no mais fundamental aspeto da utilização de língua – interagir de forma eficaz e consciente com textos orais e escritos nos mais variados níveis de complexidade textual.

3.2. Perspetivas e Conceitos

O presente capítulo consiste numa análise bibliográfica que contextualiza o tema do relatório. Em primeiro lugar (3.2.1.), analiso os conceitos e perspetivas pedagógicas mais relevantes para o tratamento do tema – o desenvolvimento da competência textual. Fazendo uso deste conhecimento basilar sobre os conceitos fundamentais, introduzo e analiso mais concretamente a competência textual (3.2.2.). A análise da competência textual inclui não apenas aspetos teóricos, mas também consequências práticas em função das características dos alunos.

3.2.1. O Processo de Aquisição de uma L2

Começo esta análise bibliográfica sobre o tema com uma exposição de alguns dos conceitos mais importantes sobre a aquisição de uma L2. Todo e qualquer método ou procedimento didático deve ser fundamentado por estas teorias, ainda que por vezes haja alguma contradição entre perspetivas. Não irei, no entanto, analisar as eventuais divergências em pormenor, uma vez que não é esse o nosso propósito. Pretendo apenas fazer uma revisão dos conceitos mais importantes, essenciais para a introdução e análise da competência textual.

3.2.1.1. Compreensão e Produção (input e output)

De acordo com Brown (2007), “teaching involves attending to both comprehension and production and the full consideration of the gaps and differences between the two”. Tendo em conta esta citação, podemos considerar que ambos os processos de compreensão e produção são parte integrante daquilo a que chamamos competência linguística (ou, como iremos ver, competência textual). Ainda assim, esta é uma distinção útil para nos referirmos às diferenças que subjazem a cada um dos processos de comunicação (recetivo e produtivo). Não podemos, no entanto, isolar estes conceitos, uma vez que a sua complementaridade é demonstrável. O *input* facilita o *output* – através da clarificação e aquisição de itens linguísticos, – da mesma forma que o *output* origina novo *input* – uma vez que o *output* se torna *feedback* com as correções e comentários do professor, fazendo dele um novo *input* (Mishan & Timmis, 2015). Temos, assim, uma espécie de “*feedback-loop*” dinâmico entre estes dois processos que contribuem para a aquisição da L2.

Tendo em conta que os alunos podem compreender um determinado item lexical sem ainda terem a proficiência necessária para o produzir corretamente, podemos afirmar que o *input* não deve ser mais simplificado do que o estritamente necessário. Isto porque, ao simplificar textos, discursos ou atividades, estamos a diminuir a quantidade e riqueza do *input*, sem qualquer garantia de que essa simplificação vai ser benéfica para os alunos. Sendo esta uma das mais usadas estratégias para aumentar a compreensibilidade da linguagem, é necessário reconhecer que isto deve ser feito com cautela, pois frases atípicas, curtas e não-naturais podem complexificar a sintaxe e, ao contrário do desejado, aumentar a dificuldade de compreensão (Mishan & Timmis, 2015).

Deste modo, a máxima “grade the task, not the text” (Scrivener, 2005) aparece reforçada, pois qualquer tipo de texto será apropriado caso as atividades e tarefas também o sejam. Adicionalmente, isto pode ser interpretado também como uma defesa da utilização de textos autênticos, uma vez que trarão uma riqueza linguística adicional à sala de aula, algo que a simplificação de textos pode não permitir. A

dificuldade que os textos autênticos poderão criar na compreensão não serão preocupantes, uma vez que, como iremos ver, há várias estratégias ao nível da compreensão de textos escritos que os alunos podem usar e desenvolver – pelo que a complexidade de textos escritos pode sempre ser maior do que na compreensão de textos orais ou na produção escrita e oral.

No entanto, para que o *input* se torne *intake* duradouro (aprendizagem, distinta de mera compreensão), é importante assegurar a tomada de consciência autónoma de um determinado item linguístico (*noticing*) (Harmer, 2001, p. 73). Para que tal aconteça, os alunos são levados a consciencializar-se da linguagem relevante, i.e. são levados a induzir as convenções (gramaticais/lexicais/pragmáticas/fonológicas) de um dado item tão autonomamente quanto possível (Mishan & Timmis, 2015). Uma vez que a autonomia no *noticing* e na inferência das regras é essencial, estes terão de manipular esse item em atividades mais ou menos restritas, por forma a obter *feedback* quanto à sua (in)correção linguística, para que possam fazer as alterações necessárias – mais uma vez, tornando o seu *output* em novo *input*.

3.2.1.2. As Competências Tradicionais na Aquisição da L2

Há quatro competências tradicionalmente distintas: ler e ouvir (recetivas), falar e escrever (produtivas). Veremos mais à frente (3.2.2.) que esta distinção em quatro competências da competência linguístico-textual é uma mera conveniência (Mishan & Timmis, 2015), uma vez que não se trata de entender as competências como processos completamente distintos entre si. Na verdade, muito raramente se faz uso destas competências de forma isolada, devendo optar-se por modelos de instrução em que as várias competências são integradas (Mishan & Timmis, 2015).

Várias metodologias e perspetivas pedagógicas foram desenvolvidas para potencializar a aprendizagem destas competências. De modo abrangente, temos dois tipos de abordagens bastante distintas, que resultam em atividades bastante diferentes. A primeira é a abordagem de *produto*, na qual o importante é o resultado final da atividade, ou seja, o sucesso na resolução da atividade, incluindo a correção linguística e a adequação da linguagem aos propósitos comunicativos. A segunda é a abordagem de *processo*, que se centra na análise e consciencialização das diferentes etapas e estratégias envolvidas na produção/receção de língua, falada ou escrita. A abordagem de produto centra-se na correção (independentemente da forma como se chegou à resposta/produto final adequado), ao passo que a de processo se centra mais nas estratégias necessárias para assegurar a correção. A abordagem que escolhermos para uma dada atividade irá afetar os mais variados aspetos da sua concretização, desde a interação aos resultados que se pode esperar dos alunos.

Como iremos ver, dependendo da competência em questão e dos objetivos de aprendizagem, uma abordagem poderá ser mais recomendada do que outra. Em geral, será importante integrar ambas as abordagens criticamente, por forma a fazer uso das suas vantagens e minimizar as desvantagens.

- *Ler*

Nas pedagogias mais recentes, as competências são abordadas mais enquanto processo do que produto. Esta inclinação para o processo de compreensão foi fundamentada pela conceção de dois processos mentais, que operam mais ou menos simultaneamente, na compreensão de textos. São estes os processos indutivo (bottom-up) e dedutivo (top-down) (Storch, 1999). A definição oferecida por Mishan e Timmis (2015) resume bem a diferença entre as duas (p. 103):

The first [bottom-up] involves learners using ‘micro-skills’ to ‘decode’ (...) at the level of morphemes, single words (...), expressions, syntax and discourse, and interpreting meaning on this basis. Top-down processes involve using prior knowledge – situational, cultural etc., as well as ‘schemata’ (...) to contextualise bottom-up interpretations and thus make sense of the whole.

Vários conceitos e práticas na abordagem de textos surgiram destas duas formas de compreensão de textos, como por exemplo, no que toca ao propósito de leitura, o *gist/detailed/specific reading* ou *intensive/extensive reading*, e ainda diferentes modos de leitura, como *skimming* e *scanning*, entre outros. Todos estes têm como objetivo desenvolver nos alunos a capacidade de ler eficazmente, o que significa ler adequadamente em função dos objetivos de compreensão – o que, por si, envolve saber distinguir informações importantes de menos importantes, saber isolar diferentes elementos do texto para análise, fazer uso dos elementos conhecidos para decodificar os desconhecidos, usar os conhecimentos prévios em conjunto com a informação textual para ajudar a compreensão, entre outros (Storch, 1999).

- *Ouvir*

No que toca à audição, há várias semelhanças face à competência da leitura. Estas centram-se na necessidade de ativar o processamento *top-down* dos alunos através de atividades de *brainstorming* ou outras atividades de ativação dos esquemas/modelos mentais (*schemata*), assim como a necessidade de usar questões de compreensão que envolvam competências cognitivas de ordem superior (Mishan & Timmis, 2015). No entanto, ao contrário do texto escrito, o *input* auditivo é efémero e invisível, pelo que não permite ao aluno voltar atrás. Para além disso, esta competência funciona, muitas vezes, em simultâneo com a competência da expressão oral, pelo que a celeridade e complexidade no processo de compreensão é notória.

Para desenvolver as microcompetências necessárias à compreensão oral, será benéfico, aqui também, um maior enfoque na audição enquanto processo do que enquanto produto, embora não exclusivamente. Isto aponta para um ‘modelo interativo’, em que os dois processos de compreensão são utilizados (Mishan & Timmis, 2015). Ao passo que o processo dedutivo é aqui semelhante ao mesmo processo na vertente da leitura (deduzir o significado pelo contexto, usar os conhecimento prévios,...), o mesmo não é o caso no que toca ao processo indutivo, uma vez que não há suporte físico (Mishan & Timmis, 2015). Assim, será positivo consciencializar os alunos das diferenças entre a pronúncia coloquial e formal, ou em diferentes dialetos da língua, assim como algumas especificidades da oralidade, como a elisão ou os padrões de entoação. Isto porque, antes de haver criação de significado, os alunos precisam de conseguir fazer a separação das diferentes palavras de forma rápida e eficaz, de modo a não perturbar a compreensão (Mishan & Timmis, 2015).

O papel da abordagem de audição enquanto produto pode ser adotado com algumas alterações (tal como na leitura). Ou seja, adaptando esta abordagem para servir como teste diagnóstico da performance dos alunos – ao invés de testar a correção (ou erro) das respostas, esta abordagem de produto (modificada) procura analisar a forma como os alunos chegam às respostas, através de questões mais indiretas e comunicativas. Deste modo, estaremos a consciencializar os alunos das estratégias e técnicas usadas, passando assim para o desenvolvimento de competências, em vez de meramente testá-las (Mishan & Timmis, 2015).

- *Falar*

Passando para a competência da expressão oral, há uma distinção importante, que diz respeito ao contexto em que o discurso é produzido. Uma vez que as aulas de língua estrangeira muitas vezes requerem produção em contextos restritos, como é o caso da resolução de exercícios gramaticais ou vocabulares, convém distinguir esta produção restrita da produção autêntica. A produção restrita corresponde a atividades cujo objetivo é a correção linguística, ao passo que a produção autêntica se orienta para a expressão oral livre e fluente (Scrivener, 2005). Isto corresponde, *grosso modo*, à diferença entre atividades não-comunicativas e comunicativas (Harmer, 2001, p. 104). Tal não significa que estes dois tipos de atividades não possam ser integrados. Significa apenas que é essencial ser específico no objetivo das nossas atividades e materiais.

Se olharmos a competência oral através das duas abordagens que já referimos (produto e processo), podemos ver a complexidade cognitiva que subjaz a esta competência. Enquanto processo, Mishan e Timmis (2015) referem-se a Levelt (1989), que identificou quatro subprocessos na competência da oralidade: (1) conceptualização, (2) formulação, (3) articulação e (4) auto-monitorização. Enquanto produto, podemos mencionar alguns exemplos ilustrativos mencionados por Mishan e Timmis (2015), que clarificam a diferença entre a linguagem escrita e a oral – o uso frequente de marcadores discursivos (*discourse markers*) em conversas; de colocações diferentes das que encontramos em linguagem escrita; de composições gramaticais não-canónicas.

Esta competência pode ser desenvolvida em sala de aula através de um enfoque consciente e sistemático nas características da linguagem oral, por exemplo no vocabulário coloquial, na sintaxe informal, nas funções da linguagem ou até nas estratégias comunicativas (Mishan & Timmis, 2015). Será também relevante focar as especificidades de diferentes tipos de discurso; ou seja, a conexão entre a escolha de linguagem e o tipo de texto ou situação comunicativa, os intervenientes e o contexto (Mishan & Timmis, 2015). Para que o potencial de aquisição seja o maior possível, devemos integrar as abordagens de processo (competência oral) e de produto (correção gramatical e vocabular), por forma a haver um desenvolvimento integral da competência oral do aluno.

- *Escrever*

A produção escrita é um processo bastante complexo, integrando vários domínios de análise: (1) aspetos mecânicos (grafologia, ortografia e pontuação); (2) recursos linguísticos (controlo gramatical e vocabular suficientes para comunicar claramente e adotar o estilo adequado a uma dada intenção comunicativa); (3) competências de organização (coerência e coesão); (4) conhecimento do tipo de texto (público-alvo, expectativas, convenções linguísticas e estruturais do género); e (5) conhecimento procedimental (ou de processo), i.e. estratégias para gerar ideias, escrever rascunhos, editar e rever (Mishan & Timmis, 2015).

Também aqui temos uma distinção entre as abordagens de processo e de produto. No que toca à abordagem de produto, esta envolve a leitura e análise de um texto-modelo, incluindo alguma característica linguística ou estrutural relevante, seguido da aplicação prática pelos alunos, sempre sustentada pelo texto-modelo.

Por outro lado, a abordagem de processo preocupa-se maioritariamente com as estratégias para gerar ideias, escrever rascunhos, editar e rever. Há ainda uma terceira opção, a abordagem de género (*genre approach*), que combina elementos de ambas. Nesta, o enfoque está na dimensão social da escrita, uma vez que “texts are written for particular audiences to achieve particular purposes” (Mishan & Timmis, 2015, p. 132). Assim, envolve familiarizar os alunos com as características discursivas de um dado tipo de

texto (tal como a abordagem de produto). No entanto, o objetivo será desenvolver uma compreensão mais flexível das estruturas dos tipos de texto, assim como a forma como estes tipos de texto interagem entre si (Miskow & Gordon (2010), cit. por Mishan & Timmis, 2015).

Na sala de aula, o desenvolvimento da competência da escrita deve ser fomentado tendo em consideração a necessidade de haver: um estímulo (ou razão) para escrever; suporte para o processo de escrita; públicos e propósitos comunicativos variados; tipos de texto e normas discursivas variadas. “Essentially, materials should contribute towards students’ understanding of a target genre (its purpose, context, structure and main features) or provide opportunities to practise one or more aspects of the writing process (pre-writing, drafting, revising and editing)” (Hyland (2013), cit. por Mishan & Timmis, 2015, p. 136).

3.2.1.3. Processos de Compreensão: Dedutivo e Indutivo

Será relevante olhar mais de perto os dois processos de compreensão, pois estes são essenciais para o tratamento da competência textual. O processo mais utilizado em sala de aula é o processo indutivo. Como vimos, este caracteriza-se pela atenção aos elementos individuais do texto, como palavras ou frases desconhecidas, ao passo que o processo dedutivo se foca maioritariamente no contexto ou nos conhecimentos prévios dos alunos. Para Storch (1999), o objetivo do treino e desenvolvimento das competências de compreensão textual encontra-se na leitura de textos relativamente complexos, nos quais os alunos procuram compreender o texto sem ajuda, através dos elementos linguísticos que já conhecem, e fazendo uso de técnicas e estratégias específicas, da mesma forma que fariam fora da sala de aula, tanto na L1 como na L2. Começemos por distingui-los mais concretamente.

O processo indutivo é aquele a que os alunos estão mais habituados, no qual há uma grande preocupação por descodificar as palavras desconhecidas e no qual se faz uso de partes mais simples do texto para construir “*Insel des Verstehens*”⁴ (Storch, 1999:122) as quais facilitarão a passagem para as partes mais complexas do texto. Por outro lado, o processo dedutivo, muito menos utilizado em sala de aula pelos alunos, centra-se no contexto e nos conhecimentos prévios dos alunos. Assim, este processo caracteriza-se pela ativação dos modelos mentais dos alunos para facilitar a compreensão de textos mais complexos e linguisticamente desafiantes. O objetivo em sala de aula centra-se na integração de ambos os processos, por forma a aumentar a eficácia dos alunos.

As razões que criam dificuldades de compreensão, conforme enunciadas por Storch (2001), são (1) as limitações linguísticas, (2) a utilização demasiado predominante de processos indutivos (foco em palavras desconhecidas), e (3) a negligência do processo dedutivo de compreensão, que resulta numa compreensão bastante menor do que seria possível. Tendo isto em conta, o autor recomenda a partilha, discussão e análise de diferentes estratégias que nos ajudam a aproximar de textos mais complexos. Isto deve ser feito não apenas incidentalmente, mas de forma consciente e sistemática.

Algumas destas estratégias são independentes da língua, como por exemplo a criação e confirmação de hipóteses, a generalização, a abstração, a inferência, entre outros. Outras estratégias são especificamente utilizadas na L2: (1) partir da informação conhecida para descodificar a desconhecida; (2) colocar objetivos de compreensão (que ditarão quando a exploração do texto terá sido suficiente); (3) diferenciar a análise tendo em conta a diferença entre textos de compreensão e textos de aprendizagem;

⁴ Trad: ilhas de compreensão, i.e. partes do texto/frase compreendidas que ajudam a desbloquear o resto

assim como (4) fazer uso dos diferentes “*Ebenen der Textarbeit*”⁵, ou seja, passar dos níveis mais altos para os mais baixos – nível pragmático (tipo de texto, função textual), nível do conteúdo (objetivo de compreensão global, seletivo ou detalhado) e, por último, nível da forma (sintaxe, morfologia, organização textual). Estas estratégias devem ser postas em prática em ambos os processos dedutivo e indutivo, através da sua integração nas atividades e tarefas.

3.2.1.4. Níveis de Análise em Textos de Compreensão

Antes de seguirmos para a explicitação dos níveis de análise de textos de compreensão, será importante fazer uma breve distinção entre competências e estratégias. Seguindo a definição dada por Mishan e Timmis (2015, p. 99), podemos dizer que competências são “automatic actions that ... usually occur without awareness of the components or control involved”. Assim, estas não podem ser ensinadas, embora possam ser praticadas em materiais que façam uso dessas competências. Por outro lado, estratégias são “conscious procedures which are oriented towards the goal of making learning more efficient and effective”. Deste modo, as estratégias podem ser desenvolvidas consciente e sistematicamente dentro da sala de aula, cuja prática poderá transformar estas estratégias em procedimentos automatizados, tornando-se assim em competência mais propriamente dita (Mishan & Timmis, 2015, pp. 99-100).

Já isolámos os diferentes níveis de análise do texto (pragmático, conteúdo e forma), sendo que estes devem seguir uma progressão do nível mais alto (pragmático) para o mais baixo (forma). Vejamos a forma como essa análise pode ser feita, em ambos os processos de compreensão, conforme enunciado por Storch (2001). Em termos do processo dedutivo nos níveis de análise mais altos, o autor identifica algumas estratégias, como colocar perguntas gerais ao texto sobre o tipo de texto, o autor, a intenção comunicativa, o público-alvo, o conteúdo do texto. Através destas questões, os alunos poderão formar um propósito de leitura, ativar os conhecimentos, criar hipóteses sobre o conteúdo e confirmá-las, assim como orientar a procura de informação específica no texto. Estas estratégias não precisam de ser apresentadas explicitamente pelo docente, podendo antes ser incluídas numa grande variedade de exercícios e tarefas. Nos níveis de análise mais baixos, o processo dedutivo pode ser explorado através da discussão e análise dos elementos de coesão textuais, como os conectores usados, assim como a descoberta de informações textuais através do contexto e conhecimentos prévios dos alunos.

No que toca ao processo indutivo, o autor identifica as seguintes estratégias: (1) utilizar os elementos textuais de fácil compreensão (como números, nomes próprios, locais geográficos, palavras internacionais,...) para ajudar na compreensão; (2) focar os elementos textuais negativos ou enfáticos; (3) identificar as palavras-chave do texto e concentrar em tudo aquilo que é dito em relação a essas palavras-chave; (4) sublinhar a informação principal ou riscar a não-essencial para ficar apenas com a informação central.

Para que estas atividades e tarefas sejam apropriadas, é essencial distinguir entre atividades de suporte à compreensão e atividades de controlo – que são análogas às abordagens de processo e de produto, respetivamente, uma vez que a primeira procura orientar a atenção dos alunos para elementos textuais específicos, enquanto a segunda procura avaliar a compreensão do aluno.

⁵ Trad: níveis de trabalho/análise do texto

3.2.2. O Papel da Competência Textual no Processo de Aquisição da L2

Tendo como base as considerações até agora feitas sobre o processo de aquisição da L2 e as competências e estratégias subjacentes, voltamo-nos agora para a temática mais concreta que pretendemos desenvolver – nomeadamente, o papel da competência textual no processo de aprendizagem e aquisição da L2.

3.2.2.1. Definição de Competência Textual

Neste Relatório, entendemos a competência textual como a capacidade de usar elementos textuais para adquirir e interpretar corretamente informação escrita ou oral, assim como para a aplicar, analisar, avaliar e criar em novos (con)textos (cf. Taxonomia de Bloom, 1956). Segundo Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger (2008), a competência textual caracteriza-se como „die individuelle Fähigkeit, Texte lesen, schreiben und zum Lernen nutzen zu können“ (p. 6).

No entanto, a simplicidade desta descrição pode ser enganadora. A competência de interagir eficazmente com textos engloba várias subcompetências/estratégias complexas, que, como iremos ver, podem ser usadas de forma mais ou menos consciente dependendo do indivíduo. Assim sendo, será relevante analisar mais de perto estas partes que constituem o todo da competência textual, com vista à sua aplicação e desenvolvimento em sala de aula.

a) Os Quatro Quadrantes do Uso de Língua

Logo à partida, será importante explicitar uma particularidade inerente a todos os processos de utilização da língua em comunicação, referidos por Portmann-Tselikas e Schmölzer-Eibinger (2008, p. 6). Estes autores identificam duas dimensões significativas através das quais a utilização da língua pode ser analisada. São estas a dimensão da (1) textualidade e da (2) orientação temática. A primeira dimensão refere-se ao seguinte: quanto mais informação quisermos transmitir de uma só vez (densidade de informação/conteúdo complexo), maiores serão as exigências ao nível dos elementos textuais, nomeadamente a coerência no conteúdo e na forma. A segunda dimensão diz respeito ao seguinte: quanto mais a orientação temática estiver direcionada para as experiências e realidades do dia-a-dia, mais fácil será, em geral, a produção e a compreensão; quanto maior for a orientação para disciplinas de conhecimento estruturadas, maior será a prevalência de pontos de vista e conceitos/termos que é necessário aprender previamente (Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger, 2008, p. 6). Unindo estas duas dimensões, dá-se origem ao seguinte esquema, na qual estão explicitados os quatro quadrantes da utilização da língua.

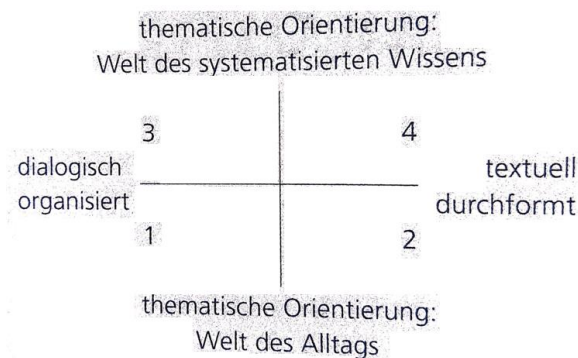


Figura 6 - Quadrantes do uso de língua

(Fonte: Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger, 2008)

Analisemos cada um destes quatro quadrantes um pouco mais concretamente, conforme enunciados por Portmann-Tselikas e Schmölder-Eibinger (2008, pp. 6-8). Para tal, será importante ter em mente que, apesar de alguns destes quadrantes serem mais característicos do género escrito ou oral, estes não são mutuamente exclusivos, podendo haver produção oral mais textual do que dialógica (p. ex. uma palestra ou apresentação formal), ou produção escrita mais dialógica do que textual (p. ex. pequenas notas ou SMS).

- O primeiro quadrante (Q1) inclui sobretudo o campo de comunicação oral do dia-a-dia e traduz-se na área da comunicação que todas as crianças aprendem em primeiro lugar no seu desenvolvimento. Este é o tipo de linguagem que domina quase todas as aulas de iniciação de L2.
- O segundo (Q2) é composto por todo o uso linguístico (escrito ou oral) referente ao mundo do dia-a-dia, mas organizado textualmente, como é o caso de contos, textos jornalísticos sobre algum acontecimento ou personalidade, histórias fictícias ou reais, etc. Como podemos verificar pelos exemplos, para que a informação se mantenha compreensível, esta deverá ser coerente e bem formulada. Note-se que, no desenvolvimento da criança, contos e outras pequenas histórias constituem o primeiro contacto com o mundo dos textos e os seus requisitos à compreensão, assim como à produção linguística coerente e textual – formando assim uma “ponte” entre a linguagem coloquial/corrente e a linguagem cuidada, assim como entre o diálogo e o texto, entre a simples experiência e a reflexão acerca dessa experiência.
- O terceiro quadrante (Q3) diz respeito à linguagem que não é formada textualmente, mas sim oral e dialogicamente. Esta é distinta do Q1, uma vez que se caracteriza pela referência a conhecimento estruturado e abrangente. Exemplos disto serão justificações, explicações, a procura por conexões, ou seja, exatamente aquilo que as crianças procuram com a repetição da pergunta “Porquê?” – distanciando-se do mundo experiencial para procurar causas, origens, razões.
- O último quadrante (Q4) é caracterizado tanto pela textualidade como pela orientação para temáticas de conhecimento sistemático e formal. Exemplo típico disto são textos não-ficcionais (ou palestras/apresentações), cujo objetivo é traduzir o mundo linguisticamente e explicar, de forma compreensível, os fenómenos e relações de causa-efeito que lhe subjazem.

Uma vez que estes quadrantes incluem tanto a compreensão quanto a produção, seja ela oral ou escrita, podemos afirmar que, neste ponto de vista, a competência textual integra as várias competências tradicionais de ler, ouvir, falar e escrever, e ainda as mais variadas competências e estratégias associadas, seja nas áreas da gramática e vocabulário, do conhecimento do tipo de texto ou da competência comunicativa e linguística. Estes termos e conceitos não perdem a sua relevância face à noção mais abrangente de competência textual, uma vez que continuam úteis na discussão, teorização e concretização prática destes aspetos da aquisição de língua. No entanto, pretendo argumentar que será benéfico pensar sobre a aquisição de L2 em relação à competência textual, uma vez que nos dará uma perspetiva holística sobre o desenvolvimento das competências particulares dos alunos – proporcionando um enquadramento eficaz para avaliar as suas necessidades e lidar com elas adequadamente.

b) Competências Comunicativas de Base e Competências Textuais

Se refletirmos sobre a forma como as pessoas evoluem na sua proficiência nos diversos quadrantes, podemos afirmar, logo à partida, que toda a gente se encontra, pelo menos, no Q1. Apesar de esta competência ser universal entre todos os falantes de uma dada língua, as pessoas não se limitam a este quadrante, uma vez que, ao longo da sua vida, vão descobrindo e interagindo com elementos de outros quadrantes. Como seria de esperar, as preferências individuais de cada um terão uma grande influência na celeridade e eficácia com que nos movimentamos para os vários quadrantes, dependendo

da frequência e intensidade com que interagimos com estes. No entanto, um outro fator fundamental, talvez ainda mais relevante do que o anterior, são as consequências de diferentes condições económicas e socioculturais (Portmann-Tselikas & Schmölder-Eibinger, 2008, p. 8), uma vez que estas terão um impacto fortemente limitador na exposição e participação dos falantes nos vários quadrantes.

Uma das funções da escola, talvez a mais importante, passa pelo ensino e aprendizagem de conhecimento formal, que vai bastante para lá desta competência comunicativa de base (Q1). Se entendermos como objetivo de todo o processo educativo a tentativa de desenvolver, nos alunos, a capacidade para aceder a quadrantes progressivamente mais complexos, chegaremos à seguinte conclusão: para que os alunos consigam progredir nos quadrantes, eles terão de dominar certos pré-requisitos (1) linguísticos e (2) textuais (Portmann-Tselikas & Schmölder-Eibinger, 2008, p. 8). Os pré-requisitos linguísticos englobam a suficiente familiarização com o vocabulário disciplinar formal, assim como o acesso a um vocabulário geral abrangente e diferenciado. Os pré-requisitos textuais incluem a capacidade de produzir formulações nas quais a exatidão e a seletividade do vocabulário são centrais, assim como a capacidade de criar uma ideia coerente (sobre a temática em questão), unicamente através de meios linguísticos (Portmann-Tselikas & Schmölder-Eibinger, 2008, p. 8). Assim, esta competência linguística e cognitiva de construir modelos mentais (*schemata*) baseados em informação linguística complexa é aquilo a que Cummins (1980) chama de *cognitive-academic language proficiency*, ou competência textual.

Tendo isto em mente, podemos agora dar uma definição de competência textual mais completa: (1) a principal área da sua aplicação situa-se no Q4; (2) consiste na capacidade de pensar em termos linguísticos e, assim, estruturar o conhecimento, ainda que independente de experiências e vivências concretas; (3) requer o conhecimento de termos e conceitos complexos que permitam partilhar informação explícita e inequívoca sobre um assunto (Portmann-Tselikas & Schmölder-Eibinger, 2008, p. 9). As principais diferenças da competência característica do Q4 (textual) e a competência associada ao Q1 (comunicativa de base), tal como enunciadas por Portmann-Tselikas (2002, pp. 14-15), são as seguintes:

- Requer maior exatidão e conhecimentos linguísticos formais;
- Contém menos elementos contextuais que no Q1, o que obriga à ativação de conhecimentos prévios para ajudar à compreensão;
- Pressupõe a capacidade de criar modelos mentais sobre conceitos e relações de ideias, usando apenas linguagem, de forma autónoma e eficaz;
- Caracteriza-se pelo seguimento de normas e convenções formais/estruturais, que devem ser conhecidas e respeitadas.

A competência textual inclui, assim, todas as competências, estratégias e técnicas relevantes para a interação eficaz com textos (orais e escritos), assim como os pré-requisitos ao nível do processamento cognitivo e linguístico.

Tendo estes aspetos em conta, podemos afirmar que esta competência constitui um elemento central e essencial para toda a aprendizagem de conhecimentos, seja na aquisição de L2 ou na aprendizagem de conhecimento disciplinar formal – pois é impossível isolar o conhecimento disciplinar/científico (Q4) do elemento textual subjacente à sua organização e estrutura de partilha de informação (Portmann-Tselikas, 2002, pp. 17-19). Esta competência não influencia apenas a compreensão e produção de textos escritos, mas também a comunicação oral, uma vez que, para compreender, interpretar e participar corretamente em discussões, apresentações, esclarecimentos, etc. será

necessária a capacidade de organizar a informação mentalmente e os demais processos já referidos (Portmann-Tselikas, 2002, p. 18). Identificar o quadrante em que os vários alunos se encontram afigura-se como uma ferramenta eficaz para avaliar não apenas as necessidades dos alunos, mas também as estratégias e conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula, tendo sempre em vista fomentar a progressão para quadrantes mais altos.

3.2.2.2. A Competência Textual no Ensino de Língua Estrangeira

Como vimos anteriormente, a competência textual subjaz a todo o processo de aprendizagem (da L2 ou não). Esta competência é inerente não só ao conteúdo aprendido, como também à estrutura formal da interação em sala de aula. Tendo isto em mente, Portmann-Tselikas afirma que “Lernende mit schwach ausgebauter Textkompetenz werden die Angebote des Unterrichts nur eingeschränkt nutzen können und beim unterrichtlichen Sprachlernen trotz aller Bemühungen Schwierigkeiten haben”⁶ (2002, p. 13).

Na abordagem comunicativa do ensino de línguas estrangeiras, o foco principal está na ação linguística em situações da vida quotidiana na língua-alvo. Contextos comunicativos dominados na L1 formam a base para a aprendizagem. Dois aspetos desta abordagem são notórios: a nível do conteúdo, o facto de nesta abordagem se aprender principalmente a língua e conteúdos muito restritos; a nível da aprendizagem teórica, o facto de se tratar principalmente de realizar na L2 ações linguísticas que são dominadas na L1 (Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger, 2008, pp. 10-11). Assim, uma aula estritamente comunicativa não desenvolverá novas competências nos alunos, uma vez que apenas faz uso daquelas que os alunos já dominam na L1. Mais ainda, num contexto em que os alunos aprendem a língua desprovida de conteúdos do mundo mais abrangente, não será possível contornar o aborrecimento e desinteresse por parte dos alunos (Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger, 2008, pp. 10-11), diminuindo drasticamente o potencial de aquisição da L2. Assim, é essencial para professores de língua estrangeira tomarem em consideração os seguintes aspetos: (1) a necessidade de incluir textos desafiantes, ricos em conteúdo (textos literários, culturais, entre outros); (2) importância de tornar o contacto com a língua interessante e significativo; (3) usar a língua como meio de aprendizagem de novos conteúdos: “Die fremde Sprache soll als „Tor zur Welt“ erfahren werden” (Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger, 2008, p. 10). Com esta necessidade de orientação para o conteúdo e conhecimento, encontramos-nos assim nos quadrantes mais complexos (Q2, Q3 e Q4). Mais do que isso, modificamos a abordagem comunicativa para incluir os quadrantes mais altos e os textos autênticos com conteúdo significativo, cujo objetivo é a aprendizagem de conteúdo e não apenas de língua.

Mesmo em turmas de iniciação, os alunos estão a aprender mais do que as primeiras palavras e frases, pelo que a competência textual deve ser sempre tomada em consideração durante a planificação. Esta é importante desde já em turmas de iniciação, mas desempenha um papel decisivo a partir do nível intermédio, uma vez que, a partir destes níveis, os alunos terão de tomar alguma consciência quanto às estratégias e competências que caracterizam um utilizador de língua proficiente, para continuar a progredir.

3.2.2.3. Adequação à Idade e ao Nível de Proficiência

Logo à partida, podemos afirmar que as idades dos alunos serão um fator decisivo para a forma como abordamos a competência textual em sala de aula. As crianças não têm ainda competências (meta)cognitivas que lhes permitam fazer um uso adequado de organizadores complexos de informação,

⁶ Trad.: Os alunos com competências textuais pouco desenvolvidas só poderão fazer um uso limitado do que é oferecido na aula e terão dificuldades na aprendizagem de línguas na aula, apesar de todos os seus esforços.

seja no que se refere às atividades e temas, ou na anotação e reflexão sobre algum dado item linguístico. Em contraste, adolescentes e adultos dominam um maior número de estratégias e competências relevantes para a aprendizagem (vd. 3.2.1.6.) Para além disto, alunos mais velhos terão ainda maior capacidade de processamento de informação, assim como maior consciência acerca desses processos (obstáculos e soluções), o que lhes permite abordar autonomamente conteúdos mais complexos, algo que não seria possível com alunos mais novos. Tudo isto terá um grande impacto na escolha de materiais, objetivos, abordagens, etc., uma vez que alunos mais novos terão maior necessidade de apoio e acompanhamento contínuo (Portmann-Tselikas, 2002, pp. 17-19).

Se olharmos para o nível de proficiência dos alunos, chegaremos a conclusões semelhantes. Alunos numa turma de iniciação terão maior facilidade no tratamento de textos e atividades (apesar das dificuldades inerentes às aulas de iniciação), uma vez que o propósito destes é claro e inequívoco – os textos são simples e facilmente reconhecíveis face aos equivalentes na L1; as atividades e tarefas são bastante restritas no que toca à compreensão e produção de linguagem; em grande parte dos casos, os objetivos das atividades são claros e os conteúdos facilmente adquiridos, uma vez que se trata apenas de transferir o conhecimento que já dominam na L1 para a L2. Para que estas atividades e textos sejam o mais ricos possível, estas poderão integrar, na sua resolução, o uso das várias estratégias inerentes à competência textual, tendo como finalidade o desenvolvimento destas. No entanto, o trabalho com estas estratégias deve ser feito sempre de forma implícita ou, caso se queira fazer alguma menção explícita, esta deverá ser muito cuidada, por forma a não sobrecarregar as capacidades de processamento dos alunos. Isto significa que o desenvolvimento de competência textual nos alunos não deve ser relegado para os níveis mais avançados, sendo bastante frutífero desde logo com turmas de iniciação – estas servirão de base e suporte para o desenvolvimento subsequente em níveis mais avançados.

Por outro lado, alunos em turmas de nível mais avançado não só deverão desenvolver estas estratégias e competências de forma implícita, mas também de forma explícita e sistemática ao longo das aulas. A razão para isto é a seguinte: em turmas mais avançadas (+4 anos), muitos alunos estagnam na sua aprendizagem de língua, com grandes dificuldades em fazer progressos apesar de todas as tentativas do professor e do aluno (Portmann-Tselikas, 2002, p. 35). Muitas vezes estes alunos carecem não apenas de conhecimento linguístico, mas também da competência textual necessária para a aprendizagem em quadrantes mais complexos.

Tendo isto em conta, será fundamental que estes alunos sejam confrontados com textos e atividades mais desafiantes e complexas, que os levem a um processamento profundo e controlado da linguagem e do conteúdo, pois este processamento intenso da informação potencializará a aquisição de L2. Será essencial integrar momentos de discussão e reflexão crítica sobre as estratégias usados pelos alunos – isto resultará numa expansão das suas zonas de competência linguística, devido à consciencialização das estratégias empregues pelos colegas e por si próprios. Tal objetivo não será alcançável caso se continue a dar as mesmas ferramentas de sempre (Portmann-Tselikas, 2002, p. 36) – regras gramaticais ou vocabulares – uma vez que, neste caso, o que está em falta são as competências textuais necessárias (inclusive na própria L1 dos alunos) para continuar o desenvolvimento destes para quadrantes mais complexos. Podemos até afirmar que, em turmas cujos alunos não conseguem progredir devido a competências textuais insuficientes, o tratamento sistemático destas estratégias deve ser tomado como objetivo primário da sala de aula, por forma a permitir acesso aos quadrantes mais elevados e combater a estagnação.

3.3 Aplicação Prática

A PPS ocorreu em duas turmas bastante distintas em termos de idades, níveis de proficiência na L2 e, conseqüentemente, em competências textuais. Como vimos, estes três fatores são significativos em todos os aspetos do processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, será adequado proceder à descrição e análise das aulas nas duas turmas em momentos distintos, abordando primeiro a de Alemão e depois a de Inglês. Assim, conseguiremos isolar as especificidades particulares de cada um dos níveis e as respectivas conseqüências na didatização.

3.3.1. Descrição e Análise das Aulas

3.3.1.1. Aulas de Alemão

No que toca às aulas de Alemão, vamos descrever e analisar duas seqüências de aulas, tendo a primeira decorrido entre os dias 11/01/2022 ao 20/01/2022, com a duração de três aulas (a primeira com 50 minutos, e as duas seguintes com 100 minutos). A segunda seqüência teve a duração de duas aulas (a primeira com 50 e a segunda com 100 minutos), nos dias 05/04 e 07/04/2022.

- **Seqüência 1**

Nesta primeira seqüência de aulas, a temática a ser tratada foi “*die Tiere*” (os animais). Os objetivos principais desta unidade temática, ou seja, aquilo que os alunos devem ser capazes de fazer no final da unidade, são os seguintes: (1) falar sobre animais, como as suas características básicas ou animais preferidos; (2) dialogar sobre animais (perguntas e respostas acerca destes); (3) descrever animais, oralmente ou por escrito, usando todas as informações disponíveis face aos seus recursos linguísticos; (4) compreender textos sobre animais; (5) compreender e aplicar “*Ja/Nein-Fragen und Antworten*”; (6) nominativo e acusativo (dominar o uso do nominativo, mas sem grande desenvolvimento do uso do acusativo – apenas com verbo *haben*); e, por último, (7) reconhecer e aplicar corretamente o uso dos artigos e pronomes pessoais. Para tal, as atividades e tarefas das primeiras duas aulas pretendem construir progressivamente as capacidades dos alunos, para que sejam capazes de realizar as tarefas mais complexas da última aula – aula esta que concretiza os objetivos gerais desta unidade temática.

- **Aula de 11/01 (50min)**

A primeira aula começou com uma introdução do vocabulário dos animais através de imagens, juntamente com o nome dos animais e o respetivo artigo (ex.: *der Hund*). Os alunos viam a imagem, o nome, e repetiam a pronúncia (vd. Anexo 1.1.a.). Este processo foi repetido com os vários animais domésticos e da quinta.

Tendo terminado este primeiro contacto com o vocabulário, os alunos associaram, numa ficha de trabalho, as imagens dos animais aos seus nomes (vd. Anexo 1.1.b.). Depois disto, os alunos criaram uma tabela com os artigos masculino, feminino e neutro, no qual colocaram o nome dos animais (vd. Anexo 1.1.c.). Deste modo, os alunos ficaram com um registo escrito dos animais, os artigos e a sua forma do plural.

Seguidamente, deu-se uma breve explicitação do uso do acusativo no contexto da pergunta “*Hast du ein Haustier?*” (vd. Anexo 1.1.d.) e, por último, introduziu-se mais algum vocabulário – verbos de movimento dos animais, nomeadamente *laufen, fliegen, schwimmen, klettern* e *springen* – novamente através de imagens (vd. Anexo 1.1.e.).

- **Aula de 13/01 (100min)**

Esta aula começou com uma breve revisão do vocabulário introduzido na aula anterior – ou seja, um *eliciting* dos nomes dos animais e dos verbos de movimento através de imagens (vd. Anexo 1.2.a.). Para que os alunos ficassem com um registo escrito dos verbos de movimento, estes resolveram uma ficha de trabalho (vd. Anexo 1.2.b.), na qual identificaram os verbos apropriados a cada um de oito animais, seguido pela escrita de uma frase acerca do que esses animais conseguem ou não fazer (p. ex.: *Die Gans kann gut fliegen und schwimmen. Sie kann nicht laufen und klettern*).

Em seguida, introduziu-se vocabulário novo (animais selvagens) através de uma ficha de trabalho (vd. Anexo 1.2.c.). Nesta, os alunos associaram os nomes dos animais selvagens às suas imagens. Neste caso, não foi feita nenhuma introdução prévia ao vocabulário, uma vez que muitos destes nomes têm fortes semelhanças com a língua materna ou com o Inglês, podendo ser facilmente deduzido pelos alunos e gerando, assim, algum desafio motivador à realização da atividade. Depois, os alunos colocaram o vocabulário novo na tabela que haviam criado na aula anterior, associando os nomes aos artigos.

Depois disto, os alunos receberam uma ficha de trabalho (vd. Anexo 1.2.d.), com vários adjetivos desconhecidos dos alunos, seguidos por uma imagem do animal. Os alunos escreveram frases tais como a do exemplo – “*Der Elefant ist groß*”. Os animais eram representativos dos adjetivos que se pretendia que os alunos usassem e descodificassem, resultando numa atividade significativa e motivante.

A última atividade da aula centrou-se num diálogo em pares, no qual um aluno pensava num animal e tentava descrevê-lo ao parceiro sem o identificar, para que o colega tentasse adivinhar. Para tal, antes da realização da atividade, foi analisada a estrutura de uma interação deste tipo, em especial a estrutura da descrição, seguido por uma demonstração liderada pelo professor, com os alunos a tentar adivinhar o animal (vd. Anexo 1.2.e.).

▪ ***Reflexão e Análise (Aulas 11/01 e 13/01)***

No que toca às primeiras duas aulas desta sequência, podemos analisá-las em conjunto, uma vez que estas tinham o mesmo objetivo de introduzir e familiarizar os alunos com a temática e com o novo vocabulário. Assim sendo, as atividades e tarefas destas duas aulas centraram-se maioritariamente no vocabulário novo, assim como na sua aplicação em diferentes contextos – com o objetivo mais abrangente de preparar os alunos para a aplicação desses conhecimentos em atividades comunicativas mais significativas na última aula da sequência.

Podemos notar, desde logo, alguns aspetos que poderiam ter sido melhor aplicados nestas aulas introdutórias. Em primeiro lugar, os materiais são um pouco repetitivos no que toca à introdução do vocabulário – inclui sempre uma ficha de trabalho, na qual os alunos identificam os itens linguísticos, correspondem o nome/verbo/adjetivo a uma imagem, ou tentam adivinhar o significado do termo face a algum aspeto característico (vd. Anexos 1.1.a., 1.1.b, 1.1.e., 1.2.b., 1.2.c. e 1.2.d.). Ou seja, não apenas os materiais eram muito semelhantes, mas também as atividades, estratégias e metodologias. Tendo isto em conta, as aulas poderão ter sido, na perspetiva dos alunos, relativamente cansativas devido à preponderância da forma escrita, assim como à repetição de materiais e atividades em contextos pouco diversificados.

Além disso, a quantidade de materiais foi sempre um pouco ambiciosa demais, devido à (ainda) insuficiente noção do tempo que as atividades levariam. Este excesso de materiais apressou o desenrolar das aulas desnecessariamente, devido à procura de completar as várias atividades planeadas, por vezes descurando a exploração mais profunda dos materiais ou o espaço para a partilha de dúvidas mais

espontâneas por parte dos alunos. A quantidade de materiais fez-se notar não apenas na quantidade total destes em cada aula, mas também no que toca aos exercícios individuais – p. ex., as atividades dos anexos 1.2.b. e 1.2.d. incluíram atividades com uma extensão um pouco excessiva no número de frases que se pretendia que os alunos escrevessem.

Podemos ainda mencionar o facto de que esta tentativa de abordar uma quantidade tão extensa de vocabulário novo num número tão reduzido de aulas pode ter sobrecarregado as capacidades de processamento de informação dos alunos. Alguns alunos poderão ter atingido os limites da sua capacidade de processamento antes do previsto, podendo afetar negativamente as oportunidades de aquisição/aprendizagem.

No entanto, será pertinente sublinhar que, apesar de os materiais serem extensos e repetitivos, alguns destes foram, ainda assim, bastante úteis e motivadores para os alunos – como foi o caso, por exemplo, das atividades dos Anexos 1.2.c., 1.2.d. e 1.2.e.. As duas primeiras requeriam o uso de conhecimentos prévios para relacionar e interpretar a informação (a primeira devido à semelhança dos nomes dos animais com outras línguas; a segunda devido à descoberta dos significados dos adjetivos autonomamente, tendo em conta animais que os representam, facilitado por estes aparecerem em pares de opostos. Através da terceira atividade (vd. Anexo 1.2.e.) a turma pôde fazer uso do vocabulário numa atividade lúdica mais livre e autêntica.

No que toca ao desenvolvimento de competências textuais nestas primeiras duas aulas, podemos dizer que estavam presentes estratégias importantes em atividades tão simples e aparentemente básicas como tentar descobrir o significado de palavras autonomamente – através de (1) conhecimentos prévios em outras línguas (vd. Anexo 1.2.c.); (2) relacionar o vocabulário desconhecido com elementos conhecidos para as descodificar (vd. Anexo 1.2.d.); (3) integrar o vocabulário novo em atividades mais livres, que permitem ao aluno manipular a linguagem criativamente (vd. Anexo 1.2.e.). Esta última atividade caracteriza-se ainda por fazer parte do uso de língua do segundo quadrante (Q2) – apesar de ser uma atividade oral, o uso da linguagem é fortemente textual, uma vez que requer uma descrição lógica e coerente do animal, caso contrário o parceiro não conseguiria descobrir de qual se tratava. Assim sendo, esta atividade promoveu a organização dos vários elementos linguísticos aprendidos em esquemas mentais adequados, tanto na produção quanto na compreensão deste tipo de descrições.

Podemos ainda sublinhar a utilização de ambos os processos de compreensão (dedutivo e indutivo) que as atividades dos anexos 1.2.c., 1.2.d. e 1.2.e. pressupunham. Dedutivo uma vez que os alunos deviam descobrir e aplicar o vocabulário autonomamente, relacionando-o com conhecimentos prévios (língua estrangeira – 1.2.c.) ou até com elementos visuais (imagens representativas – 1.2.d.); indutivo devido ao uso dos elementos linguísticos nos seus contextos particulares para descodificar o significado de palavras concretas e aplicar corretamente esse conhecimento (interpretar corretamente as informações para adivinhar o animal – 1.2.e.). Esta última atividade, em especial, inclui vários aspetos importantes para o processo de aquisição – (1) integração de ambos os processos de compreensão, (2) integração dos vários elementos linguísticos ao dispor dos alunos numa atividade comunicativa relativamente livre e (3) com uma temática significativa e motivante, e (4) apoio à produção oral através da análise de uma estrutura de descrição de um animal.

Para concluir podemos afirmar que, apesar dos problemas identificados, os objetivos destas aulas foram alcançados. Como vimos, alguns alunos poderão ter demorado mais tempo a adquirir o vocabulário novo do que era previsto inicialmente, simplesmente devido à quantidade de *input* e a ritmos de

aprendizagem mais lentos. No entanto, o caráter repetitivo das atividades acabou por facilitar essa aquisição, uma vez que deu várias oportunidades aos alunos de encontrarem esse vocabulário em exercícios distintos, ainda que estes não fossem tão diversificados quanto deveriam.

○ ***Aula de 20/01 (100min)***

A última aula desta sequência começou com uma breve revisão do vocabulário introduzido na aula anterior – adjetivos sobre animais (vd. Anexo 1.3.a.). Em seguida, os alunos realizaram uma atividade de verdadeiro-falso sobre os animais e as suas características (vd. Anexo 1.3.b.), corrigindo as informações falsas.

Na atividade seguinte, apresentei um texto sobre o meu animal de estimação (vd. Anexo 1.3.c.), que li em conjunto com os alunos. Este texto serviu de texto-modelo, cuja estrutura foi analisada, de modo a ajudar os alunos a tomarem consciência das informações essenciais necessárias para a descrição de um animal (vd. Anexo 1.3.d.). Através desta análise, os alunos escreveram um texto autonomamente, no qual descreveram os seus animais de estimação.

De seguida, fizeram uma atividade em pares: cada aluno leu o seu texto ao colega, que tirou notas, de acordo com o exemplo apresentado (vd. Anexo 1.3.e.). Com os dados recolhidos sobre o animal do parceiro, escreveram um novo texto, no qual descreviam o animal. Este segundo texto foi depois entregue ao colega, que verificou a correção das informações.

Como preparação para a última atividade da aula, os alunos receberam uma ficha de trabalho (vd. Anexo 1.3.f.), em que escreveram as “*Ja/Nein-Fragen*” adequadas às respostas, conforme analisado no quadro com os alunos. Tendo a estrutura “*Ja/Nein-Fragen*” presente, passamos para a última atividade, na qual os alunos, em pares, receberam dez cartões (por par) virados para baixo, com a imagem de um animal cada (vd. Anexo 1.3.g.). À vez, cada aluno tirava um cartão, cujo animal o colega tentava adivinhar através de “*Ja/Nein-Fragen*”, conforme analisado com os alunos (vd. Anexo 1.3.h.).

▪ ***Reflexão e Análise***

Logo à partida, podemos verificar que os alunos estavam suficientemente preparados para levar a cabo estas atividades mais complexas. No entanto, será relevante mencionar que esta aula, tal como as anteriores, não teve a melhor preparação em termos de quantidade de materiais e de tempo alocado a cada atividade, pelo que, mais uma vez, as atividades foram um pouco apressadas desnecessariamente. Estas atividades poderiam ter sido mais bem exploradas caso se tivesse dedicado um maior número de aulas à sequência, o que permitiria explorar melhor os diversos materiais, assim como reagir às dúvidas e contribuições espontâneas dos alunos de forma adequada.

A atividade do Anexo 1.3.b. teve o objetivo de relacionar o vocabulário aprendido anteriormente a contextos mais realistas e autênticos (ao invés de unicamente contextos restritos e controlados, com o vocabulário isolado dos contextos comunicativos em que surge). Quanto a esta atividade, podemos afirmar que a quantidade de frases é excessiva, ainda que tenha havido a preocupação de as tornar interessantes e divertidas para motivar os alunos. Ainda assim, a extensão tornou a tarefa demasiado repetitiva e talvez cansativa. Como aspetos positivos desta atividade podemos referir a integração dos mais variados itens linguísticos em várias frases distintas, assim como o desenvolvimento das estratégias de isolar, interpretar e avaliar informação face a um dado contexto. Podemos ainda sublinhar o facto de esta atividade ter fomentado o uso simultâneo de ambos os processos de compreensão – indutivo (na

descodificação dos significados através das palavras individuais) e dedutivo (na comparação da informação face ao seu conhecimento prévio).

O objetivo da sequência de atividades seguintes pautava-se pelo treino da produção escrita do vocabulário relevante numa atividade comunicativa, na qual os alunos usavam a linguagem relevante para expressar algo próximo da sua realidade e interesses (os seus animais de estimação). Esta atividade foi desenvolvida através da abordagem de produto, tendo usado o texto como modelo para a análise subsequente – isolaram-se as informações e estruturas frásicas essenciais para a construção do texto, assim como o encadeamento da informação. Foi também integrado um elemento de abordagem de processo – procurar que os alunos isolassem as informações principais através de questões direcionadas. Face às limitações dos conhecimentos linguísticos dos alunos – optou-se então pela abordagem de produto, uma vez que tem a vantagem de proporcionar aos alunos um modelo concreto para análise e suporte na produção autónoma.

O objetivo das tarefas seguintes centrou-se na continuação da manipulação do vocabulário em contextos diversificados – através de (1) escrita autónoma de um texto, (2) partilha oral do seu texto, (3) audição do texto do parceiro, com reconhecimento e isolamento da informação relevante, (4) reescrita de texto com nova informação e (5) correção cooperativa dos textos.

Em termos de competência textual, estas atividades tiveram vários momentos em que as estratégias subjacentes estavam a ser trabalhadas de forma implícita pelos alunos. Em primeiro lugar, temos o uso das diferentes competências particulares – a compreensão e a produção escrita, através da leitura e análise do texto-modelo, escrita e reescrita com novas informações; incluindo a produção e compreensão oral, com atividades que pressupunham uma escuta ativa. Esta integração das várias competências assume um papel significativo, uma vez que potenciam a aquisição através da reutilização da linguagem em vários meios e propósitos comunicativos.

As atividades de escrita criaram oportunidades para a experimentação com a linguagem que haviam aprendido com bastante controlo e suporte, embora livre o suficiente para que os alunos sentissem que o seu texto era “deles”. Este tipo de texto caracterizou-se por ser do segundo quadrante (Q2), pois a estrutura devia ter uma coerência mínima no encadeamento de informação. Assim, esta atividade promoveu a tomada de consciência acerca da estrutura e encadeamento lógico da informação. A tarefa de tomar notas sobre o texto do colega para depois reescrever em função da informação que tinham reunido, em particular, assumiu um papel bastante útil, uma vez que proporcionou uma oportunidade para o desenvolvimento implícito de algumas estratégias cognitivas como ouvir seletivamente e tratar o ouvido adequadamente para fazer anotações, assim como isolar e tratar adequadamente a informação na compreensão escrita e oral e na produção escrita e oral.

A atividade sobre “*Ja/Nein-Fragen*”, serviu unicamente como preparação para a atividade comunicativa seguinte. Logo à partida podemos dizer que, apesar de ser pertinente enquanto preparação para a atividade seguinte, foi um pouco excessivo fazer um treino tão extenso (na quantidade de frases), quando uma breve revisão das “*Ja/Nein-Fragen*” teria sido suficiente. Para além disso, era focada exclusivamente nos aspetos formais da língua e sem grande motivação intrínseca para os alunos, especialmente quando contrastado com as atividades mais comunicativas e dinâmicas que acabavam de ser realizadas. Tendo isto em conta, esta atividade podia ter sido posta de parte ou, pelo menos, adaptada, por forma a reduzir os conteúdos.

A atividade comunicativa final surge como uma atividade para a qual os alunos estavam intrinsecamente interessados e motivados, ao mesmo tempo que usavam a mais variada linguagem ao seu dispor para realizar um jogo dinâmico. Mais concretamente, a atividade presumia que os alunos reconhecessem e aplicassem corretamente os conhecimentos linguísticos adquiridos sobre animais, verbos, adjetivos e cores, e também sobre estruturas gramaticais (especialmente nos artigos de género e na construção frásica adequada). Para além disso, esta atividade contribuiu para o desenvolvimento de esquemas mentais complexos, relacionando a mais variada linguagem com uma descrição concreta de um animal particular – i.e. os alunos tinham de usar os seus recursos linguísticos e cognitivos, assim como os dois processos de compreensão (indutivo e dedutivo), para conseguir relacionar as diferentes informações entre si e adivinhar o animal do parceiro. Tudo isto numa atividade lúdica, na qual os alunos participaram com gosto e empenho, sem qualquer esforço consciente da sua parte.

Sobre esta sequência de aulas podemos fazer as seguintes apreciações finais. Houve alguns problemas ao nível da planificação de materiais (quantidade excessiva) e do tempo (recorrente subestimação da duração das atividades particulares). Estas dificuldades teriam sido resolvidas caso a sequência tivesse sido estendida por mais uma aula, pois teria sido possível explorar melhor os materiais. Ainda assim, será relevante sublinhar a sucessiva progressão na complexidade dos materiais, integrando sempre os elementos anteriores para construir a aprendizagem seguinte. Este terá sido o ponto forte desta sequência de atividades, uma vez que permitiu aos alunos manipular a linguagem em vários contextos de uso de língua e propósitos comunicativos distintos. Podemos ainda referir, como aspeto positivo, a tentativa de variar as competências a ser desenvolvidas, juntamente com a inclusão de diversas estratégias de compreensão e produção, de forma implícita, nas atividades.

- **Sequência 2**

Nesta segunda sequência, a temática a ser tratada incidia sobre a família e as profissões (*“Familie und Berufe”*). Os objetivos principais desta unidade temática são: (1) descrever uma imagem, assim como pedir uma descrição; (2) falar sobre a família (perguntas e respostas), e descrevê-la; (3) falar sobre profissões (informações básicas); (4) compreender um texto sobre a família; (5) os *“Possessivartikel”*; (6) o nominativo em todas as pessoas do singular e plural; (7) diferenciar profissões no masculino e feminino; (8) o possessivo *“-s”* (ex.: *Vaters Katze*).

- **Aula de 05/04 (50min)**

A primeira aula começou com uma breve revisão dos *Possessivartikel* (vd. Anexo 2.1.a.), que já tinha sido tratado em aulas anteriores, mas continuavam a causar algumas dificuldades aos alunos.

Em seguida, os alunos ouviram um diálogo, em que é descrita uma foto de família. A segunda audição foi feita com o suporte físico do texto, para que os alunos conseguissem acompanhar melhor o que é dito. Este texto serviu como introdução aos advérbios de lugar, nomeadamente *vorne, hinten, links, rechts* e *in der Mitte* (vd. Anexo 2.1.b.). Após a audição do texto, procedeu-se à confirmação da compreensão dos alunos através de questões sobre o texto, seguido por uma análise dos novos elementos linguísticos, assim como da estrutura das questões colocadas no diálogo, uma vez que não eram familiares aos alunos (vd. Anexo 2.1.c.). Esta análise serviu para retirar a estrutura base destas perguntas, nomeadamente *“Wer steht... (vorne/rechts/...)?”* (vd. Anexo 2.1.d.).

Depois disto, fez-se uma outra atividade de compreensão oral, na qual os alunos tinham de ouvir e identificar (de entre seis fotos) quem é quem nesta família, face ao que era dito no áudio (vd. Anexo 2.1.e.). Tendo corrigido a atividade, os alunos receberam uma transcrição do texto (vd. Anexo 2.1.f.).

Através da transcrição, os alunos escreveram um breve resumo sobre a família, usando as informações principais, que os alunos deviam ser capazes de identificar, isolar e reescrever corretamente no seu próprio texto. Para tal, foi feita uma pequena análise no quadro, na qual se identificou a estrutura básica do texto que teriam de escrever (vd. Anexo 2.1.g.).

▪ *Reflexão e Análise*

Esta aula tinha como objetivo particular a introdução dos advérbios de lugar em frases declarativas e interrogativas (vd. Anexo 2.1.b. e 2.1.d.). Mais ainda, procurou-se desenvolver a compreensão oral dos alunos (vd. Anexo 2.1.b. e 2.1.e.), seguido pelo tratamento da informação em atividade escrita (vd. Anexo 2.1.f. e 2.1.g.).

Em primeiro lugar, podemos afirmar que, mais uma vez, a quantidade de material preparado era excessiva. Isto reflete a (já mencionada) dificuldade em determinar corretamente o tempo que as atividades levarão, o que afetou o ritmo, a qualidade da exploração dos materiais e, conseqüentemente, as oportunidades de aquisição de L2. Isto não quer dizer que os materiais estivessem mal preparados – pelo contrário, veremos que os materiais proporcionavam bastantes oportunidades de aprendizagem em vários aspetos linguísticos e textuais. No entanto, estas oportunidades não foram aproveitadas tanto quanto poderiam ter sido, caso houvesse mais tempo para o seu tratamento – uma solução simples para isso teria sido alongar estas atividades por mais uma aula.

A audição e análise do primeiro texto cumpriu o objetivo particular de introduzir e clarificar os advérbios de lugar e a estrutura “*Wer steht...?*”. Os alunos conseguiram reconhecer e interpretar corretamente este novo vocabulário. No entanto, esta linguagem não teve nenhum momento de aplicação concreta (para além de responder a perguntas orais sobre a imagem usando a estrutura). O texto foi abordado de forma relativamente superficial, uma vez que apenas foi usado como meio para introduzir o novo vocabulário. A análise centrou-se na clarificação dos elementos desconhecidos para assegurar a compreensão (ao invés de partir de elementos conhecidos para elementos desconhecidos). Isto resultou numa certa separação da linguagem face ao contexto em que surgiu, sendo trabalhada de forma demasiado “clínica”, i.e. isolada do contexto linguístico e comunicativo em que surgiu. Podemos concluir que, apesar de ter atingido o objetivo de aprender o vocabulário, a aplicação prática poderia ter sido bastante mais produtiva, caso houvesse maior autonomia na interpretação e aplicação prática do vocabulário.

O segundo texto, contrastando com o primeiro, tinha bastante mais potencial devido à riqueza linguística, assim como às competências que pretendia desenvolver. Tendo terminado a primeira tarefa, os alunos receberam a transcrição do texto (vd. Anexo 2.1.f.), que tinha sido preparado com o intuito de ser analisado cooperativamente, para apoiar a atividade de produção escrita seguinte – esta última, uma atividade na qual os alunos deviam ser capazes de isolar as informações principais sobre essa família para escrever um breve sumário dessas informações, i.e. uma descrição da família. Para tal, foi ainda analisado um modelo pouco concreto de como os alunos poderiam proceder à organização dessa informação (vd. Anexo 2.1.g.), por forma a deixar algum espaço para a criatividade dos alunos no uso da língua e encadeamento da informação.

No entanto, uma vez que o tempo disponível era menos do que o previsto, a atividade de escrita teve de ser feita de forma um pouco mais independente – em particular, a transcrição foi analisada autonomamente pelos alunos. Tal não foi demasiado problemático, uma vez que as palavras potencialmente bloqueadoras estavam traduzidas para benefício dos alunos (vd. Anexo 2.1.f.). Para além

disso, o professor deu indicação de que os alunos podiam, e deviam, trabalhar em conjunto nessa análise do texto, por forma a apoiarem-se mutuamente. Tendo isto em conta, apesar de a atividade não se ter desenvolvido conforme planeado, esta atividade foi bastante útil e eficaz – os alunos conseguiram interpretar corretamente o texto, assim como isolar, organizar e reescrever as informações relevantes no seu próprio texto.

Quanto às competências textuais, podemos dizer que esta última atividade incluía várias estratégias essenciais à sua resolução. Logo à partida, podemos dizer que este segundo texto era bastante rico em conteúdo linguístico, ainda que fizesse parte do primeiro quadrante (Q1) do uso de língua. No entanto, quando os alunos resumiram a informação que haviam lido neste texto, o texto escrito por eles encontrava-se no Q2, uma vez que, referindo-se ao mundo do dia-a-dia, utiliza uma estrutura textual na descrição dos elementos da família, assim como um uso de língua relativamente cuidado. Assim, esta atividade presumia que os alunos fossem capazes de transformar um diálogo simples num texto estruturado e coerente, fazendo uso implícito das seguintes estratégias: (1) isolar as informações principais, (2) diferenciar a informação importante da menos importante, (3) criar esquemas mentais adequados para a compreensão e interpretação dessa informação, por forma a ser capaz de criar um texto coerente e bem estruturado, (4) simplificar informação complexa, transformando-a em linguagem adequada ao nível linguístico dos alunos e intenções comunicativas, (5) estruturar e encadear corretamente as diversas informações num texto coerente, entre outros.

O desenvolvimento destas estratégias foi ainda apoiado por dois fatores – (1) a realização da análise da transcrição cooperativamente, uma vez que isto consciencializou os alunos para as estratégias utilizadas pelo parceiro, assim como dinamizou o processo de compreensão; (2) o reduzido suporte ao nível da estrutura do texto, sendo apenas identificado o artigo possessivo a ser utilizado (vd. Anexo 2.1.g.), por forma a assegurar que os alunos pensavam conscientemente sobre a melhor forma de apresentar essa informação, tanto ao nível do conteúdo quanto da forma.

Podemos concluir que, apesar de alguns problemas relativos à quantidade de material, estes tinham vários aspetos positivos, pelo que os objetivos gerais foram alcançados. No entanto, podemos verificar que esta aula devia ter sido estendida para uma segunda, por forma a explorar estes materiais mais profundamente, com momentos para reflexão conjunta acerca da análise cooperativa da transcrição e do processo de escrita dos textos.

○ **Aula de 07/04 (100min)**

Esta aula começou com uma breve revisão dos conteúdos principais – os *Possessivartikel*, através da realização de uma ficha de trabalho sobre estes (vd. Anexo 2.2.a.), e os advérbios de lugar introduzidas na aula anterior, juntamente com algumas profissões que haviam sido abordadas em outras aulas (vd. Anexo 2.2.b.).

Em seguida, os alunos leram um texto que descrevia uma foto de família (vd. Anexo 2.2.c.). Fez-se uma análise conjunta do texto, verificando que os conteúdos eram claros para todos. No entanto, este texto continha várias incoerências face à imagem que o acompanhava e que os alunos identificaram e corrigiram. Como forma de analisar a estrutura do texto, procedeu-se a uma colocação sistemática de perguntas ao texto, ou seja, uma questão concreta para cada informação individual do texto (vd. Anexo 2.2.d.).

De seguida, deu-se início a uma nova sequência de tarefas. Para começar, mostrei uma imagem da minha família (vd. Anexo 2.2.e.), através da qual se procedeu a uma atividade de escrita cooperativa entre todos – escrevi um texto no quadro, seguindo o contributo e sugestões dos alunos na identificação da informação relevante, na estrutura do texto e no encadeamento das ideias. Este texto fazia uso dos vários elementos conhecidos pelos alunos – advérbios de lugar, vocabulário da família, idades, passatempos e profissões (vd. Anexo 2.2.f., que serviu como base para a escrita do texto, embora na prática o professor tenha feito uso das contribuições dos alunos, pelo que ficou ligeiramente diferente). Tendo escrito o texto no quadro, fez-se uma breve análise da estrutura de um texto deste tipo (vd. Anexo 2.2.g.).

Munidos desta informação, os alunos escreveram o seu próprio texto sobre a sua família (usando fotos que tinham trazido de casa) ou sobre uma família anónima (com base em fotografia distribuídas pelo professor) (vd. Anexo 2.2.h.).

Depois de escreverem o texto, juntaram-se em pares para realizar um diálogo, no qual faziam perguntas sobre a foto da família do parceiro, pedindo informações sobre os membros de família (vd. Anexo 2.2.d.). Para terminar a aula, alguns alunos leram os seus textos em voz alta, com os restantes alunos a ouvir e a tomar nota de eventuais erros para *feedback*.

▪ **Reflexão e Análise**

Podemos começar por afirmar que esta aula fez uso de vários itens linguísticos que os alunos já conheciam, em atividades comunicativas significativas e intrinsecamente motivantes. Para além disso, a quantidade de material planeado foi bastante mais adequada do que em aulas anteriores, o que influenciou a aula positivamente, nomeadamente no ritmo, na exploração dos materiais e das contribuições dos alunos, i.e. na qualidade pedagógica em geral.

Mais concretamente, podemos referir que as atividades de revisão foram bastante eficazes não apenas para consolidar os conhecimentos adquiridos recentemente (p. ex. artigos possessivos ou advérbios de lugar), mas também para ativar algum vocabulário que seria relevante no decorrer da aula (p. ex. profissões ou estrutura de *Ja/Nein-Fragen*). O exercício sobre artigos possessivos, em particular, (vd. Anexo 2.2.a.) era um pouco extenso demais, podendo ser feito com menos frases. No entanto, foi positiva a aplicação deste item linguístico em vários contextos (frases declarativas, *Ja/Nein-Fragen* e *W-Fragen*; usando os vários géneros), uma vez que a questão dos artigos possessivos era uma dificuldade pronunciada nos alunos. De igual modo, a revisão dos advérbios de lugar também foi bastante eficaz, uma vez que integrou a revisão das profissões simultaneamente, o que motivou os alunos face ao desafio acrescido.

Passando para a leitura do texto (vd. Anexo 2.2.c.), uma vez que os conhecimentos linguísticos dos alunos já permitiam uma análise mais cuidada, houve a preocupação de fomentar a descoberta autónoma do significado de palavras desconhecidas, tendo em conta o contexto em que surgiam. Quando os alunos já compreendiam suficientemente bem o texto, iniciaram o trabalho autónomo de identificar as informações falsas, comparando o texto com a imagem. Esta atividade tinha ainda a vantagem de ser apoiada pela imagem, pelo que os alunos tinham de fazer uso de ambos os processos de compreensão para chegarem à resposta – dedutivo para criar hipóteses sobre o texto tendo em conta a imagem, e indutivo para confirmar essas hipóteses nas informações textuais concretas.

A atividade seguinte, na qual foram formuladas perguntas sobre o texto (vd. Anexo 2.2.d.), teve três propósitos. De modo mais abrangente, tinha o objetivo de preparar os alunos para a atividade seguinte, uma vez que faz uso destas questões. Tinha ainda os objetivos de recordar o processo de formulação de questões (e as alterações sintáticas necessárias), assim como consciencializar os alunos (de forma mais ou menos implícita) da estrutura do texto, tanto no conteúdo (informação) quanto na forma (estrutura e encadeamento de informação). Portanto, a atividade atingiu os objetivos propostos.

Chegamos então às atividades finais, para as quais se optou por uma abordagem de processo, uma vez que os alunos já tinham conhecimentos linguísticos suficientes para conseguir ser um pouco mais criativos na estrutura e seleção de informação, ainda que com pronunciadas limitações no alcance vocabular.

Por esta razão, a atividade começou com a projeção de uma imagem da minha família (vd. Anexo 2.2.e.). Devido ao contexto temático, os alunos estavam bastante motivados e participativos. Mais do que uma atividade motivante, o objetivo desta era oferecer aos alunos um exemplo do processo de escrita de um texto deste tipo, tendo em conta também o texto que havia sido lido. A ênfase estava mais no processo de escrita e os seus passos intervenientes (p. ex. encadeamento da informação e estrutura textual) do que propriamente na linguagem particular, uma vez que essa teria de ser adaptada aos interesses comunicativos dos alunos. Assim sendo, depois da escrita cooperativa e reflexão conjunta acerca do texto, foi projetada uma estrutura simples, semelhante ao texto (vd. Anexo 2.2.g.), que os alunos poderiam usar como apoio à sua escrita. Deste modo, antes da produção escrita, os alunos tinham já encontrado apoio num texto escrito que fora analisado, numa atividade de escrita cooperativa focada no processo, e ainda na breve análise da estrutura pretendida.

Na atividade final, os alunos tiveram a oportunidade de fazer um uso autêntico e livre dos itens linguísticos abordados, numa atividade comunicativa significativa e motivante, uma vez que dizia respeito aos seus interesses intrínsecos, com uma temática próxima da sua realidade.

Em termos gerais, podemos concluir que esta aula proporcionou vários contextos diferentes do uso do vocabulário que se pretendia que os alunos adquirissem. A leitura, análise e correção do texto fomentou o uso de estratégias cognitivas no processamento da informação, tanto na compreensão quanto na avaliação dessa informação. A colocação de questões sistemáticas ao texto e a escrita cooperativa consciencializaram os alunos para o processo de escrita, assim como para a importância de encadear a informação coerentemente, no que toca a ambos o texto em geral e os parágrafos em particular. A atividade oral deu oportunidade aos alunos de aplicarem o vocabulário que haviam trabalhado num contexto mais livre e autêntico.

3.3.1.2. Aulas de Inglês

No que toca às aulas de Inglês, vamos descrever e analisar duas aulas (que correspondem a primeira e a última aula lecionadas) e ainda uma sequência de duas aulas. Vamos descrever e analisar estas aulas na ordem em que aconteceram: (1) a primeira aula, decorrida em 18/11/2021, com duração de 50 minutos; (2) uma sequência de duas aulas, decorridas nos dias 15 e 22/02/2022, tendo ambas a duração de 100 minutos; e (3) a última aula, lecionada em 03/05/2022, com duração de 100 minutos.

- ***Aula de 18/11 (50min)***

Esta aula inseriu-se na unidade temática dos Direitos Humanos. Para criar interesse no tópico, a aula começou com um poema do autor alemão Bertolt Brecht (vd. Anexo 4.1.a.), que foi lido para os alunos e discutido em conjunto.

Em seguida, foi feita uma breve ativação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o desenvolvimento do conceito de Direitos Humanos ao longo da história. Para tal, fez-se uso de imagens representativas de acontecimentos históricos (vd. Anexo 4.1.b.), discutindo a sua importância no contexto dos Direitos Humanos e dando espaço aos alunos para fazerem intervenções alongadas sobre o tema.

Para aprofundar a discussão, foi feito o visionamento de um Ted-Ed Talk, disponível no YouTube™, “What are the universal human rights?”, apresentado por Benedetta Berti. Em seguida, discutiram-se alguns dos conteúdos novos ou inesperados que surgiram no vídeo, com o objetivo de levar os alunos a pensarem mais profundamente sobre os benefícios e as limitações do conceito de Direitos Humanos. Esta discussão decorreu, tendo em conta o contexto em que surgiu o conceito (ou seja, no mundo ocidental do Iluminismo) e o facto de ser controversa em países com alguma dificuldade em o considerarem legítimo, tal como em culturas menos individualistas (p. ex. China ou Rússia).

A última atividade da aula centrou-se na leitura e análise de um texto intitulado *Genocide in China: The Inhumane Treatment of Uighur Muslims*, publicado pela *Organization for World Peace* (vd. Anexo 4.1.c.). A análise deste texto incluiu duas tarefas distintas. Em primeiro lugar, os alunos reorganizaram o texto, uma vez que alguns parágrafos (de número par) não se encontravam no texto principal, mas sim desorganizados. Assim sendo, através das informações textuais, os alunos procuraram identificar o local apropriado para cada parágrafo. Na correção, pediu-se aos alunos que justificassem a sua escolha, tendo em conta elementos do texto. Na segunda tarefa, os alunos identificaram, de entre uma lista, o título mais adequado para cada parágrafo, tendo em conta que cada parágrafo devia responder a uma única pergunta.

▪ **Reflexão e Análise**

Nesta aula procurou-se identificar e desenvolver a temática dos Direitos Humanos nos seus aspetos principais. Assim, fez-se uso de um poema e várias imagens como ponto de partida para a discussão e análise do tema, seguido do visionamento de um pequeno vídeo e análise de um texto.

O poema inicial (vd. Anexo 4.1.a.) faz alusão à importância da solidariedade e empatia pelo outro, de forma bastante prática e próxima da realidade, pelo que conseguiu criar interesse na temática e motivar os alunos a partilhar as suas ideias.

A projeção e discussão das imagens (vd. Anexo 4.1.b.) foi feita da seguinte forma: tendo visto a imagem, os alunos identificaram o momento histórico e a sua relevância e consequências através de questões direcionadas. Esta atividade teve o benefício de ativar o conhecimento (linguístico e temático) dos alunos através de imagens, o que proporcionou uma atividade de compreensão e produção livre, e serviu como ponto de partida para a análise da temática.

Tendo ativado os principais conhecimentos (essenciais para potenciar a utilização de processos dedutivos de compreensão), os alunos viram um vídeo. Este vídeo teve propósitos variados – (1) aprofundar a discussão e análise, (2) introduzir o texto que seria tratado a seguir e (3) proporcionar aos alunos um momento de escuta como fim, uma vez que a tónica estava na compreensão e no conteúdo. A linguagem e temática do vídeo apontam para o Q3 do uso da língua, pois aborda o conhecimento estruturado e abrangente, através da explicação do tema. Assim, durante a discussão, os alunos foram

encorajados a fazer um uso de língua equivalente, a participar de forma coerente e pertinente, para atingirem os seus propósitos comunicativos.

Voltando-nos para a atividade final (vd. Anexo 4.1.c), esta centrou-se no trabalho com um texto atual e pertinente à temática, sobre a condição dos Uígures na China e a descoberta de que estão a ser aprisionados em campos de concentração. Logo à partida, este texto integrava o Q4 do uso de língua, pelo que oferecia um *input* muito rico, com bastante vocabulário complexo e de nível avançado, pelo que as atividades anteriores de ativação de conhecimentos prévios dos alunos eram essenciais para suportar a atividade de compreensão autónoma. Os alunos não tiveram problemas de compreensão, tendo realizado as atividades propostas com relativa facilidade e eficácia, apesar de o texto ter os seus desafios ao nível da linguagem e conteúdo. Isto serviu para provar, mais uma vez, que as competências textuais dos alunos estavam bastante bem desenvolvidas no que toca à compreensão, pelo que o trabalho subsequente se deveria focar na produção destes quadrantes mais avançados (Q3 e, especialmente, Q4).

As duas atividades relativas ao texto tinham o objetivo abrangente de fomentar a tomada de consciência dos alunos da estrutura textual e da organização da informação em parágrafos distintos mas interligados. Este objetivo surgiu da já mencionada necessidade de desenvolver as capacidades de produção escrita dos alunos.

A tarefa de reorganizar o texto tinha, como pré-requisito, as seguintes estratégias e capacidades relacionadas com a competência textual: (1) saber isolar diferentes elementos do texto para análise, (2) usar elementos conhecidos para decodificar os desconhecidos, (3) usar conhecimentos prévios e a informação textual simultaneamente, (4) reconhecer diferentes elementos de coerência, (5) identificar as cadeias de referência interna, (6) criar modelos mentais sobre conceitos e relações de ideias (entre os vários parágrafos) de forma autónoma e eficaz, e (7) reduzir o conteúdo (mais ou menos complexo) a alguma ideia sumária. A correção da atividade, com a justificação das respostas, serviu não apenas para verificar a compreensão dos alunos, mas principalmente para que os alunos pensassem conscientemente nos elementos de coerência e coesão textual, ou seja, a forma como os parágrafos estão divididos, mas ao mesmo tempo unificados através de cadeias de referência.

A tarefa seguinte de identificar o título apropriado para cada parágrafo teve vários aspetos positivos. Em primeiro lugar, os títulos que os alunos deviam relacionar não eram apenas títulos abrangentes e desligados do contexto deste texto. Pelo contrário, os títulos incluíam a estrutura formal (*introduction/development/conclusion*), uma breve explicitação daquilo que se pretende exprimir em termos latos (p. ex. *Development: further facts about the situation, but more specific and detailed than before*), e ainda uma pergunta sobre o conteúdo do parágrafo (p. ex. *How has the Chinese government responded to the criticism?*). Através desta tarefa, os alunos focaram-se não apenas no conteúdo do texto, mas também na estrutura formal que uma notícia deste tipo veicula.

Estas tarefas finais foram bastante eficazes em atingir os objetivos propostos. No entanto, apesar de a aula ter começado de forma interactiva, faltou espaço para a reflexão e partilha de ideias sobre o que havia sido lido, tendo-se passado diretamente da leitura do texto para a resolução das tarefas. Ainda que a análise formal do texto fosse o objetivo primário destas atividades, teria sido positivo que ambos os níveis de análise tivessem sido integrados.

Em geral, esta aula teve bastantes aspetos positivos, nomeadamente no que toca à planificação dos materiais e à progressão das atividades, com uma gradual preparação e desenvolvimento do tema.

No entanto, a discussão da temática devia ter sido incluída na análise do texto, de modo a combinar os vários níveis de análise (pragmático > conteúdo > formal). Em vez disso, a primeira parte da aula incidiu unicamente no conteúdo e a parte final unicamente nos aspetos formais do texto.

- ***Sequência de duas aulas***

A sequência de duas aulas que vamos agora descrever inseriram-se na unidade temática *Democracy and Globalisation*. Nesta sequência tratou-se exclusivamente a democracia, sendo o tema da globalização tratado mais tarde. Estas aulas tiveram lugar em duas aulas de 100 minutos, a 15/02 e 22/02/2022.

- ***Aula de 15/02 (100min)***

Esta aula introduziu o tema e teve o objetivo geral de consciencializar os alunos para os aspetos mais complexos da democracia, levando-os a refletir sobre as suas características positivas e limitações. Para tal, a aula centrou-se na leitura e análise de um texto com características muito específicas, o capítulo intitulado *How to Think About Democracy*, retirado e adaptado do livro *How to Think About the Great Ideas* (1969), de Mortimer J. Adler.

Para iniciar a aula, fez-se uma breve introdução ao autor e às suas ideias (vd. Anexo 5.1.a.), com o objetivo de explicitar a temática e criar interesse. Antes de se iniciar a leitura do texto propriamente dito, os objetivos principais do trabalho com este texto foram explicitados, ou seja, a turma ficou a saber que também iam estudar características específicas e elementos linguísticos diferentes daquilo a que estavam acostumados (vd. Anexo 5.1.).

Como introdução ao texto, um ou dois parágrafos eram lidos (vd. Anexo 5.1.b.), seguido por uma análise conjunta do conteúdo (termos e ideias principais) e da estrutura/forma (“Why is the text written like this? Why this progression of ideas and not a diferente one? What is the author’s purpose in saying X?”...). Esta análise foi maioritariamente guiada pelas questões (vd. Anexo 5.1.), embora houvesse a preocupação de levar os alunos às respostas pretendidas e que fossem estes a desenvolvê-las, assegurando espaço para a participação autónoma e discussão espontânea do conteúdo.

Passando desta discussão e análise conjunta para uma parte do texto mais complexa, os alunos receberam um *handout* (vd. Anexo 5.1.c.), que leram e analisaram em pares. A correção destas perguntas foi feita em conjunto entre todos, com a contribuição dos alunos. Algumas questões foram ainda colocadas, relacionadas com a estrutura do texto e a relação das ideias entre si. Houve a tentativa de consciencializar os alunos para as estratégias de coerência e clareza empregues pelo autor, que os alunos identificaram: repetição, paráfrase, clarificação dos termos principais, antecipação da informação e uso de marcadores do discurso e conetores.

Por último, realizou-se uma atividade de *jigsaw reading*, em pares. Cada par de alunos recebeu dois textos diferentes – texto A (vd. Anexo 5.1.d.) e texto B (vd. Anexo 5.1.e.) contendo perguntas. Cada aluno leu o seu texto e respondeu às questões autonomamente. Tendo realizado esta primeira tarefa, os alunos reuniram-se em dois grupos, em função do texto que haviam lido para confirmar que todos tinham o mesmo entendimento das ideias principais. Em seguida, cada grupo preparou um sumário das principais ideias, com o objetivo de fazer uma pequena apresentação ao outro grupo. Terminadas as apresentações, os alunos voltaram a juntar-se aos pares originais (A/B) para, fazendo uso das questões projetadas (vd. Anexo 5.1.f.), discutirem e partilharem entre si as suas opiniões e reações pessoais àquilo que haviam lido.

▪ **Reflexão e Análise**

Por forma a introduzir a temática da aula e criar interesse, a aula começou com uma breve descrição do autor e das suas ideias (vd. Anexo 5.1.a.), seguido de uma explicitação da razão para a escolha deste texto: a sua relevância para o tema, a qualidade da escrita (clara e interessante, apesar da complexidade do tema) e os recursos linguísticos de coerência e coesão empregues pelo autor. O texto proporcionava, pois, um exemplo bem ilustrativo de um texto do quadrante Q4.

Também partilhei com os alunos o facto de o texto ser uma transcrição de apresentações televisivas do autor, o que explicava a presença de elementos dialógicos (tais como, a repetição de certas ideias e conceitos centrais, a organização e antecipação do discurso, e vocabulário ou sintaxe mais coloquiais) em conjunto com elementos textuais (tais como, a complexidade temática, a organização formal da informação, o vocabulário específico e especializado). Tratava-se, assim, de um texto “híbrido” entre o Q3 e o Q4 do uso de língua.

Tendo estas informações gerais sobre o texto em mente, iniciou-se a sua leitura e análise (vd. Anexo 5.1.). No que toca ao conteúdo, as questões permitiram direccionar a atenção dos alunos, auxiliando na compreensão do texto dos conceitos e das ideias principais. Deste modo, os alunos identificavam a informação central e criavam uma ideia mental do texto, de modo a responderem de forma coerente e sucinta às perguntas.

Na atividade seguinte (vd. Anexo 5.1.c.), as questões tinham, mais uma vez, o propósito de fomentar a tomada de consciência dos elementos principais do texto ao nível do conteúdo e da forma. As primeiras quatro questões centravam-se nos conceitos e relações de ideias principais, sendo a quinta pergunta referente ao propósito comunicativo do autor em cada parágrafo (ou seja, à função desse parágrafo face ao texto em geral). A razão pela qual os alunos realizaram esta atividade em pares foi porque, devido à complexidade do tema, seria benéfico entreajudarem-se, aprendendo estratégias cooperativas de compreensão. Para além das questões presentes na ficha de trabalho, pediu-se aos alunos que identificassem elementos de coerência e coesão empregues pelo autor. No que toca às questões sobre a forma, estas tinham o propósito mais concreto de direccionar a atenção dos alunos para as características estruturais do texto (em especial os elementos de coerência e coesão), assim como para as intenções comunicativas do autor (leitura crítica e “por entre as linhas”).

Em termos de competências textuais, estas atividades pressupunham a capacidade dos alunos em (1) diferenciar a informação mais importante da menos importante, (2) isolar os diferentes elementos textuais para análise, (3) usar elementos conhecidos para decodificar os desconhecidos (através de ambos os processos dedutivo e indutivo), assim como a capacidade linguística e cognitiva de (4) construir modelos mentais baseados em informação linguística complexa, (5) reduzir o conteúdo complexo a alguma ideia sumária, e ainda (6) controlar o sucesso e eficácia da sua própria compreensão do texto de forma autónoma e eficaz. Mais ainda, a tomada de consciência das estratégias utilizadas pelo autor, da estrutura geral do texto e do encadeamento de ideias, procurava desenvolver as competências textuais dos alunos, uma vez que, ainda que não estivessem a aplicar estas estratégias de forma prática, estavam a consciencializar-se delas num contexto significativo e autêntico – o que é uma pré-condição importante para que as tentem aplicar (de forma experimental) durante a atividade prática subsequente.

Seguiu-se a atividade de *jigsaw reading*, que poderia ter corrido melhor. Em primeiro lugar, quando chegámos a esta fase da aula, os alunos estavam já cansados da leitura extensa, pelo que seria positivo ter feito alguma atividade mais dinâmica e de comunicação livre. A extensão do texto era, assim,

excessiva, o que dificultou um pouco a realização da atividade oral de partilha dos textos. Esta atividade poderia ter sido feita na aula seguinte, por forma aos alunos estarem mais recetivos ou então entre grupos um pouco mais pequenos, uma vez que isso poderia fomentar uma participação mais ativa.

A última atividade (vd. Anexo 5.1.f.) teve o propósito de proporcionar aos alunos um momento de reflexão sobre o que tinham lido numa atividade comunicativa mais livre, em que tinham a liberdade para partilhar e desenvolver as suas ideias e reações ao conteúdo do texto. Também serviu como conclusão da análise do texto, através da aproximação do texto à experiência e conhecimentos prévios dos alunos.

Apesar dos problemas já referidos quanto à extensão e complexidade do texto, podemos verificar que os materiais em si tinham sido bem aprofundados e didatizados, uma vez que as questões suportavam o processo de compreensão, por um lado, e as tarefas procuravam desenvolver várias competências e estratégias importantes face às necessidades dos alunos, por outro.

A escolha do texto foi muito adequada quanto ao conteúdo, pois aborda uma temática complexa de forma relativamente simples, proporcionou *input* rico em linguagem e ideias, além de que serviu como uma leitura (algo) extensiva sobre um tema desafiante e cognitivamente cativante. A abordagem ao conteúdo deste texto pautou-se pela *leitura como fim* (ler para aprender conteúdos novos, como fazemos na L1, ao invés de *leitura como meio*, i.e. ler para aprender a L2).

O texto constitui, pois, um ótimo exemplo do tipo de (uso de) linguagem e competência textual que pretendia desenvolver nos alunos. Desde logo, há a destacar o tema, que requer maior exatidão e conhecimentos linguísticos formais, mas também a estrutura e o encadeamento das ideias (que pressupõe o conhecimento de normas e convenções formais). Também o facto de conter reduzidos elementos contextuais obrigou à ativação de conhecimentos prévios e à criação de esquemas mentais (adequados aos conceitos e ideias novas), incentivando ao uso da linguagem de forma autónoma e eficaz.

○ **Aula de 22/02 (100min)**

Nesta segunda parte da sequência de aulas procuramos desenvolver e aplicar o trabalho iniciado na aula anterior. Para tal, concluiu-se a leitura do capítulo *How to Think About Democracy*, seguido de uma análise da estrutura do texto, assim como dos recursos linguísticos e estratégias de partilha de informação usadas pelo autor. Por último, os alunos aplicaram aquilo que haviam aprendido numa atividade de produção escrita, durante a qual escreveram um texto argumentativo em resposta ao que leram, sustentando as suas perspetivas com argumentos fundamentados no texto ou nos seus conhecimentos prévios.

Mais concretamente, esta aula começou com uma breve revisão dos termos e conceitos principais abordados na aula anterior (vd. Anexo 5.2.a.), através da enumeração das ideias centrais e explicitação da sua importância por parte dos alunos.

Em seguida, foram lidos, em conjunto, os dois últimos parágrafos do capítulo (vd. Anexo 5.2.b.). Foi também analisado o conteúdo do texto, a partir de um conjunto de perguntas (vd. Anexo 5.2.c) que procuravam associar o conteúdo à experiência prévia dos alunos, fomentando alguma apreciação crítica do texto.

De seguida, os alunos receberam o texto completo em *handout* para analisarem a estrutura de um texto argumentativo. Identificaram a divisão básica do texto em introdução, desenvolvimento e

conclusão; também analisaram as perguntas gerais que cada uma destas divisões deve abordar e a estrutura interna de cada uma destas divisões (vd. Anexo 5.2.d.). Tendo presente a estrutura geral do texto, fez-se um *eliciting* dos recursos linguísticos e das estratégias de coerência e de coesão usadas pelo autor (vd. Anexo 5.2.e.), com o objetivo de consciencializar os alunos para a importância destes elementos na organização da informação.

A última atividade desta aula centrou-se na escrita de um texto em resposta aos conteúdos do texto. Para tal, os alunos receberam um *handout* com informação sobre a estrutura do texto e sobre as estratégias de coerência e de coesão, juntamente com uma lista de variados conectores que poderiam auxiliá-los na escrita do texto (vd. Anexo 5.2.f.). Por fim, foram dedicados 15 minutos à leitura de *Questions for reflection* (vd. Anexo 5.2.g.), através das quais os alunos fizeram, autonomamente (mas com direção e apoio quando necessário), um *brainstorming* de ideias e argumentos que gostariam de abordar. Encontram-se alguns exemplos dos resultados finais dos alunos no Anexo 5.2.h.

▪ **Reflexão e Análise**

A leitura e análise dos últimos parágrafos do texto teve o propósito mais abrangente de fomentar uma tomada de posição através de questões que requerem o envolvimento pessoal dos alunos com estas ideias, algo que viria a ser necessário na última atividade da aula, em que os alunos escrevem o seu próprio texto argumentativo em reação ao que foi lido.

No entanto, para que os alunos fossem capazes de produzir autonomamente um texto com a complexidade (em termos de conteúdo e de forma) equiparável ao que havíamos lido, foi necessário introduzir e analisar mais explicitamente certos aspetos indispensáveis à produção escrita de um texto do Q4. O *handout* com o texto integral permitiu analisar aspetos estruturais.

Podemos verificar que a análise do texto foi feita através da junção e integração das mais variadas abordagens ao ensino de escrita: *processo*, *produto* e *género*). No que toca à abordagem de produto, podemos verificar que esteve presente durante a leitura e análise do texto original, que foi utilizado para isolar diferentes características linguísticas e estruturais significativas, seguido pela aplicação prática. No que toca à abordagem de processo, esta esteve presente nas atividades de análise das diferentes estratégias de produção, assim como nos 15 minutos de preparação para a escrita do texto, incluindo momentos de criação de ideias, desenvolvimento de argumentos e estruturação do texto e do encadeamento de informação. Quanto à abordagem de género esteve presente aquando da análise das características discursivas do tipo de texto em questão, como foi o caso da análise das informações relevantes a incluir na introdução de um texto argumentativo. Esta integração das várias abordagens possíveis contribuiu para maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos, assim como para fomentar a experimentação e manipulação dos diferentes elementos linguísticos e textuais durante a aplicação autónoma.

Durante a escrita, os alunos puderam fazer uso de todos os *handouts* disponibilizados, assim como as notas que haviam tirado, por forma a apoiar a escrita e maximizar as oportunidades de uso de língua complexa pelos alunos. Dados os diferentes suportes antes e durante a atividade de escrita, os alunos escreveram textos bem estruturados, linguisticamente adequados aos objetivos, evidenciando uma pronunciada evolução face a textos escritos no início do ano letivo.

Na produção de textos, fizeram uso das mais variadas estratégias que promovem o desenvolvimento da competência textual. Para mencionar algumas, podemos referir as estratégias de (1)

gerar, desenvolver, avaliar e aplicar corretamente ideias num texto do Q4, o que requer exatidão e seletividade na linguagem; (2) a reflexão sobre a estrutura do texto em geral e dos parágrafos em particular, antes e durante a escrita do texto; (3) a utilização de diversos recursos linguísticos (p. ex. pontuação variada, conectores, explicitação de termos) para aumentar a coerência e coesão do texto; e (4) automonitorizar o sucesso da sua produção.

A extensão do material de leitura resultou em alguma sobrecarga cognitiva e afetou a realização de certas atividades. No entanto, podemos verificar que os materiais em si estão bastante bem desenvolvidos e didatizados, pois requerem o uso das estratégias e competências ao dispor dos alunos para tratar e aplicar a informação, a progressão entre os diferentes materiais e atividades seguiu uma lógica de gradual aproximação com os aspetos mais complexos do texto, tanto ao nível do conteúdo quanto da forma, culminando na aplicação autónoma pelos alunos.

- ***Aula de 03/05 (100min)***

Esta aula inseriu-se na unidade temática *1950s-1990s: culture, art and society*. A aula tinha o objetivo de abordar os anos 60 nos EUA, nomeadamente o *Zeitgeist* da década face às décadas anteriores, focando as mudanças radicais nas esferas da sociedade e da cultura protagonizadas pelo movimento *hippie*. Para tal, foi escolhida uma música representativa da época que, como veremos, é também um poema ilustrativo da crise de valores da década de 60. A aula promoveu a interação professor-aluno e exigiu, por isso, a planificação de perguntas para análise e discussão dos diversos materiais da aula (vd. Anexo 6.1.)

Nas aulas anteriores, os alunos tinham visto o filme *Forrest Gump* e tomado conhecimento de vários momentos históricos, que viriam a ser tratados nesta unidade temática. Esta aula começou, por isso, com a visualização de um breve excerto retirado do filme, em que a personagem principal surge numa bem-conhecida manifestação contra a Guerra do Vietname em frente à Casa Branca. Várias questões foram colocadas, nomeadamente, sobre o evento, os participantes, o *hippie movement* e os seus valores, entre outras.

Partindo deste contexto histórico, foram analisadas as décadas de 1940 e 50, seguido da década de 60 (vd. Anexo 6.1.a.). Esta análise foi feita através de imagens, para as quais foram colocadas perguntas, com o objetivo de fomentar a reflexão crítica sobre estas décadas. Destacaram-se alguns momentos históricos, tais como os efeitos da bomba atómica, o início da Guerra Fria, a emergência de uma sociedade americana conservadora, ou o aparecimento de movimentos da contracultura em oposição às políticas e valores vigentes.

No seguimento desta discussão, foi ouvida a canção *All Along the Watchtower* (1968), de Jimi Hendrix, e fez-se a análise da letra da mesma canção (1967), da autoria de Bob Dylan⁷, letra esta que serve como um expressivo e significativo exemplo da mundividência da época. Fez-se uma leitura em conjunto da primeira estrofe da música *All Along the Watchtower*, por forma a tentar formar previsões sobre o conteúdo da letra. Em seguida, os alunos receberam uma ficha de trabalho (vd. Anexo 6.1.b.) com a letra (incompleta) da canção. A turma preencheu os espaços em branco (palavras e expressões), e fez-se a correção.

⁷ A canção ouvida era uma versão da musica originalmente composta por Bob Dylan, pelo que se ouviu a versão de Jimi Hendrix, mas analisou-se a letra original de Bob Dylan.

Terminada esta primeira familiarização com o texto, foi entregue uma segunda ficha de trabalho com a letra do poema original, de Bob Dylan (vd. Anexo 6.1.c.). Em pares, os alunos responderam, em pares, às perguntas para análise do poema – sobre o tempo e espaço da narrativa, as personagens, a ação e a narrativa, e ainda os temas centrais. A análise era desafiante, prestando-se a interpretações bastante distintas, pelo que, quando os alunos terminaram de responder às perguntas, estes partilharam as suas respostas com a turma em geral. Esta partilha de respostas pelos alunos tinha o objetivo não só de proporcionar espaço para as suas interpretações pessoais, mas também de permitir ao professor aferir a compreensão do texto.

Depois da discussão das várias interpretações possíveis, iniciou-se a análise conjunta do poema (vd. Anexo 6.1.d.). O poema foi apresentado em secções, o que permitiu analisar o desenvolvimento da narrativa e identificar elementos importantes, tais como expressões e declarações relevantes, personagens principais e secundárias, termos e ideias essenciais ao “desbloqueamento” do texto.

Para fundamentar a interpretação oferecida na análise conjunta, foram destacadas as referências bíblicas que o autor inseriu na letra da canção. Os alunos receberam um *handout* com excertos bíblicos (vd. Anexo 6.1.e.), cujo significado e linguagem foram detalhadamente analisadas (vd. Anexo 6.1.f). Por último, para concluir a análise do poema, foi feita a discussão do poema no contexto da década de 60, confirmando-se que denuncia a primazia do confronto de valores entre gerações (indivíduo vs. sociedade), característicos da década de 60 e do movimento de contracultura (vd. Anexo 6.1.g.).

Sendo que a referência bíblica fazia uso de linguagem arcaica, provavelmente desconhecida pelos alunos, fez-se uma breve exposição de alguns destes termos, com especial enfoque nos pronomes arcaicos (vd. Anexo 6.1.h.). A turma foi convidada a ‘traduzir’ a referência bíblica para inglês coloquial moderno, substituindo as expressões arcaicas por uma linguagem atual (vd. Anexo 6.1.i.).

Para terminar a aula deu-se a audição de “*Que sera sera*” (1956) de Doris Day, uma canção representativa do espírito dos anos 50 (com a sua retórica tradicionalista e conservadora), contra a qual se opunham os movimentos de contracultura da década de 60.

▪ ***Reflexão e Análise***

Uma vez que os anos 60 e o movimento de contracultura são frequentemente mal representados pela comunicação social, sendo muitas vezes distorcido o seu carácter progressivo e reformista, devido aos excessos da década, foram escolhidos materiais que pressupõe uma análise mais cuidada e profunda sobre o tema. Para tal, a aula teve uma sequência de atividades que visava o progressivo aprofundamento da temática, com uma aproximação consciente dos alunos aos valores da década.

A atividade de introdução à aula foi bastante positiva, uma vez que, através da visualização do vídeo pudemos relacionar a temática desta aula com aquilo que havia sido abordado em aulas anteriores; permitiu aos alunos ativarem os seus conhecimentos prévios e fomentar a sua participação ativa na discussão, e permitiu ainda verificar as opiniões e perspetivas dos alunos face ao tema.

A discussão sobre o contexto histórico e sociocultural das duas décadas anteriores foi bastante motivante para os alunos, uma vez que apresentou uma visão geral e abrangente destas décadas, procurando relacioná-las e interpretar o seu desenvolvimento. Esta atividade integrava aspetos cognitivos e afetivos, uma vez que os alunos eram desafiados a refletir criticamente acerca destas décadas. Mais ainda, o uso de imagens para fazer *eliciting* da informação foi bastante positivo (vd. Anexo 6.1.a.), assim como as questões preparadas (vd. Anexo 6.1.), uma vez que requeriam o uso do processamento dedutivo

dos alunos, dando oportunidade aos alunos de partilharem os seus conhecimentos com a turma em geral, e contribuindo para a aprendizagem de todos.

Na fase seguinte da aula, a primeira atividade centrou-se na audição da música (vd. Anexo 6.1.b). Esta audição serviu, para além de um primeiro contacto com o texto, também como uma oportunidade para desenvolver a capacidade de compreensão oral dos alunos, uma vez que requeria que estes fossem capazes de isolar os diferentes elementos textuais e processá-los corretamente.

A atividade seguinte (vd. Anexo 6.1.c.) teve o ponto forte de integrar várias questões úteis para a análise, não apenas deste texto, mas de qualquer texto narrativo – tempo e espaço, personagens, ação e narrativa, temas e motivos centrais. Estes campos genéricos de análise surgiram como uma oportunidade para os alunos se consciencializarem das áreas relevantes a analisar num dado texto, por forma a descodificar o conteúdo e aprofundar a compreensão. Mais ainda, os alunos tiveram a oportunidade de interagir com a linguagem do poema, com especial atenção para o caráter metafórico de palavras e expressões. Assim, a linguagem do poema foi analisada de forma profunda, tanto nas palavras e expressões concretas quanto no significado cultural e psicológico destas.

A interpretação cooperativa dos textos requeria ainda que os alunos fossem capazes de criar modelos mentais adequados da informação, por forma a serem capazes de resumir a informação a um par de ideias centrais, ideias estas que serviriam para a partilha de interpretações no momento seguinte de discussão. Para além disto, o facto de ter havido um momento para a compreensão autónoma dos alunos deu espaço para que estes seguissem as suas próprias linhas de raciocínio, procurando avaliá-las face à informação do texto, comprovando ou refutando as suas ideias. Foi, assim, dada primazia à abordagem da leitura enquanto processo durante a leitura individual, embora integrando a abordagem de produto durante a confirmação da compreensão dos alunos na fase de discussão geral.

Na fase seguinte (vd. Anexo 6.1.d.), os elementos textuais foram isolados, interpretados e relacionados entre si. As questões colocadas procuravam direcionar a atenção dos alunos para os itens linguísticos pretendidos e fomentar a tomada de consciência da relação destes entre si, assim como da relação destes aos temas/motivos mais abrangentes do poema, e a relação destes temas/motivos à década de 60 em geral. Assim, os alunos construíram o seu entendimento progressivamente, passando da linguagem concreta aos elementos do poema, dos elementos particulares ao poema em geral, do poema à década que o enformou e inspirou. Isto proporcionou à atividade um desafio cognitivo e aproximação afetiva ao desenvolvimento da análise, ao mesmo tempo que exemplificava uma análise de texto lógica e coerente, levando em conta os diferentes níveis de análise do texto.

No trabalho com a referência bíblica (vd. Anexo 6.1.e), procurou-se que os alunos chegassem ao significado das palavras (*hearkened, seeth, diligently*, entre outros) através do contexto e dos elementos conhecidos. Tendo assegurado a compreensão geral do texto, procurou-se trabalhar o conteúdo do texto, através de uma análise conjunta ao texto (vd. Anexo 6.1.f.), em que as semelhanças foram explicitadas quanto ao conteúdo e linguagem. Quanto a estas atividades, podemos verificar que as seguintes capacidades dos alunos eram pressupostas – isolar os itens linguísticos mais importantes para a análise, usar os elementos conhecidos para descodificar os desconhecidos, tratar e transformar a linguagem sem alterar a informação original. Podemos ainda referir a capacidade de relacionar dois textos diferentes, fazendo uma espécie de estudo comparativo (ainda que bastante simples), para analisar criticamente a sua relação entre si e a realidade abrangente da década de 60.

Fez-se ainda uso da linguagem arcaica presente na referência bíblica para introduzir os pronomes arcaicos (vd. Anexo 6.1.h.). Estes eram relevantes, não para que os alunos os conseguissem produzir autonomamente, mas para que os conseguissem reconhecer e compreender quando os encontrassem. A estrutura desta clarificação deu aos alunos a oportunidade de encontrarem esta linguagem em contextos reais e característicos do seu uso.

Analisando esta aula em termos do desenvolvimento de competências textuais, podemos verificar que não houve nenhum momento em que estas estivessem a ser desenvolvidas explicitamente. No entanto, esta aula proporcionou um contacto significativo com a língua, na qual os alunos aprenderam algo novo e interessante, tanto na temática quanto nos itens linguísticos. Podemos ainda verificar que vários elementos da competência textual eram pré-requisitos (implícitos) para o sucesso nas atividades. Mais ainda, apesar de não serem tratados conscientemente, houve várias tarefas em que os alunos eram orientados para a tomada de consciência sobre elementos importantes de análise e interpretação de texto, respeitando os níveis de análise relevantes para uma compreensão profunda deste.

Estando motivados para a realização das atividades, e sendo o desafio cognitivo adequado, os alunos procuraram fazer uso das mais diversas estratégias ao seu dispor para realizar as atividades com sucesso e atingir uma compreensão profunda do poema e da temática mais abrangente.

Capítulo 4 – Balanço Final

A Prática Pedagógica Supervisionada foi uma ótima oportunidade para testar e desenvolver os meus conhecimentos e capacidades pedagógicas, pelo que, a meu ver, foi sem dúvida uma mais-valia na minha formação pessoal e académica. A tentativa de integrar o conhecimento teórico – adquirido antes e durante a PPS – com a prática letiva em sala de aula proporcionou vários momentos de aprendizagem, nos quais pude testar e averiguar o (in)sucesso da implementação de diversas teorias e metodologias. Mais ainda, tive a oportunidade de aferir as minhas próprias competências pedagógicas, identificar sucessos e desafios, em particular os aspetos que deverão ser desenvolvidos na minha prática profissional futura.

Mais concretamente, pude verificar que a competência textual, apesar de um conceito muito abrangente, surge como uma ótima forma de avaliar e desenvolver a eficácia dos alunos em orientar e organizar a sua própria aprendizagem autonomamente. Esta competência afirma-se, assim, como essencial para o docente tomar decisões pedagógicas fundamentadas, assim como para potenciar a aprendizagem dos alunos – não apenas no que toca às línguas estrangeiras, mas também no desenvolvimento pessoal e cognitivo destes alunos. Tendo em conta o papel ativo que todo e qualquer aluno pode desempenhar no mundo à sua volta, influenciando e enformando a cultura, seja em áreas académicas e profissionais ou até em redes sociais, a centralidade desta competência em todos os ramos da aprendizagem não pode ser descurada. Podemos comprovar o carácter fundamental desta competência para a construção e desenvolvimento de um conhecimento crítico e responsável nos alunos, alicerçado em boas práticas de leitura e interpretação, assim como de produção e partilha de informação.

Por tudo aquilo que já foi dito ao longo do presente Relatório, posso concluir que uma maior ênfase no desenvolvimento da competência textual em contexto escolar, não apenas na sala de língua estrangeira, mas nas várias disciplinas, poderá ser uma estratégia bastante eficaz para criar autonomia na aprendizagem dos alunos e, principalmente, fomentar o pensamento crítico e criativo dos alunos, o gosto pela aprendizagem e pelo saber, e a integridade intelectual na interação com o conhecimento e a cultura.

Bibliografia

- Brown, H. D. (2000). *Teaching by Principles - An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Pearson ESL.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Education.
- Cummins, J. (1980, junho). The Cross-Lingual Dimension of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *TESOL Quarterly*, 175-187.
- Feld-Knapp, I. (2008). Schülertexte differenziert beurteilen. Überlegungen zu einer veränderten Lehr- und Lernkultur. *Fremdsprache Deutsch*, 45-50.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education.
- Hornung, A. (2008). Syntax- und Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch*, 34-39.
- Hufeisen, B. (2008). Textsortenwissen - Textmusterwissen - Kulturspezifik von Textsorten. *Fremdsprache Deutsch*, 50-53.
- Koeppel, R. (2010). *Deutsch als Fremdsprache - Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Schneider Hohengehren.
- Mishan, F., & Timmis, I. (2015). *Materials Development for TESOL*. Edinburgh University Press.
- Mohr, I. (2008). Schreiben lernen in der Fremdsprache „so ganz nebenbei“? Ein Kurskonzept für internationale Studierende in einem deutschsprachigen Studiengang. *Fremdsprache Deutsch*, 55-59.
- Portmann-Tselikas, P. R. (2002). Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In P. R. Portmann-Tselikas, & S. Schmölzer-Eibinger, *Textkompetenz: Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren* (pp. 13-43). Studien Verlag.
- Portmann-Tselikas, P. R., & Schmölzer-Eibinger, S. (2008). Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch*, 12, 5-16.
- Rijlaarsdam, G., & Braaksma, M. (2008). Die Sache mit den „Schlemmy“-Riegeln. Beobachtendes Lernen: Ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis. *Fremdsprache Deutsch*, 23-27.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2008). Ein 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch*, 28-33.
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. Macmillan.
- Storch, G. (1999). *Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik: Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. Stuttgart: UTB.
- Thonhauser, I. (2008). Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht. Was können Lernende mit dem Lesen und Schreiben im Fremdsprachenunterricht anfangen? *Fremdsprache Deutsch*, 17-22.
- Thornbury, S. (2005). *Beyond the sentence: Introducing discourse analysis*. Macmillan.

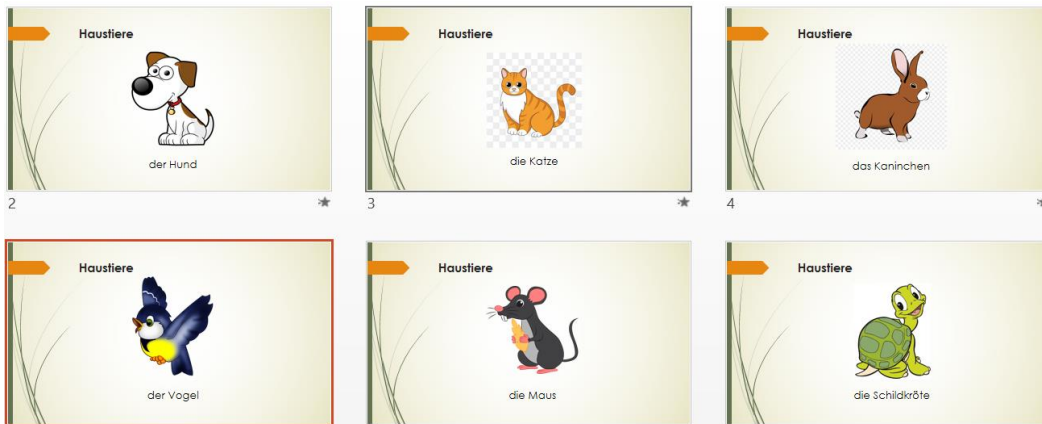
Tin, T. B. (2015). Creativity in second-language learning. In R. H. Jones, *The Routledge Handbook of Language and Creativity* (pp. 433-448). Routledge.

Tomé, S. A. (2008). „Der Gangsterboss - er hat Nerven wie Drahtseile“. Oder: Wie Textkompetenz durch Wortschatz gefördert werden kann. *Fremdsprache Deutsch*, 40-44.
















Westhoff, G. (2013). *Fertigkeit Lesen*. Langenscheidt.

Anexos

Anexo 1.1.a.



Anexo 1.1.b.

	der Hund (e) <u> 2 </u>		<u> 15 </u>
	die Katze (n) <u> 12 </u>		<u> 14 </u>
	der Fisch (e) <u> 1 </u>		<u> 13 </u>
	der Vogel (") <u> 6 </u>		<u> 12 </u>
	die Maus (")e) <u> 9 </u>		<u> 11 </u>
	die Schildkröte (n) <u> 13 </u>		<u> 10 </u>
	die Spinne (n) <u> 15 </u>		<u> 9 </u>
	die Schlange (n) <u> 11 </u>		
	das Schwein (e) <u> 10 </u>		
	das Pferd (e) <u> 5 </u>		
	das Kaninchen (-) <u> 14 </u>		
	die Kuh (")e) <u> 4 </u>		
	das Huhn (")er) <u> 3 </u>		
	das Schaf (e) <u> 8 </u>		
	die Gans (")e) <u> 7 </u>		

Anexo 1.1.c.

DER (maskulin)	DIE (feminin)	DAS (neutral)
der Hund		

Anexo 1.1.d.

Hast du ein Haustier?

- Ja, ich habe **einen** Hund. (MASKULIN – der Hund)
- Ja, ich habe **eine** Schildkröte. (FEMININ – die Schildkröte)
- Ja, ich habe **ein=** Kaninchen. (NEUTRAL – das Kaninchen)

→ Ja, ich habe zwei Katzen. (PLURAL – die Katzen)

→ Nein, ich habe kein Haustier. ☹

Hast du ein Hund/Schildkröte/Kaninchen?

- Nein, ich habe **keinen** Hund. (MASKULIN – der Hund)
- Nein, ich habe **keine** Schildkröte. (FEMININ – die Schildkröte)
- Nein, ich habe **kein=** Kaninchen. (NEUTRAL – das Kaninchen)









a) **b)**

Anexo 1.1.e.








<p>laufen – </p> <p>schwimmen – </p> <p>klettern – </p>	<p>fliegen – </p> <p>springen – </p>
--	---

Anexo 1.2.a.

a)

 die Gans	 das Schaf	 das Huhn	 die Kuh
 das Pferd	 das Schwein	 die Schlange	 die Spinne

b)

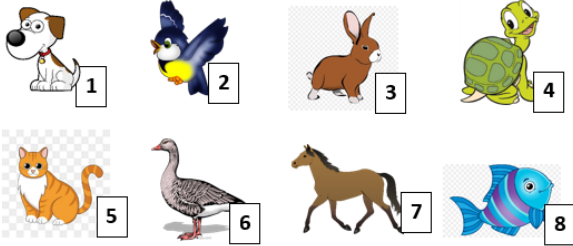
 die Schildkröte	 die Maus	 der Vogel	 der Hund
 der Fisch	 das Kaninchen	 die Katze	

c)

<p>laufen – </p> <p>schwimmen – </p> <p>klettern – </p>	<p>fliegen – </p> <p>springen – </p>
--	--

Anexo 1.2.b.

Aktionsverben



Schreib auf, was die Tiere gut können:

Die Gans kann gut fliegen und schwimmen. Sie kann nicht laufen und klettern.

	1	2	3	4	5	6 die Gans	7	8
laufen						X		
fliegen						✓		
schwimmen						✓		
springen						X		
klettern						X		

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
7. _____
8. _____

Anexo 1.2.c.









1. der Affe
2. die Frosch
3. der Löwe
4. der Elefant
5. die Giraffe
6. die Fliege
7. das Känguru
8. der Adler
9. der Tiger
10. der Fuchs
11. der Pandabär
12. der Bär
13. der Delphin
14. der Schmetterling
15. das Krokodil
16. das Zebra































Anexo 1.2.d.

<p>groß</p>  <p>Der Elefant ist groß.</p>	<p>klein</p> 
<p>schwer</p> 	<p>leicht</p> 
<p>lang</p> 	<p>kurz</p> 
<p>lustig</p> 	<p>langweilig</p> 
<p>schnell</p> 	<p>langsam</p> 
<p>süß, lieb</p> 	<p>eklig</p> 
<p>schön</p> 	<p>hässlich</p> 

Anexo 1.2.e.

Tiere beschreiben – Struktur

- Mein Tier ist ... _____ (FARBEN)
- Er/Sie/Es ist ... _____ (ADJEKTIVE)
- Er/Sie/Es lebt in ... _____ (KONTINENT)
- Er/Sie/Es kann gut ... _____ (AKTIONSVERBEN)
- Er/Sie/Es kann nicht ... _____ (AKTIONSVERBEN)
- Er/Sie/Es ist ein Haustier//Bauernhoftier//Wildtier. (HINWEIS)

- **Hast** du einen/eine/ein _____? (TIER)
- Nein, **ich habe** keinen/keine/kein _____.
- Ja, **ich habe** einen/eine/ein _____.

a)

Tiere beschreiben – Beispiel



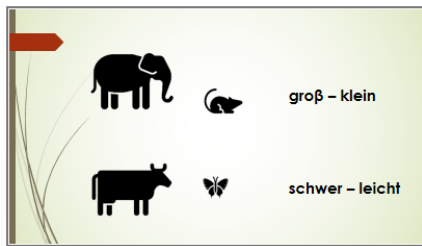
- Mein Tier hat **viele Farben**.
- Er ist sehr **klein, leicht** und **schön**.
- Er lebt **überall** (Europa, Afrika, Asien, Ozeanien und Amerika, außer Antarktika).
- Er kann gut **fliegen**.
- Er kann nicht **laufen, schwimmen** und **klettern**.

• Kannst du erraten, welches Tier das ist?

- Hast** du einen/eine/ein _____ (TIER) _____?
- Nein, **ich habe** keinen/keine/kein _____.
- Ja, **ich habe** einen/eine/ein _____.

b)

Anexo 1.3.a.



Anexo 1.3.b.

Richtig (R) oder Falsch (F)? Korrigiert die falschen Sätze.

1. R Der Hund kann gut laufen und springen. _____
2. F Der Vogel kann gut schwimmen. fliegen
3. Der Tiger ist langsam. _____
4. Die Kuh ist weiß und lila. _____
5. Das Krokodil kann gut schwimmen. _____
6. Der Fisch ist langweilig. _____
7. Der Elefant kann gut springen. _____
8. Der Affe ist lustig. _____
9. Das Schaf kann gut klettern. _____
10. Die Schlange kann gut laufen und springen. _____
11. Der Fuchs kann gut laufen und ist schnell. _____
12. Der Adler ist schnell und kann gut schwimmen. _____
13. Die Fliege ist süß und leicht. _____
14. Das Kaninchen kann gut springen. _____
15. Der Pandabär ist schwer. _____
16. Das Pferd ist schnell und kann gut springen. _____
17. Das Huhn kann gut fliegen. _____

Anexo 1.3.c.

Meine Katze



- Ich habe eine Katze. Sie heißt Holly. Sie ist 3 Jahre alt und wohnt in Coimbra mit mir.
- Sie ist schwarz, weiß und orange.
- Sie ist klein, aber schnell. Sie ist sehr lustig und süß.
- Sie kann gut laufen, springen und klettern. Sie kann nicht schwimmen.

Anexo 1.3.d.

Mein Tier – Modell zum Schreiben

- Ich habe ein/eine/einen _____. Er/Sie/Es heißt _____.
Er/Sie/Es ist _____ Jahre alt und wohnt in _____ mit mir.
- Er/Sie/Es ist _____ (FARBEN).
- Er/Sie/Es ist _____ (ADJEKTIVE).
- Er/Sie/Es kann gut _____. Er/Sie/Es kann nicht _____ (VERBEN).

Anexo 1.3.e.

Mein Tier – Tipp zum Notieren

- Ich habe eine **Katze**. Sie heißt **Holly**. Sie ist **3 Jahre alt** und wohnt in **Coimbra** mit mir.
- Sie ist **schwarz, weiß** und **orange**.
- Sie ist **klein**, aber **schnell**. Sie ist sehr **lustig** und **süß**.
- Sie kann gut **laufen, springen** und **klettern**. Sie kann nicht **schwimmen**.

Katze – Holly
 3 Jahre alt, Coimbra
 schwarz, weiß und orange
 klein, schnell, lustig, süß
 kann: ✓ - laufen, springen, klettern X - schwimmen

Anexo 1.3.f.

Fragen stellen!

Frage: _____ **Ist der Hund braun** _____ ?

Antwort: Ja, der Hund ist braun.

1. F: _____ ?

A: Ja, der Pandabär ist lustig.

2. F: _____ ?

A: Ja, der Vogel kann gut fliegen.

3. F: _____ ?

A: Nein, das Pferd ist nicht blau.

4. F: _____ ?

A: Nein, das Schwein kann nicht gut schwimmen.

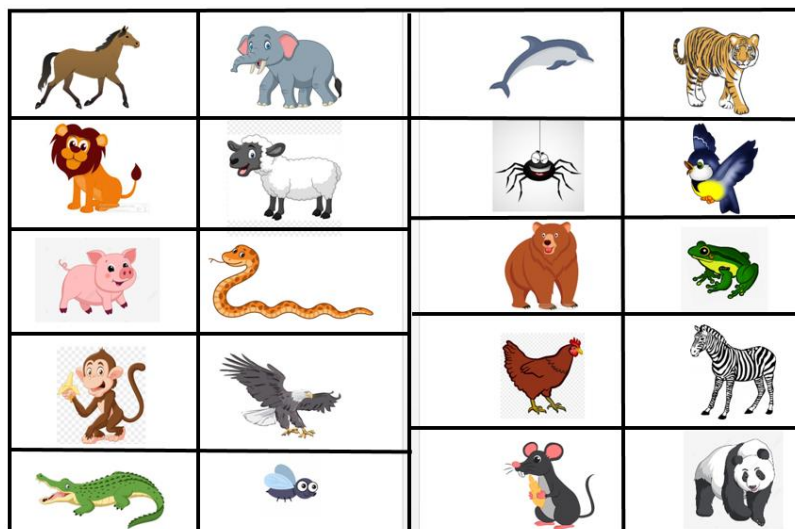
5. F: _____ ?

A: Ja, die Kuh ist schwer und langsam.

6. F: _____ ?

A: Nein, das Krokodil kann nicht gut klettern.

Anexo 1.3.g.



Anexo 1.3.h.

Tiere erraten! – kleine Wiederholung

- Ist es ein Haustier/Bauernhofftier/Wildtier?
- Ist es schwarz/gelb/braun/...? → **Farben**
- Ist es groß/lustig/schwer...? → **Adjektive**
- Kann es gut laufen/schwimmen/klettern...? → **Verben**

- Hast du **einen** Hund? Nein, ich habe **keinen** Hund.
- Hast du **eine** Katze? Nein, ich habe **keine** Katze.
- Hast du **ein** Pferd? Nein, ich habe **kein** Pferd.

Anexo 2.1.a.

Wiederholung – Possessivartikel

		Género da palavra (substantivo/nome)			
		Maskulin	Feminin	Neutrum	Plural
Pessoa a que se refere	ich	mein	meine	mein	meine
	du	dein	deine	dein	deine
	er/es	sein	seine	sein	seine
	sie	ihr	ihre	ihr	ihre

Anexo 2.1.b.

a Hör zu. Lies den Dialog.

- Wer ist das da vorne rechts?
- Das ist meine Cousine. Sie heißt Anke.
- Die sieht süß aus. Und der Mann hinten links ist dein Vater?
- Ja, genau und hinten in der Mitte steht mein Onkel.
- Und wer sind die beiden Frauen hinten rechts?
- Ganz rechts steht meine Oma und links daneben meine Tante.
- Hast du noch Geschwister?
- Ja, eine Schwester. Sie wohnt nicht zu Hause. Sie studiert schon.
- Wie alt ist sie?
- 19. Ich habe auch noch einen Cousin. Er ist 16.

b Sammelt Fragen zu den Personen im Dialog.

Anexo 2.1.c.

<p>a Hör zu. Lies den Dialog.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Wer ist das da <u>vorne rechts</u>? ● Das ist meine Cousine. Sie heißt Anke. ■ Die sieht süß aus. Und der Mann <u>hinten links</u> ist dein Vater? ● Ja, genau und <u>hinten in der Mitte</u> steht mein Onkel. ■ Und wer sind die beiden Frauen <u>hinten rechts</u>? ● <u>Ganz rechts</u> steht meine Oma und <u>links daneben</u> meine Tante. ■ Hast du noch Geschwister? ● Ja, eine Schwester. Sie wohnt nicht zu Hause. Sie studiert schon. ■ Wie alt ist sie? ● 19. Ich habe auch noch einen Cousin. Er ist 16. 	<p>a Hör zu. Lies den Dialog.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Wer ist das da <u>vorne rechts</u>? ● Das ist meine Cousine. Sie heißt Anke. ■ Die sieht süß aus. <u>Und der Mann hinten links ist dein Vater?</u> ● Ja, genau und <u>hinten in der Mitte</u> steht mein Onkel. ■ <u>Und wer sind die beiden Frauen hinten rechts?</u> ● <u>Ganz rechts</u> steht meine Oma und <u>links daneben</u> meine Tante. ■ <u>Hast du noch Geschwister?</u> ● Ja, eine Schwester. Sie wohnt nicht zu Hause. Sie studiert schon. ■ <u>Wie alt ist sie?</u> ● 19. Ich habe auch noch einen Cousin. Er ist 16.
--	--

Anexo 2.1.d.

- Wer steht vorne rechts?
- Wer steht hinten links?
- Wer steht (ganz) rechts?
- Wer steht hinten in der Mitte?
- Wer steht hinten rechts?

Anexo 2.1.e.

6 Die Neumanns – Maries Familie

a Hör zu. Wer ist auf dem Foto? Ordne die Personen zu.
die Tante – der Onkel – die Großeltern – die Eltern – Marie – Nina



Anexo 2.1.f.

- Marie, hast du eine große Familie? Erzähl doch mal (conta-me).
- Ja, meine Familie ist ziemlich (bastante) groß. Wir sind fünf Personen: meine Eltern, meine Schwestern Nina und Katharina und ich. Und wir haben auch (também) einen **Hund**. Er heißt Max.
- Erzähl ein bisschen (conta-me um pouco) von deiner Familie. Wo wohnt ihr, was macht ihr gerne?
- Wir wohnen in Stuttgart. Meine **Schwester Katharina** ist zehn Jahre alt. Ich bin 13. Katharina und ich reiten gerne, aber (mas) wir haben kein eigenes (próprio) Pferd. Meine **Schwester Nina** ist sehr klein, sie ist drei Jahre. Sie hat eine kleine **Katze**. Sie heißt Milli. Meine **Mutter** ist 39 und mein **Vater** auch. Meine **Eltern** spielen gerne Tennis. Sie können sehr gut Tennis spielen.
- Und deine anderen Verwandten (outros parentes)?
- Meine **Großeltern** wohnen nicht hier in Stuttgart. Die **Eltern von Papa** wohnen in Hamburg, und die **Eltern von Mama** leben in Berlin. Ich sehe sie nicht oft (regularmente). Ich habe auch einen Onkel und eine Tante. Die **Tante** ist die Schwester von Mama. Sie ist verheiratet (casada) und hat ein Baby. Sie wohnt hier in Stuttgart. Mein **Onkel** ist der Bruder von Mama. Er ist nicht verheiratet. Er arbeitet manchmal (às vezes) in Brasilien, manchmal in China und manchmal auch in Südafrika. Er ist sehr nett (simpático).

Anexo 2.1.g.

Berichte über Maries Familie

- Marie hat eine große Familie.
- Marie ist...
- Ihre Schwester Katarina...
- Nina ist ihre ...
- Ihre Eltern...
- Ihre Großeltern...
- Ihre Tante...
- Ihr Onkel...

Anexo 2.2.a.

1. Bilde Sätze wie im Beispiel:

- | | |
|-----------------------|------------------------------|
| du – das Klavier | Das ist dein Klavier. |
| a. ich – das Haus | _____ |
| b. er – die Katze | _____ |
| c. sie – der Ball | _____ |
| d. sie – Kinder (Pl.) | _____ |

- 1.
 - a. Das ist mein Haus.
 - b. Das ist seine Katze.
 - c. Das ist ihr Ball.
 - d. Das sind ihre Kinder.

2. Bilde Ja/Nein-Fragen wie im Beispiel:

- | | |
|------------------------------|---------------------------|
| ich – das Buch – ? | Ist das mein Buch? |
| a. du – das Heft – ? | _____ |
| b. er – das Auto – ? | _____ |
| c. sie – die Schultasche – ? | _____ |
| d. er – die Schere – ? | _____ |

- 2.
 - a. Ist das dein Heft?
 - b. Ist das sein Auto?
 - c. Ist das ihre Schultasche?
 - d. Ist das seine Schere?

3. Bilde W-Fragen wie im Beispiel:


- | | |
|--------------------------------------|--------------------------|
| ich – das Buch – sein – Wo? | Wo ist mein Buch? |
| a. du – der Bleistift – sein – Wo? | _____ |
| b. er – der Computer – sein – Wo? | _____ |
| c. sie – die Katze – sein – Wo? | _____ |
| d. er – die Schultasche – sein – Wo? | _____ |

- 3.
 - a. Wo ist dein Bleistift?
 - b. Wo ist sein Computer?
 - c. Wo ist ihre Katze?
 - d. Wo ist seine Schultasche?


Anexo 2.2.b.

Wiederholung

Wer steht ...?



Wiederholung



a) b)

Anexo 2.2.c.

3 Berts Bruder erzählt.

a) Vergleiche den Text und das Bild.
Was stimmt im Text nicht?

Vorne rechts steht mein Bruder, er heißt Bert und ist 18 Jahre alt. Sein Hobby ist Radfahren. Meine Schwester Bina sitzt vorne links. Sie ist 15 und mag Mode und Schminken.

In der Mitte sitzen unsere Oma und unser Opa, sie sind beide 65. Sie sind Rentner. Meine Mutter steht hinten rechts. Sie arbeitet als Model bei P&B. Ihr Hobby ist Kochen. Der Mann hinten rechts ist mein Vater. Sein Lieblingssport ist Volleyball. Unser Hund Püppi ist auch auf dem Bild. Er ist so lieb.



Anexo 2.2.d.

Seite 53 – Fragen stellen

- Wer steht vorne rechts?
- Wie heißt **dein** Bruder? Wie alt ist er?
- Was ist **sein** Hobby?
- Wer steht vorne links?
- Wie heißt sie? Wie alt ist **deine** Schwester?
- Was ist **ihr** Hobby?
- Wer sind die zwei in der Mitte?
- Wie alt sind sie?
- Was sind **deine** Großeltern von Beruf?

Seite 53 – Fragen stellen

- Wer steht hinten links?
- Was ist **deine** Mutter von Beruf?
- Was ist **ihr** Hobby?
- Wer steht hinten rechts?
- Was ist **sein** Lieblingshobby?



Vorne rechts steht mein Bruder, er heißt Bert und ist 12 Jahre alt. Sein Hobby ist Fußball spielen. Meine Schwester Bina sitzt vorne links. Sie ist 15 und mag Mode und Schminken. In der Mitte sitzen unsere Oma und unser Opa, sie sind beide 65. Sie sind Rentner. Meine Mutter steht hinten links. Sie arbeitet als Model bei P&B. Ihr Hobby ist Kochen. Der Mann hinten rechts ist mein Vater. Sein Lieblingssport ist Tennis. Unser Hund Püppi ist auch auf dem Bild. Er ist so lieb.

Anexo 2.2.e.



Anexo 2.2.f.

Meine Familie ist ziemlich groß.

Ich stehe vorne in der Mitte.

Vorne rechts steht mein Bruder. Er heißt Duarte und ist 18 Jahre alt. Er ist Student und sein Hobby ist das Karate-Training.

Hinten links steht mein Zwillingsbruder. Er heißt Óscar und ist 22 Jahre alt. Er ist auch Student und sein Hobby ist Computer spielen.

Hinten rechts stehen meine Eltern. Meine Mutter ist 57 Jahre alt und mein Vater ist 55. Mein Vater ist Englischlehrer und sein Hobby ist Radfahren. Meine Mutter ist Sekretärin und ihr Hobby ist Freunde treffen.

Vorne links steht meine Oma. Sie ist 97 Jahre alt und ihr Hobby ist Fernsehen.

Wir haben auch zwei Katzen. Sie heißen Nikki und Neco. Sie sind beste Freunde.

Anexo 2.2.g.

Meine Familie – Familienfoto beschreiben

- (hinten rechts) steht **mein** Vater. Er heißt _____.
- **Sein** Hobby ist _____. Er ist _____ von Beruf.
- (vorne links) steht **meine** Mutter. Sie heißt _____.
- **Ihr** Hobby ist _____. Sie ist _____ von Beruf.
- (...) Geschwister; Großeltern; Haustier; Onkel und Tante,...

Anexo 2.2.h.



Anexo 3.1.a.

<p>Name: Helmut Müller Alter: 35 Wohnort: Berlin Beruf: Verkäufer Hobbys: schwimmen; malen</p>	<p>Name: Lea Schmidt Alter: 47 Wohnort: Hamburg Beruf: Verkäuferin Hobbys: Klavier spielen; fernsehen</p>
<p>Name: Michael Schneider Alter: 22 Wohnort: München Beruf: Bauer Hobbys: Freunde treffen; tanzen</p>	<p>Name: Stefanie Fischer Alter: 31 Wohnort: Köln Beruf: Bäuerin Hobbys: singen; Flöte spielen</p>
<p>Name: Werner Meyer Alter: 26 Wohnort: Frankfurt Beruf: Ingenieur Hobbys: kochen; wandern</p>	<p>Name: Silke Weber Alter: 29 Wohnort: Stuttgart Beruf: Ingenieurin Hobbys: Musik hören; laufen</p>
<p>Name: Wolfgang Wagner Alter: 25 Wohnort: Düsseldorf Beruf: Polizist Hobbys: fernsehen; Radfahren</p>	<p>Name: Astrid Becker Alter: 32 Wohnort: Dortmund Beruf: Polizistin Hobbys: Gitarre spielen; malen</p>
<p>Name: Klaus Schulz Alter: 51 Wohnort: Essen Beruf: Lehrer Hobbys: malen; Radfahren</p>	<p>Name: Julia Hoffmann Alter: 42 Wohnort: Leipzig Beruf: Lehrerin Hobbys: lesen; Freunde treffen</p>
<p>Name: Thomas Schäfer Alter: 37 Wohnort: Bremen Beruf: Arzt Hobbys: Fußball spielen; fernsehen</p>	<p>Name: Bauer Alter: 29 Wohnort: Dresden Beruf: Ärztin Hobbys: Computer spielen; lesen</p>
<p>Name: Gerhard Koch Alter: 24 Wohnort: Hannover Beruf: Mechaniker Hobbys: schwimmen; wandern</p>	<p>Name: Hans Richter Alter: 52 Wohnort: Nürnberg Beruf: Mechaniker Hobbys: Basketball spielen; malen</p>

<p>Name: Dieter Klein Alter: 41 Wohnort: Düsseldorf Beruf: Architekt Hobbys: laufen; Handy spielen</p>	<p>Name: Walter Neumann Alter: 39 Wohnort: Frankfurt Beruf: Architekt Hobbys: Tennis spielen; tanzen</p>
<p>Name: Karl Wolf Alter: 73 Wohnort: Hamburg Beruf: Rentner Hobbys: lesen; fernsehen</p>	<p>Name: Georg Schwarz Alter: 65 Wohnort: Leipzig Beruf: Rentner Hobbys: schwimmen; wandern</p>
<p>Name: Heinrich Vogel Alter: 41 Wohnort: Dresden Beruf: Feuerwehrmann Hobbys: tanzen; Musik hören</p>	<p>Name: Stefan Jung Alter: 35 Wohnort: Köln Beruf: Feuerwehrmann Hobbys: singen; malen</p>

Anexo 4.1.a.


▶ "First of all, they came to take the gypsies and I was happy because they pilfered. Then they came to take the Jews and I said nothing, because they were unpleasant to me. Then they came to take homosexuals, and I was relieved, because they were annoying me. Then they came to take the Communists, and I said nothing because I was not a Communist. One day they came to take me, and there was nobody left to protest."

▶ Bertolt Brecht




Anexo 4.1.b.


a)




b)



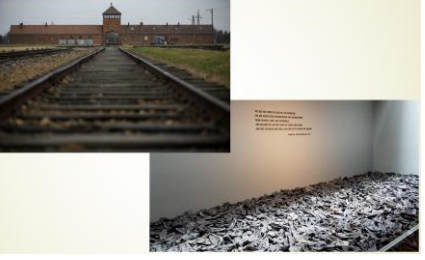
c)




d)



e)



f)



Anexo 4.1.c.



Genocide in China: The Inhumane Treatment of Uighur Muslims

Since 2017, multiple reports have been issued describing the brutal treatment of Uighur Muslims in Xinjiang, China. As of summer 2018, the United Nations reported that at least one million Uighurs have been detained, with approximately two million having been forced into 're-education camps.

For more context, the Uighurs are a minority group who resided mostly in Xinjiang, China, and represented approximately half the population of the region. The Uighurs argued that their religion, language, and cultural practices are different from the rest of China and the group struggled for years in claiming independence. In 1933, they declared themselves as an independent state known as East Turkestan, however, the nationalist Chinese army defeated them. Again in 1944, the Uighurs declared the formation of the East Turkestan Republic, and yet again the Chinese annexed the region. Since 1949, thousands of Uighur Muslims have escaped to neighboring countries to avoid political and religious oppression, which led to a significant decline in their population.

The Uighur Muslims placed in the concentration camps have been completely stripped of the freedom to practice their religion. Men are not allowed to grow their beards, and women are not permitted to wear hijabs. Despite pork being prohibited in Islam, the Uighurs are forced to eat it.

1



1) Decide where the following paragraphs should be in the text.

- 1- In 2017, leaders of the Xinjiang Communist Party asserted they intend on using their 'powerful fist,' promising that 'all separatist activities and all terrorists shall be smashed to pieces.' Additionally, President Xi Jinping demanded all regions of China to follow the policy of sinicization, a process that demands that all Chinese communities comply with the norms of Han Chinese society. The policy's main purpose is to spread Chinese culture and allow the Chinese government to ensure the complete dominance of the communist party. All of this went directly against the views of the Uighurs who simply wish to express their identity. Tensions continued to rise after 9/11 when Beijing officially declared its own campaign to fight extremism and used it as an excuse to target Uighurs. Uighur activists and Muslim scholars were called 'terrorists' and put in jail or sentenced to death.
- 2- Given that there is no proper way to deliver aid to the Uighurs, the most people can do is to be well informed about the topic and raise awareness through various platforms. The power of social media is evident since it has fostered the growth of many social justice movements. Apps like Instagram, Facebook, and Twitter should continue to circulate all the articles detailing the treatment of the Uighurs in those camps. Spreading resources such as petitions and calls to international committees to boycott China will raise more awareness. Individuals should also go out of their way to support advocacy groups run by Uighurs residing outside of China such as the Uighur Human Rights Project.
- 3- Amnesty International described life in those camps as a 'dystopian hellscape.' Uighur Muslims have been subjected to physical, emotional, verbal, and sexual abuse in those government-controlled institutions. International organizations and various human rights groups deem the vicious treatment of the minority group as genocide as well as a crime against humanity. Yet the Chinese government refuses to acknowledge their wrongdoings. Chinese officials rebut

3



Detainees have been banned from fasting during Ramadan, the holy month for those following Islam. A pervasive surveillance system prevents the prisoners from speaking to journalists who can report what life inside the concentration camps is truly like.

In a statement, the Chinese Foreign Minister said that 'the so-called genocide in Xinjiang is pure nonsense.' They have denied accusations of genocide and all other abuses by reaffirming that their regime is dedicated to nothing but tackling extremism. To prevent further talks regarding the subject, the government contends that the 'programme' against extremism follows 'the principles and spirit of a series of international counter-terrorism resolutions, including the UN global counter-terrorism strategy.' In fact, they believe they are doing good by providing minorities with the skills they need to become more 'employable and contribute to the economy.' They consider re-education and training a necessary step to address their issue of poverty. Political analyst Einar Tangen said that the government 'cannot afford to have people with no future. It is not about terrorism. They really are anti-poverty.'

<https://theowp.org/genocide-in-china-the-inhumane-treatment-of-uighur-muslims/>

2



claims of that nature by justifying their regime as a necessary procedure in warding off extremism. However, several authentic sources prove that the regime is a deliberate strategy to oppress the Uighur Muslims and erase their culture.

- 4- The Chinese government has consistently rejected and dismissed reports which tell the truth about the concentration camps. For example, to reduce the Uighur population, many women were forced into receiving sterilization surgery and IUDs. Between 2017 and 2019, the birth rate in Xinjiang dropped by 48.7%, yet the government claims that the drop in birth rate is due to wider access to family planning services and the region's existing birth quota.

2) Decide which of these titles is more appropriate for each paragraph in the text. Notice that each paragraph answers a given question.

- A) Development: the historical context – What has led to this state of affairs?
- B) Development: definite facts of the situation which illustrate its significance – What specifically happens in these camps?
- C) Development: further facts about the situation, but more specific and detailed than previously – Is the Chinese government's position the same as the verifiable facts?
- D) Development: arguments from the opposing position - How has the Chinese government responded to the criticism?
- E) Conclusion: what can be done and what we should take away from the discussion – What should we do now that we have this information?
- F) Brief introduction to the topic
- G) Broad exposition of the topic's significance – Why is this problematic/important?
- H) Development: the more recent developments in the subject – What has happened/been discovered recently?

4

Anexo 5.1.

Intro

- We're going to read a chapter from a book I've been reading.
- Because I think it is **relevant** to the topic of democracy and what we've been doing these past classes.
- Furthermore, I found it to be very **well-written, clear and engaging**, despite the topic being **somewhat complex**.
- This is because the author uses many of the **techniques** that we all know for **coherence** and **clarity**.
- This is an **informative text**, because the author is trying to teach us something, give us some information. But it is also an **argumentative text**, because the author takes a certain position/stance —
- Remember **you don't have to agree with everything**, but many of his arguments are useful, even if you disagree with him.

1. **How to Think About Democracy**

- What two notions are not enough to describe democracy?
(popular sovereignty // majority rule)
- What is the function of the 1st paragraph, apart from introducing the topic?
(1) purpose of the talk; (2) problem (difficulties to be addressed); (3) importance of the topic
- What is the function of the 2nd paragraph?
(clarification of terms)

2. **Equality is the Essence of Democracy**

- According to the author, what is the essence of democracy?
(equality; universal suffrage)
- What 3 elements does the author give us for a proper definition of a democratic government?
(1) constitutional government; (2) republican form of gov; (3) universal suffrage)
- What are democracy's 2 opponents? Why?
(despotism; oligarchy)
- Were the main points clear to you as you were reading?
- Do you find the topic to be difficult to follow? Or does the way it is presented make it easier to understand?
- What do you think helped you in following his points? Did repetition help? Paraphrasing?

- As we go forward, try noticing the author's techniques for clarity and coherence, such as using repetition, discourse organisers for anticipating his arguments and stating his purpose, clarification of main concepts.

3. **Two Live Issues About Democracy**

- What does he mean by "democracy in the West is no longer a live issue in the world of ideas"?
- What are the two live issues? Who is it raised by?
(Aristocracy – men are not equal // sound vs. unsound conception of democracy)
- What do you think he is going to say about these two issues?
- What is the function of the 1st paragraph (in relation to the 2nd)? Why is the 1st paragraph even there?
(stating our assumptions/axioms/starting points before presenting the problem)
- Why do you think the author takes so much care to enumerate his arguments?
(great way to organise ideas, be clear and help the reader follow; easier for reader to remember what was said and to predict what is coming next)

The speaker is going to start with a defence of the justice of democracy. Taking into account what we've been reading, how do you think he is going to do it?

4. **The Justice of Democracy**

- In order to get to the main argument, how many times did the author have to clarify terms and relate them to one another?
- What techniques can you identify, that the author uses for clarity and coherence? Can you give an example?
(repetition//paraphrasing//clarification of main terms//anticipating what he is going to say (discourse markers)//linking words.
- Have you noticed how the author organises his ideas in paragraphs?
(intro – terms – clarification of terms – relation of terms – further problem & answer – justification – conclusion)

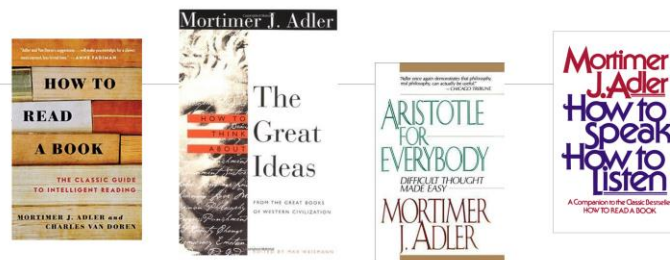
Anexo 5.1.a.

Mortimer J. Adler

- 1902-2001
- American philosopher, educator, encyclopedist and author
- taught at Columbia University
- chairman of the *Encyclopædia Britannica* Board of Editors
- starred in his own TV show *Great Ideas* (1953-54)



a)



b)

"Unlike many of my contemporaries, I never write books for my fellow professors to read. I have no interest in the academic audience at all. A general audience can read any book I write – and they do."

Anexo 5.1.b.

How to Think About Democracy

Today we're going to consider the Great Idea of Democracy. Few ideas are of more lively current interest than democracy, and none perhaps is more in need of clarification because all of us use the word *democracy* in our daily speech and use it quite loosely. We use it with many different meanings. And unfortunately we too often use it with almost no definite meaning at all. That is why there is a need for precision in our understanding of this idea and our use of this basic term in our political life.

Let me say at once what "democracy" does not mean or what will not give us a sharp enough conception of it. It is not simply popular sovereignty, though popular sovereignty is involved in democracy and democratic institutions, nor is it simply majority rule, though again majority rule is involved in our democratic institutions, but both of these things, popular sovereignty and majority rule, would occur in republics that are not democratic.

a)

Equality is the Essence of Democracy

The essence of democracy is simply equality, the equality of all human beings. And therefore the definition of a democratic government is this, that it consists in constitutional government, that it consists in a republican form of government but with one thing added, namely universal suffrage. Because democracy is this, it has two opponents. In so far as democracy consists in constitutional government or government by law, it is opposed to despotism. And in so far as the democratic constitution insists upon universal suffrage, it is opposed to all forms of oligarchy by which we understand those forms of government in which there are privileged classes. There are no privileged classes in a democracy.

b)

Two Live Issues About Democracy

We currently tend to think of democracy as opposed to despotism or dictatorship. It is perhaps the best way of describing the conflict between the East and the West. But this conflict between despotism and democracy is no longer, at least for us in the West, a live issue in the world of ideas. In the West we know both in our bones and in our understanding that democracy is the right form of government and that despotism or dictatorship is intrinsically unjust.

But do not be mistaken about this, there are some live issues about democracy. In fact there are two intensely living issues, and both of them are raised by aristocracy or aristocratic notions. One of these insists that democracy is wrong in treating all men as equals. The second issue poses the question as to what is a sound as opposed to an unsound conception of democracy. Now I should like to take both of these issues up in this order, first, the issue concerning the justice of the democratic constitution as opposed to the aristocratic challenge to it, and second, the issue concerning what is a sound conception of democracy itself.

c)

Anexo 5.1.c.

THE JUSTICE OF DEMOCRACY

The conflict between democracy and despotism, while a live conflict in the world of action today, is a dead issue in the world of ideas. But to be sure that we all understand the same thing, let me go through the argument quickly, which I think shows conclusively that democracy is just and despotism, like tyranny, essentially unjust.

Let's consider the three different sorts of things or objects that men can rule. Let's consider man as a ruler and then put down the word *thing* to cover all inanimate things or brute animals, *child* for the young of the human species, and the word *man* to stand for another adult man. Now men manage or govern things, men manage or govern children, and men rule men.

A man, or an adult human being, in governing a *thing*, governs it for the human good. He doesn't govern it for the thing's good and that's quite proper; he uses the thing and rules it for his use. Parents, in governing children, govern them for the good of the child but without the child having a voice in its own government; this is a kind of absolute rule of the child. But a human being governing another human being who is his equal treats him not only as something to be governed for his own good, but with his consent and with his having some voice in his own government.

Now when men rule other men as if they were things, you have the injustice of *tyranny*. And men who are governed as if they were things are enslaved. And when men rule other men as if they were children, you have the injustice of *despotism*. And even when it is benevolent despotism, even when this absolute rule is for the good of the other man, it is still unjust because the other man is not a child and is being treated as an unequal when in fact, as an adult person, he is equal to his ruler. Hence the only just relationship between one adult human being and another, in the relationship of ruler and ruled, is when they have equal status and the ruled is treated as an equal by his ruler. This kind of rule, the rule of man over man when both are equals, is what we understand constitutional government to be, a government in which all men are equal as citizens. This is our way of understanding that constitutional government is just, and despotism – the rule of man over man as if the man ruled were a child – and tyranny – the rule of man over man as though the man ruled were a thing – are both essentially unjust.

Yet even though we understand that constitutional government is just and the absolute rule of despotism or tyranny are unjust, we face a serious question, a question of justice also, when we ask, who in a republic shall be treated as citizens? Now you can already guess the democratic answer to this question because the democratic position is that all men are equal as human beings and that all men should have the equal political status, which consists in citizenship.

And from the democratic point of view, insisting upon the equal status of citizenship, any privileged class represents an injustice. To restrict citizenship to those who have certain advantages of birth or wealth, or to those who have the accidents of sex or race or creed, all these accidental qualifications, according to the democratic view, would amount to an unjust giving of privileges to those who have not deserved them.

There was a time, by the way, when the privileged classes looked as if they were the superior classes, when those who had the advantages of birth and wealth – because they had the opportunities for leisure and education as the large masses of people did not – it looked as if these privileged classes also had the special competence to be the ruling class. But now, with the remarkable social changes resulting from industrialization, with everyone having an opportunity for leisure and for education, the picture has changed. It can no longer be said that these special accidents of birth or wealth or position really distinguish one man from another in terms of any competence for being a ruler or having the status of citizenship.

1. What is the author's defence of democracy?
2. What are the differences between governing men as things, as children, or as men? And what are the political consequences of these attitudes towards governing?
3. Why does democracy defend that all humans should be citizens?
4. What is the author's explanation for the belief in the superiority of the privileged classes? Why has this belief lost its power?

5. What do you think is the most appropriate purpose for each paragraph?

a. _____ Purpose _____	Further problem & answer
b. _____	Introduction of terms
c. _____	Conclusion
d. _____	Relation of terms
e. _____	Purpose
f. _____	Clarification of terms
g. _____	Justification

Anexo 5.1.d.

(A)

THE ARISTOCRATIC CHALLENGE TO DEMOCRACY

Aristocracy questions the fact of human equality. It asserts against democracy that all human beings are not equal; in fact, that they are fundamentally unequal with respect to the capacity for government, that only some individuals, and perhaps relatively few individuals, have by talent or training a capacity to govern themselves and that the others should be treated as children, governed for their own good, but not allowed to participate actively in government.

Now democracy answers the challenge on the level of fact. Democracy doesn't deny what the aristocrat says, namely that men are unequal, that some men have superior talent or virtue or native ability of one kind or another, but what the democrat says is that in addition to this inequality among men there is a fundamental equality among men, the equality that insists in their all being human, having the dignity of personality, reason, and free will. And because they have this fundamental equality they should all have the equal status of citizenship which their dignity deserves, which their reason deserves. It is in terms of this fact, the fact of the equality of men, not denying their inequality, that it can be said that the democrats have answered or criticized the fallacy of supposing that government by a few superior people would be a just form of government.

In addition to what I have just said, it can also be added that aristocracy in the past, when it has been a form of government, has seldom worked out as aristocracy was intended to. The government by the few virtuous men, usually tends to degenerate into oligarchy, not the government by the few really virtuous men but again the government by those who from the accident of birth or wealth or race or creed have special privileges.

THE ERROR OF EGALITARIAN DEMOCRACY

Let me add that, though aristocracy is, I think, wrong as a constitution of government as compared with democracy, nevertheless I think that the aristocratic challenge has deep significance for the formation of a sound conception of democracy. And it is to that issue that I wish now to turn.

I said a moment ago that aristocracy as a form of government is wrong because it denies the fundamental fact of human equality. But the unsound conception of democracy on the other hand is equally wrong because it makes the exactly opposite error. It denies the inequality of man. It insists that human beings who are fundamentally equal are equal in all respects and should be treated as equal in all respects. That is why this extreme form of democracy should be called egalitarian democracy. But you may ask, who takes this extreme view of democracy?

(A)

If we go back to the ancient world to the democracy of Athens, we find this egalitarian conception taking form. In Athens, though only a few men were citizens, the citizens were treated as equal in all respects. We know this from the fact that the Athenians practiced the lottery. That is, they used an ordinary lottery to select those who would hold most of the public offices. This shows that they thought of all of their citizens as equal, that they made no effort to select the best men for certain offices.

Of course, we have nothing like the lottery in our day. But just think about certain aspects of our political life. We do have and have taken great stock in public opinion polls. We do have many pressure groups that exercise their effect upon government. And the whole tendency of American political life in the twentieth century through public opinion polls, through the use of lobbies and pressure groups, is to have the electorate try to almost govern directly, and regard the people in posts of government as mere puppets, to be pushed around by public opinion and public pressure.

Now this is so serious a change in the character of democratic life that recently Walter Lippmann has written a book in which he argues that as we come from the eighteenth century to the twentieth century there is a real decline in the very nature of democracy, that it is today a perversion of its true self. And his chief complaint is that today our chief administrative officers, the people who should be governing, are not governing according to their own judgment but are paying too much attention to the opinions of different factions or groups in the electorate as a whole. They are allowing themselves to be controlled by the electorate instead of having been elected by them, governing for them.

1. What is the aristocratic challenge to democracy? And what is the democratic answer to it?
2. What is the error of egalitarian democracy?
3. Although the author is critiquing democracy through the eyes of aristocracy, he in fact criticises aristocracy itself. What is this criticism?
4. Why is Athens relevant for explaining egalitarian democracy?
5. Why does the author regard public opinion polls as harmful?

Anexo 5.1.e.

(B)

DEMOCRATIC ELEMENTS IN A SOUND DEMOCRACY

What is a sound conception of democracy? I think the answer is nearly indicated by everything I have said. It is a democratic constitution based upon the equality of men expressing itself in the principle of universal suffrage but leavened by admixtures of aristocratic elements so that two facts, not one fact, two facts are taken account of: the equality of men as represented in universal suffrage and the inequality of men in so far as some men are more fit to execute, the powers of government than others. The whole problem here then is how to combine universal suffrage and the popular sovereignty it represents with leadership by the best men.

The democratic principle is simply that the citizens are the ruling class. But though they are the ruling class this does not mean that they actually are engaged in the day-to-day business of government. What does it mean to say that the citizens are the ruling class? I think it means three things. It means, first, that the ultimate sovereignty, ultimate power, is vested in the total electorate, the total body of enfranchised persons who have the office of citizenship.

Secondly, it means that all the particular offices of government, whether executive, judicial, or legislative, are chosen directly or indirectly by the electorate, by the citizens--and not only chosen by them, but that the actions of government as represented by fundamental decisions and fundamental policies ultimately must win the approval of the electorate or, being disapproved of by them, shall have no ascendancy and shall not go into action. In other words this is the *principle of consent*, that the electorate not only shall have the power to choose the offices of government, but they can give or withhold their consent to the actions of government.

And finally, the notion of the citizens as a ruling class involves their being participants in government, not participants by actually engaging in the day-to-day business of government, but by participating through the public debate of public issues and by what they have to do when they go to the ballot box at the time of an election. This is the democratic aspect of a sound democracy.

ARISTOCRATIC ELEMENTS IN A SOUND DEMOCRACY

What then is the aristocratic aspect? Where does the aristocratic leaven come in, that prevents this from being the merely egalitarian democracy that is wrong because it fails to face the fact that men are both unequal and equal? The aristocratic leaven comes from the fact that representatives chosen by the people should be competent to govern for them. They should be competent to conduct the business of government, and

(B)

that is the reason they have been elected or selected to their post in the government. But not only must they be competent to conduct the business of government, they must be allowed by the electorate to do so; they must not be interfered with in the process of government itself.

Let me now read you a statement from Thomas Jefferson, one of our Founding Fathers, in which he makes the distinction between an artificial and a natural aristocracy. He says, "There is a natural aristocracy among men. The grounds of this are virtue and talent. There is also an artificial aristocracy started on wealth and birth without either virtue or talent. The natural aristocracy I consider as the most precious gift of nature for the instruction that trusts the government of society. And the meaning of this is that a democracy functions well when it manages somehow to take account of its own natural aristocracy and puts men of virtue and talent into public office."

1. What are the three democratic elements in a sound democracy?
2. What are the two aristocratic elements in a sound democracy?
3. What does the author mean by 'aristocratic leaven'? Use the dictionary if necessary.
4. The author mentions the 'equality' and the 'inequality' of man. Why does the author defend that both are true?
5. What is the difference between natural and artificial aristocracy, as quoted from Thomas Jefferson? Why is it relevant?

Anexo 5.1.f.

Questions for discussion

- Do you agree with the **author's overall stance**? Why (not)?
- What do you think about his **criticism of egalitarian democracy**?
- What do you think about the **aristocratic challenge** to democracy? Is it a relevant criticism?
- Do you agree that humans are both **equal and unequal**? Why (not)?
- Do you think any of these ideas have been **put into practice** since they were said/written (1953-54)? If so, how have they been brought about?
- What can be the **consequences** of (not) applying these ideas in practice?
- Do you think it is **possible** to achieve what the author wants? Or is it merely an ideal to strive for?

Anexo 5.2.a.

Reviewing the text

Definition of democracy

(1) constitutional government; (2) republican form of government; (3) universal suffrage (equality is the essence of democracy)

Egalitarian democracy

all humans are equal; everyone should be treated equally in all respects

2 aristocratic challenges

(1) humans are not all equal (some are more competent for government than others); (2) questions interference from the public (public opinion polls)

Democracy's defence

only in democracies is there equality and people are governed as human beings; despite being unequal in competence, humans are fundamentally equal as human beings

a)

Reviewing the text

Sound conception of democracy:

A - Democratic elements

(1) popular sovereignty; (2) principle of consent; (3) active citizenship (debate of public issues and voting)

B – Aristocratic elements

(1) people should be elected on the basis of their competence and ability; (2) after being elected, they must be allowed to govern without interference from the population, except on fundamental issues or policy

b)

Unsound conception of democracy:

Anexo 5.2.b.

Obstacles to Effective Democracy

To apply this aristocratic leaven in a democracy requires two things which are not now operative and which are very difficult to obtain. It requires, first, that the electorate have the good sense to **choose the best individuals they can find for public office**. And second, what is almost more important, having chosen the best candidates and put them in public office, **they must let them govern**. They must let them be leaders, instead of trying to conduct the government ourselves, as we do through lobbying or the use of public opinion polls. It doesn't work. There is no point in having selected the best individuals for public office unless we allow them to exercise their own judgment on the day-to-day affairs of government, only requiring them to come back to us for consent on fundamental issues or policy.

What is needed to bring into existence a sound conception of democracy? The **mass liberal education of the mass electorate**. Not just schooling, but an education that involves moral training as well as the training of the mind. For the mass electorate cannot make democracy real unless they regard their **political duty as thinking about what is for the common good and acting for the common good**, not just acting in terms of their individual interests or of some small faction or group.

Anexo 5.2.c.

5. **Obstacles to Effective Democracy**

- Is it clear to you what the author means by 'liberal education'?
- What do you think about these closing remarks of the author?
- Do you agree with the author's overall stance?
- Do you think he is being too idealistic? Hoping for something that is almost impossible to happen?
- Maybe the author is forgetting the fact that human beings do stupid things sometimes and can't be relied on to always act intelligently.
- Which of the 2 obstacles do you think is more difficult to achieve? Why?
- Do you think the Internet might help attain mass liberal education or make it more difficult?

Anexo 5.2.d.

Structure of an argumentative text

- **Introduction** (introduce the issue, identifying the subject to be discussed)
 - Purpose of writing / difficulties to be addressed / importance of the topic
 - Definition of terms/concepts
 - Problems to be addressed and how
- **Development** ((1) present one side of the argument, (2) present the sides opposed, (3) justify your statements with evidence, examples, grounds, conclusions,...)
 - Argument A – intro to concepts/presenting an argument/justification
 - Argument B – intro to new concepts/presenting a counter-argument
 - Argument A & B – comparing and contrasting both arguments
 - Argument A & B – justifying statements
- **Conclusion** (state your position by making final statements and, if possible, judging which side is more valid)
 - Bringing it back to experience – why is it relevant for us/the reader?
 - What should we do now that we have this information?

• Part & whole

Anexo 5.2.e.

Techniques for clarity & coherence

- **repetition** of most important ideas
- **paraphrasing** main arguments (with some more information)
- **clarification** of main terms (what you mean by them)
- **anticipating what you're going to say** (stating your purpose/intention, saying why it is relevant, enumerating arguments)
- **focusing on only one piece of information in each paragraph** (each paragraph should have one clear overall argument/question/idea that is being addressed)
- using **connectors & linkers to connect paragraphs and ideas** (makes it easier for the reader to follow the argument/sequence of ideas)
- be careful to use **appropriate punctuation** when writing complex sentences ((1) use comas whenever you think it will help the reader, but don't overdo it; (2) use more uncommon punctuation if necessary, e.g. : / - ... - / ; / (1);(2) / () / (...)

Anexo 5.2.f.

1. OPPOSING IDEAS / CONTRAST	8. ADDITION
although / though	moreover
whereas	furthermore
despite / in spite of	in addition to
however / nevertheless	as well
on the one hand / on the other hand	also
but	for example
on the contrary	for instance
instead of	besides
2. COMPARISON	as well
like	and so on
like this	both
as...as	9. CONDITION
more...than /less...than	if
the same as	whether
as	unless
3. REASON AND CAUSE	10. OPINION
because	In my opinion
because of	From my point of view
due to / owing to	As far as I'm concerned
4. EFFECT AND PURPOSE	Personally
in order to	11. MORE USEFUL CONNECTORS
so that	Nowadays... / ...nowadays
5. TIME / SEQUENCE	According to ...
when, while, whenever	thanks to...
first, second	As a matter of fact
later, next, then, after that	Actually
in conclusion, finally	At least
at last, in the end	Basically
as soon as	Especially
until /till	Above all
meanwhile	Similarly,
6. SUMMARIZE	In other words
In short	Apart from this
To sum up	What's more
7. RESULT AND CONSEQ.	
therefore	
as a result (of)	
thus	
as a consequence	

Anexo 5.2.g.

Questions for reflection

- Do you agree with the **author's overall stance**? Why (not)?
- What do you think about his **criticism of egalitarian democracy**?
- What do you think about the **aristocratic challenge** to democracy? Is it a relevant criticism?
- Do you agree that humans are both **equal and unequal**? Why (not)?
- **Do you think it is possible** to achieve the author's vision of democracy? **Or is he being too idealistic**?
- Do you think any of these ideas have been **put into practice/neglected** since they were said/written (1953-54)? Is that positive or negative?
- What can be the **consequences** of (not) applying these ideas?

Anexo 5.2.h.

Today, I'm going to consider the text 'Great Idea of Democracy' and expose my ideas about it. I'll talk about how I view the author's perspectives written in the text and say why I agree or disagree. Starting with the aristocratic challenge to democracy and the justice of democracy and then following with if I think that the author's perspective can be real or is too idealistic.

In the text, the author says that all men are equal and should have equal political status but then contradicts himself by saying that all men are NOT equal due to the respect that grows by being politically active or if they work for the government, because he believes that only certain people with certain abilities are capable of reaching these positions. Now, from my point of view, of course all men are equal but we have to keep in mind that sometimes equality doesn't mean giving everyone the exact same portions. For example, Portugal is a country with financial difficulties but me and my family live comfortably, now comparing that to other countries in Africa that have way more difficulties than us, they need to be given more than we do to even be able to reach the same level. Sometimes to make all people equal we need to give more to others to give them a chance and less to the ones who already have a lot of leverage to keep things balanced. But in terms of gender equality, religion, political voice or race, yes, people should be equal and not be given either less or more.

The author also says that "all human beings are not equal (...) they are fundamentally unequal with respect to the capacity for government, that only some individuals (...) have by talent or training..." and about this I don't completely agree but I think I don't disagree either. Surely some people are born with the gift and are more interested in politics or government related topics and that will be of great importance if they choose to follow a career. But just because of that, inferiorizing people who are not into the subject so much and have more difficulties doesn't seem fair.

Moving on to the author's perspective being real or too idealistic, I find it too idealistic. I feel that the author has all his ideas and tries to expose them in ways to make the readers understand but I also think that they are too utopian. Even with all the rules that democracy should follow to be 'the perfect democracy' there is always something that doesn't workout. Citizens of a country should have the freedom to vote for the people who will represent them and yet some countries don't let women vote...

To end my text, say once again that I don't agree with some of the author's ideas because I feel like they are too unrealistic and unlikely to happen.

a)

According to the definition of a sound democracy/ the idealistic definition of the author, there is a combination between elements of both democracy and aristocracy. This can lead to a contradiction about human equality and inequality that the author talks about.

As far as I'm concerned, I agree with the author when he links elements of aristocracy - the choice of the best individuals to public office/ government and the need to let them govern - for his ideal concept of democracy. In fact, we are equal (all human beings are equal before the law) and the definition of a democratic government exemplifies that - we need to have a constitutional government and universal suffrage (or we would live in despotism or oligarchy).

On the other hand, I disagree with Mortimer J. Adler because of his concept of inequality. That is, he argues that the two things that apply this aristocratic leaven in a democracy causes inequality between men. From my point of view, we have the freedom and equality to choose our representatives to public office and everyone could apply and have that option besides their wealth and birth (artificial aristocracy); we should have the virtue and talent (natural aristocracy) for public office but anyone could have this due to the equality of opportunities that democratic countries have.

To sum up, the author says that we have obstacles to an effective democracy but, in my opinion, this is not a problem because I don't see a contradiction in the aristocratic elements.

b)

There are a lot of themes that can be discussed when we talk about democracy. In the text we read, the author has good perspectives but, unfortunately, it's not so easy to achieve them, he's being a little idealistic.

I'm going to focus on the equality arguments. We live in a democracy which is supposedly equality, as the author said, and that people are all equal or at least should be but definitely we are not and we can see and experience that in our country.

I can start with the basic: genders. Over the years this subject has been getting better, more equality between men and women, but we can't deny the fact that men still have a lot of privileges compared to women. In some places, applying for a job, the man will be chosen first just because he's a man, or situations in which we have a man and a woman with the exact same job and the man has a higher salary, among so many others.

Another good example: what's happening right now between Russia and Ukraine. Russia doesn't see Ukraine as a country so they basically want to rule them. What does one have that the other has not?

Men, more specifically the government says that we are all equal, but then we see the richer getting more privileges than the poorest, because they literally have the money to reach some things that the others don't. If you have money, you can go to a private health center, but if you don't, you will have to stay in line to get an appointment, which can take months and months, and if you have a really bad disease, that's your problem, you will have to wait. Worse than this, there's people dying because they don't receive the treatment they need and this is absolutely ridiculous and serious.

For these and more examples, the vision of the author is too idealistic but it will be great if it wasn't and if it was just our reality, it will be a better life.

c)

Anexo 6.1.

1. Lead-in

- Why have we been watching "Forrest Gump"? Do you remember any notable (historical) events from the film? Watergate for example?
-
- What is the event taking place in this excerpt? (Protest Against War in Vietnam)
- Who are the people taking part? (Hippies/Counterculture)
- Who were these people? And what did they believe in?
- How would you characterise a hippie? (Personality and worldview)
- Who did they stand in opposition to? (authoritative & conservative government)
- Does anyone know how the War eventually ended?

2. Historical & Cultural Context

- Do you recognise the man in this picture? (Franklin D. Roosevelt)
- What about this picture? Is it familiar? (Bombing of Dresden)
- How do you think people reacted to the creation of the atom bomb? What do you think the average person thought or worried about?
-
- That brings us to the 50's. What do you think these pictures are referring to? (reflects the social conventions, such as women in the home, patriarchal, conservative society)
- Why do you think that, after the horrors of World War II, instead of depression and anarchy, the US experienced such a reversal of values, or an embrace of traditional, conservative values? (after fear and disillusionment, they wanted safety and comfort)
-
- After the traditional values/puritanism/conservatism of the 50's, we get to the restless 60's. Here, we lose the safety and comfort of the 50's for a restless and contentious society, protesting against the values of the 50's and the authoritative government, which was engulfed in an international Cold War.
- Why do you think these people were protesting?
- What were they so angry about? Life seemed great in the American suburbia, where everyone played a role in a safe, comfortable community! What could be missing? (justice/equality/peace → the 50's was a fake peace)
- What do you think separated them from the previous generation?
- Have you realised that this is the first time we get a fully-developed Youth Culture? It was the first time young people adopted radically different values from the previous generation, creating its own culture. Why do you think this happened?

3. Jimi Hendrix (song)

- Now that we have seen how the 60's and its sociocultural context came to be, I would like to show you a song from the 60's which I think greatly exemplifies this decade. By listening to this song and analysing its meaning, we'll understand the revolutionary nature of the 60's.
- Is anyone here an expert in 60's music? Let's see if you can figure out what song this is.
-
- What do you think is happening at the beginning of this song?
- How do you think it will continue? (If anyone knows Hendrix or Dylan, let them explain who they are)

4. Bob Dylan (poem)

- Now that you have read the poem and thought about those questions, can you identify the time and place in which it takes place?
- What about the characters? What do you think they represent?
- What about the plot/narrative? What is this story about? Is it complete? Is it structured normally?
- What about the main themes? Could you identify any organising idea?
-
- How can we relate it to the world of the 60's? Does it present a positive or a negative outlook?
- Just to prove that our interpretation is the correct one, we should look at a passage from the Bible, which served as inspiration for the song.

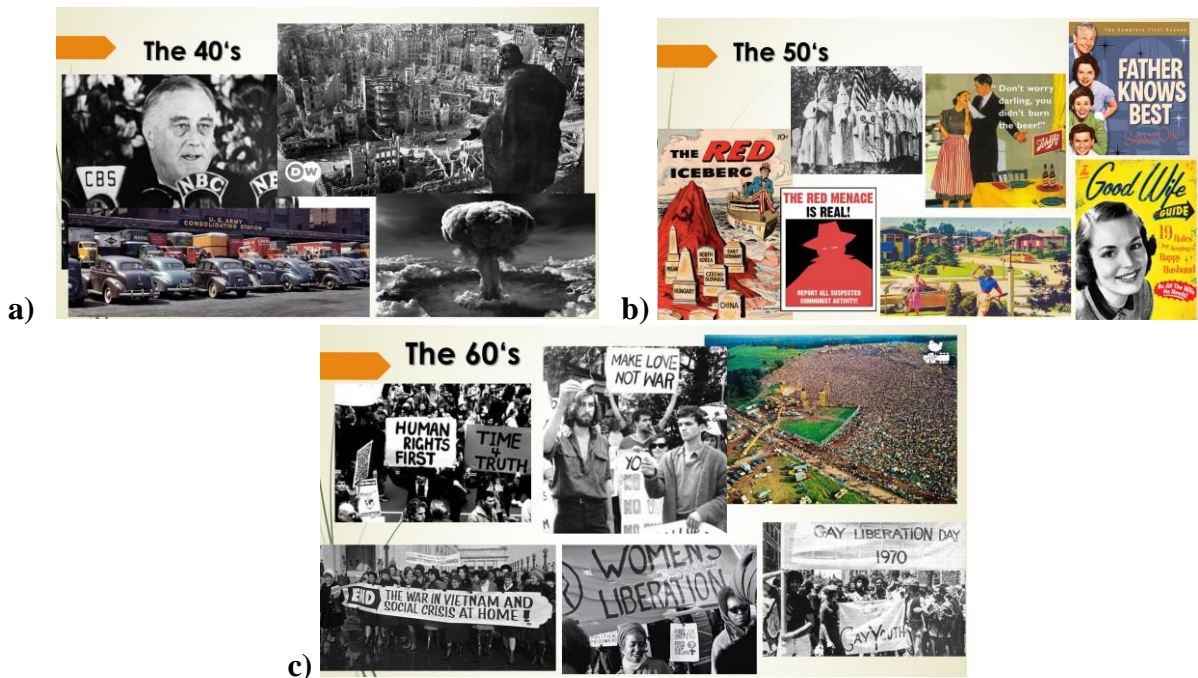
5. Biblical Source

- This passage from the Bible is clearly a model for Dylan's poem.
- Can you identify the common words and themes? (watchtower, princes, horsemen)
- Have you heard of Babylon? In the Bible it represents sin and pride.
- Does this passage enhance the meaning of the poem? How?

6. Doris Day (song)

- Just to make it clear to you how revolutionary 1960's music and overall culture was, – since Jimi Hendrix today doesn't sound that innovative or over-the-top, – I would like to show you song from the 50's which represents the views and values of the 50's.
- Notice how conservative and traditional values are clearly felt in the melody and lyrics of the song.

Anexo 6.1.a.



Anexo 6.1.b.



Jimi Hendrix, *All Along the Watchtower*

“There must be some kind of way outta here,”
 Said the joker to the thief.
 “There’s too much confusion,
 I can’t get no relief.
 Businessmen, they drink my wine,
 Plowmen dig my earth.
 None will level on the line
 Nobody offered his word.”

“No reason to get _____,”
 The thief, he _____ spoke.
 “There are many here among us
 Who feel that life is but a _____.
 But, uh, but you and I, we’ve been through that,
 And this is not our _____.
 So let us stop talkin’ falsely now
 _____.”

All along the watchtower,
 Princes kept the _____,
 While all the women came and went –
 Barefoot _____ too.
 Well, outside in the cold distance,
 A wildcat did _____.
 Two riders were _____,
 And the wind began to _____.

All along the watchtower
 All along the watchtower

Anexo 6.1.c.

Bob Dylan, *All Along the Watchtower* (1967)

"There must be some kind of way out of here,"
Said the joker to the thief.
"There's too much confusion,
I can't get no relief.
Businessmen, they drink my wine,
Plowmen dig my earth.
None of them along the line
Know what any of it is worth."

"No reason to get excited,"
The thief he kindly spoke.
"There are many here among us
Who feel that life is but a joke.
But you and I, we've been through that,
And this is not our fate.
So let us not talk falsely now,
The hour is getting late."

All along the watchtower,
Princes kept the view,
While all the women came and went —
Barefoot servants too.
Outside in the cold distance,
A wildcat did growl.
Two riders were approaching, and
The wind began to howl.

a)



Think about these topics and questions, and discuss them in pairs.

1. Identify the time and place in which the narrative takes place
Are there any elements that represent a given time or place?
Or is the poem set in a timeless, almost mythical background?
What kind of world is described? Does it seem welcoming or hostile?
2. Identify the characters and their attitudes
What might the joker and the thief represent?
What do they have in common and what separates them?
Who are the two horsemen?
What about the minor characters ("businessmen", "plowmen", "princes", "women" and "barefoot servants")? What might they represent?
How are the characters connected to the overall theme and how do they develop it?
3. Identify the action and plot
What seems to be happening? Is there a problem to be resolved?
When and how does the action begin? Is the poem structured in the common manner, with (1) a description of the environment, (2) introduction to the characters, and (3) beginning of the action, or is this structure modified?
Is the plot resolved/finished or does it hint at future action? If so, what is it pointing to?
4. Identify the main theme(s)
What thoughts or feeling are suggested by the language?
Do certain words or phrases remind you of some specific situation, feeling or state of mind? (e.g. "The hour is getting late"; "Outside in the cold distance"; "The wind began to howl"; ...)
What is the feeling/mood of the story (hopeful, pessimistic, enthusiastic, menacing, foreboding,...)?
How might it relate to the world of the 1960's?

b)

Anexo 6.1.d.

- a)
- ▶ “There must be some kind of **way out of here**,”
 - ▶ Said the **joker** to the **thief**.
- b)
- ▶ “There’s too much **confusion**,
 - ▶ I can’t get no relief.
 - ▶ **Businessmen**, they drink my wine,
 - ▶ **Plowmen** dig my earth. (ploughmen BrE)
 - ▶ **None of them** along the line
 - ▶ **Know what any of it is worth**.”
- c)
- ▶ “No reason to get **excited**,”
 - ▶ The thief he **kindly** spoke.
 - ▶ “There are many here among us
 - ▶ Who feel that **life is but a joke**.
 - ▶ But you and I, **we’ve been through that**,
 - ▶ **And this is not our fate**.
 - ▶ So let us not talk falsely now,
 - ▶ **The hour is getting late**.”
- d)
- ▶ All along the **watchtower**,
 - ▶ **Princes kept the view**,
 - ▶ While all the **women** came and went —
 - ▶ **Barefoot servants** too.
 - ▶ **Outside in the cold distance**,
 - ▶ A **wildcat** did **growl**.
 - ▶ **Two riders** were **approaching**, and
 - ▶ **The wind began to howl**.

Anexo 6.1.e.



“Prepare the table, watch in the watchtower, eat, drink: arise ye princes, and prepare the shield.

For thus hath the Lord said unto me, Go set a watchman, let him declare what he seeth.

And he saw a chariot with a couple of horsemen, a chariot of asses, and a chariot of camels; and he hearkened diligently with much heed...

And, behold, here cometh a chariot of men, with a couple of horsemen. And he answered and said, Babylon is fallen, is fallen, and all the graven images of her gods he hath broken unto the ground.”

(Isaiah 21:5-9 KJV)

Anexo 6.1.f.

Biblical Reference (Isaiah, 21:5-9 KJB)

“Prepare the table, watch in the **watchtower**, eat, drink: **arise ye princes**, and prepare the shield.

For **thus hath** the Lord said **unto** me, Go set a watchman, let him declare what he **seeth**.

And he saw a chariot with a couple of **horsemen**, a chariot of **asses**, and a chariot of camels; and he **hearkened** diligently with much **heed**...

And, **behold**, here **cometh** a chariot of men, with a couple of horsemen. And he answered and said, **Babylon** is fallen, is fallen, and all the **graven images of her gods** he **hath** broken **unto** the ground.”

Anexo 6.1.g.

Bob Dylan – All Along the Watchtower

- ▀ Identifies the primary issue of our time as one of VALUES;
- ▀ Stands back from specific issues such as war, freedom or poverty, and reduces the confrontation to its essential element: human values against the established order;
- ▀ Leaves the reader to contemplate the inevitability and intensity of the coming confrontation.

Anexo 6.1.h.

English Archaic Pronouns

- ▀ Most pronouns that were used in the past are still used without much change but these aren't used at all:

- **thou** (you - singular)
- **thee** (you - singular)
- **ye** (you - plural)
- **thy** (your)
- **thine** (yours - before a vowel)
- **thysself** (yourself - singular)

a)

	Subjective	Objective	Possessive	Present Tense Verb Ending
1st Pers. Sing.	I	me	my/mine[1]	none
2nd Pers. Sing.	thou	thee	thy/thine[1]	-est
3rd Pers. Sing.	he/she/it	him/her/it	his/her/its	-eth
1st Pers. Plural	we	us	our	none
2nd Pers. Plural	ye/you[2]	you	your	none
3rd Pers. Plural	they	them	their	none

Thou and Thee

► Singular archaic forms of the pronoun you

- **Thou** shalt not kill. (You shall not kill.) (One of the 10 Commandments)
- With this ring, I **thee** wed. (With this ring, I am wedded to you)

b)

Ye

- **Second person plural pronoun** when it was the **subject** of the sentence.
- If it was the **object**, we should have used the pronoun **you**.
 - Come, All **Ye** Faithful (Christian Carol)
 - Abandon hope all **ye** who enter here. (Dante's *Inferno*)

c)

Thy and Thine

- **'Thy'** – **Second person singular possessive determiner**. It was like *my* but for the second person.
 - Honour **thy** father and **thy** mother. (One of the 10 Commandments)
- **'Thine'** – **possessive pronoun**. Works just like a possessive determiner but does not come before a noun (like 'my' and 'mine' or 'your' and 'yours').
 - To **thine** own self be true. (Shakespeare's *Hamlet*)

d)

Thyself

► Reflexive pronoun

- Know **thyself!** (Ancient Greek maxim)
- Thou shalt love thy neighbour as **thyself**. (One of the 10 Commandments)

e)

f)

	Subjective	Objective	Possessive	Present Tense Verb Ending
1st Pers. Sing.	I	me	my/mine[1]	none
2nd Pers. Sing.	thou	thee	thy/thine[1]	-est
3rd Pers. Sing.	he/she/it	him/her/it	his/her/its	-eth
1st Pers. Plural	we	us	our	none
2nd Pers. Plural	ye/you[2]	you	your	none
3rd Pers. Plural	they	them	their	none

to be - Present tense	to have - Present tense
I am	I have
thou art	thou hast
he/she/it is	he/she/it hath
we are	we have
ye are	ye have
they are	they have

'Thou, Thee, and Archaic Grammar'
by A. Davies, R. Lipton, D. Richoux et al.

Anexo 6.1.i.

Biblical Reference (Isaiah, 21:5-9 KJB)

“Prepare the table, watch in the watchtower, eat, drink: **arise ye** princes, and prepare the shield.

For **thus hath** the Lord said **unto** me, Go set a watchman, let him **declare** what he **seeth**.

And he saw a chariot with a couple of horsemen, a chariot of **asses**, and a chariot of camels; and he **hearkened diligently** with much **heed**...

And, **behold**, here **cometh** a chariot of men, with a couple of horsemen. And he answered and said, Babylon is fallen, is fallen, and all the graven images of her gods he **hath** broken **unto** the ground.”