

Fernanda Maria Pereira Ribeiro

***Supervisão entre pares:  
Contributos para a Melhoria das Práticas de Ensino***

Dissertação de Mestrado  
em Supervisão e Coordenação da Educação

**Trabalho realizado sob a orientação  
da Professora Doutora Jacinta Rosa Moreira**



UNIVERSIDADE  
PORTUCALENSE

Departamento de Ciências da Educação e do Património

Porto

Novembro 2012



## DECLARAÇÃO

Nome: \_\_\_\_\_

Nº. do B. I.: \_\_\_\_\_ Tel/Telem.: \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_

Curso de Pós-Graduação:

Doutoramento

Área do doutoramento: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_-\_\_-

Mestrado

Designação do mestrado: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_-\_\_-

Título da tese / dissertação

Orientador (es): \_\_\_\_\_

**Declaro, para os devidos efeitos, que concedo, gratuitamente, à Universidade Portucalense Infante D. Henrique, para além da livre utilização do título e do resumo por mim disponibilizados, autorização, para esta arquivar nos respectivos ficheiros e tornar acessível aos interessados, nomeadamente através do seu repositório institucional, o trabalho supra-identificado, nas condições abaixo indicadas:**

[Assinalar as opções aplicáveis em 1 e 2]

1. Tipo de Divulgação:

- Total.
- Parcial.

2. Âmbito de Divulgação:

- Mundial (Internet aberta)
- Intranet da Universidade Portucalense.
- Internet, apenas a partir de 1 ano 2 anos 3 anos – até lá, apenas Intranet da UPT

**Advertência:** O direito de autor da obra pertence ao criador intelectual, pelo que a subscrição desta declaração não implica a renúncia de propriedade dos respectivos direitos de autor ou o direito de a usar em trabalhos futuros, os quais são pertença do subscritor desta declaração.

Assinatura: \_\_\_\_\_  
Porto, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



*A todos os que incentivaram o meu crescimento pessoal e profissional*

*Carlos, meu marido*

*Manuel e Cristina, meus pais*

*Sofia, minha única e muito amada filha*



## AGRADECIMENTOS

Este trabalho resultou da colaboração, direta e indireta, de várias pessoas às quais, desde já, agradeço.

Em particular, agradeço à Professora Doutora Jacinta Rosa Moreira pela confiança, sabedoria, encorajamento, acompanhamento e estima que ao longo do tempo me fez mover, fazendo-me sempre acreditar veementemente na minha capacidade e na viabilidade deste projeto. Estou profundamente grata, pela sua fantástica colaboração repleta de entusiasmo.

À colega, Doutora Conceição Costa, que participou neste estudo, observando, com empenho e interesse as minhas aulas. Sem a sua preciosa ajuda, este estudo não teria sido, de todo, exequível. A total disponibilidade e o empenho pessoal que colocou nesta experiência profissional, na qual se embrenhou nos dois momentos de observação, traduziram-se numa partilha de conhecimento que foi, por si só, profundamente profícua.

É igualmente justa uma palavra de reconhecimento a todos os meus alunos que colaboraram sempre de uma forma construtiva neste meu projeto.

Ao meu marido, à minha filha e aos meus pais pela ajuda insubstituível e inestimável nesta minha caminhada.

À Conceição, à Natália, ao Leandro e ao Paulo companheiros de jornada, pela força energética que sempre me transmitiram.



## RESUMO

O presente estudo teve o intuito de investigar de que forma a supervisão entre pares poderia contribuir para a edificação de práticas de ensino reflexivas e, por essa via, concorrer para a melhoria das aprendizagens para o sucesso dos nossos alunos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional docente.

Neste contexto, optamos por uma investigação de natureza qualitativa, concretamente, pelo estudo de caso, recorrendo, para isso, à observação participante e à produção de narrativas por parte da professora supervisora e supervisionada. Além disso, aplicamos um questionário aos alunos participantes neste estudo.

Os dados recolhidos através dos instrumentos indicados foram tratados através da metodologia de análise de conteúdo e análise documental.

A análise e discussão dos resultados obtidos permitiram concluir que os pressupostos adiantados na fundamentação teórica se confirmam.

A supervisão constitui um indutor da melhoria da prática docente, facilitando e potenciando as capacidades individuais de cada um.

Num plano mais abrangente, este estudo possibilitou a criação de práticas reflexivas mais aprofundadas, por parte da professora-investigadora, relativamente às suas práticas pedagógicas e sobre a importância do papel da reflexividade no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

**Palavras-chave:** supervisão entre pares; melhoria das práticas de ensino; desenvolvimento profissional; reflexão.



## ABSTRACT

The present study aimed to investigate in what way peer supervision could contribute to a teaching improvement in the practices, to the improvement of the learning process and, consequently, to the professional teaching development.

In this context, we chose a qualitative research, more precisely, a case study, using for this, participant observation, the production of narratives by the supervisor teacher and by the supervised. Besides that we also applied a questionnaire to students that participated in this study.

The data collected through the indicated instruments were treated using the methodology of content analysis and documental analysis.

The analysis and discussion of the results have showed that the assumptions pointed out by the theoretical references are confirmed.

Supervision is an inducer of improving teaching practice, facilitating and enhancing the capabilities of each individual.

In a more general plan, this study made it possible the creation of reflexive practices in the investigator teacher, concerning her pedagogical practices and the importance of the reflexion in her professional and personal development.

**Keywords:** Peer supervision; teaching improvement in the practices; professional development; reflexion.



## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>5</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>7</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1. PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>17</b>
1.1 Introdução .....	19
1.2 Problemática da Investigação .....	20
1.3 Questões – Problema .....	23
1.4 Objetivos do Estudo e suas Características.....	24
1.5 Organização do Estudo .....	25
<b>CAPÍTULO 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>27</b>
2.1 Introdução .....	29
2.2 Supervisão - Breve Contextualização.....	29
2.3 Supervisão e a Prática Reflexiva .....	32
2.4 Supervisão entre Pares.....	38
2.5 A Observação como Estratégia de Supervisão.....	41
2.6 Ensino das Línguas: Algumas Orientações .....	48
<b>CAPÍTULO 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>53</b>
3.1 Introdução .....	55
3.2 Linhas Metodológicas da Investigação.....	55
3.2.1 Participantes no Estudo.....	58
3.2.2 Instrumentos e Técnicas de Recolha de Informação.....	60
<b>CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS</b> .....	<b>71</b>
4.1 Introdução .....	73
4.2 Um Olhar sobre as Narrativas da Professora Supervisionada .....	75
4.3 Um olhar sobre as Narrativas da Professora Supervisora .....	85
4.4 Um Olhar Sobre os Questionários aos Alunos .....	88
4.5 Um Cruzamento de Olhares .....	95
<b>CONCLUSÕES</b> .....	<b>99</b>
Introdução .....	101
Considerações Finais.....	104
Limitações da Investigação.....	105
Implicações e Recomendações para Futuros Estudos .....	106
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>109</b>
Bibliografia.....	111
<b>ANEXOS</b> .....	<b>119</b>



## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

---

Ilustração 1. Cronograma das etapas da investigação.....	25
Ilustração 2. Ciclo de Observação.....	46
Ilustração 3. Quadro síntese de análise das narrativas.....	68

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

---

Gráfico 1. Materiais utilizados durante as aulas supervisionadas .....	89
Gráfico 2. Participação dos alunos durante as aulas supervisionadas.....	90
Gráfico 3. Apelo à participação dos alunos durante as aulas.....	91
Gráfico 4. Ambiente de trabalho nas aulas supervisionadas.....	91
Gráfico 5. Comportamento da turma nas aulas supervisionadas .....	92
Gráfico 6. Alteração do comportamento nas aulas supervisionadas.....	93
Gráfico 7. Alteração do comportamento entre ciclos de observação .....	94



*Teachers*

*Paint their minds and guide their thoughts  
Share their achievements and advise their faults  
Inspire a Love of knowledge and truth  
As you light the path which leads our youth  
For our future brightens with each lesson you teach  
Each smile you lengthen  
Each goal you help reach  
For the dawn of each poet each philosopher and king  
Begins with a Teacher  
And the wisdom they bring*

Kevin William Huff



## CAPÍTULO 1. PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

---



*"Education is not preparation for life;  
education is life itself."  
John Dewey*

## 1.1 INTRODUÇÃO

No âmbito do Curso de Mestrado, Área de Especialização em Supervisão e Coordenação da Educação (variante de Ensino de Português e Línguas Estrangeiras), propusemo-nos realizar um estudo empírico que abordasse a temática da supervisão entre pares e a sua implicação nas práticas docentes.

O trabalho encontra-se organizado em **cinco** capítulos que estruturam o desenvolvimento da investigação.

Neste **primeiro capítulo** apresentamos a problemática da nossa investigação e a forma como organizamos o nosso estudo. Fazemos referência à pertinência do mesmo e enunciamos as questões de investigação e os objetivos que nos propusemos alcançar com a consecução deste projeto.

No **segundo capítulo** efetuamos uma análise da literatura relacionada com as temáticas abordadas na investigação e relativas à supervisão e à prática reflexiva, focamos aspetos como a supervisão entre pares, ciclo de supervisão e importância da observação na supervisão entre pares, ciclo de observação e competências a desenvolver.

Ainda no segundo capítulo, faremos uma breve referência aos princípios veiculados no Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino das Línguas, pelo qual pautamos a nossa atuação enquanto professora de línguas.

O **terceiro capítulo** consagra-se à explicitação das linhas metodológicas adotadas. A opção metodológica recaiu sobre o estudo de caso, pois consideramos esta abordagem a mais adequada ao tipo de investigação, qualitativa, que pretendíamos desenvolver. Também neste capítulo caracterizamos os instrumentos de recolha de dados a que recorreremos, justificamos a sua escolha e descrevemos as técnicas de tratamento de informação obtida através dos primeiros.

No **capítulo quatro**, apresentamos e discutimos os resultados, com o propósito de analisar os contributos da supervisão entre pares para o desenvolvimento de boas práticas de ensino e de aprendizagem sobre o

ensino, bem como para o crescimento profissional dos atores envolvidos nesta investigação.

Por fim, chegamos às reflexões e considerações finais que constituem as **conclusões** da nossa investigação. Neste capítulo final, recordamos os propósitos iniciais deste estudo à luz da reflexão suscitada pela análise dos vários elementos de informação recolhidos, fazemos a triangulação dos dados obtidos e retiramos ilações sobre o contributo deste estudo para o desenvolvimento profissional dos professores.

Além disso, sugerimos ainda possíveis caminhos que possam contribuir para a compreensão da problemática em estudo.

## 1.2 PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

Num mundo onde o presente depressa se torna passado, teorias incapazes de gerar reflexão e autocritica não servem para o ideal de homem moderno, nem podem servir de base a qualquer teoria educacional que vise a formação de cidadãos informados, ativos e críticos.

Em pleno século XXI, com todas as exigências cometidas à sociedade a todos os níveis e, mais concretamente, no campo da educação, torna-se imperativo que os docentes desenvolvam uma atitude científica como suporte a uma análise reflexiva do ato educativo, dominando o uso de instrumentos e métodos no âmbito da observação e análise de práticas e relações em contexto de ensino e aprendizagem, de forma a potenciar a sua auto-formação e o conseqüente desenvolvimento profissional e pessoal.

*"Actualmente, existe a necessidade de transformar a atitude do professor face às mudanças e às condições de isolamento do trabalho docente, dado que se reconhece que a melhoria da qualidade da educação não será possível se não se incidir nas atitudes da formação do pessoal docente, nas condições institucionais e estruturais que caracterizam o seu trabalho, assim como na reflexão..."*(Alves e Machado, 2010, p.11). Ao professor exige-se uma atitude de reflexão sobre o seu papel enquanto membro da comunidade educativa a que pertence.

Após uma extensa revisão bibliográfica sobre o tema "Supervisão" podemos dizer que a exigência de refletir sobre a forma como desenvolvemos o nosso processo de ensino e de aprendizagem nos faz confrontar com aspetos que, por vezes, nos passam despercebidos na prática diária, desinibem-nos e gera confiança para partilharmos as nossas experiências, leva-nos a reformular e a melhorar a nossa prática pedagógica.

*"A formação de um professor não termina[...]no momento da sua profissionalização; pelo contrário, ela deve prosseguir, em continuidade, na chamada formação contínua....a realidade supervisão não deve desaparecer, embora assuma novas formas. A auto-supervisão torna-se mais importante e a ajuda do supervisor - colega do grupo de disciplina, dos professores da mesma turma, do departamento curricular ou da escola, adquire uma nova dimensão"* (Alarcão e Tavares, 2003, p. 113).

Tendo esta ideia como base, a investigação aqui apresentada incide sobre a questão da supervisão entre pares e a sua problemática, centrando-se na partilha e na crença de que o trabalho cooperativo é determinante para uma melhoria das práticas e para um conseqüente desenvolvimento profissional. Como afirma Formosinho (2002), esta supervisão poderá permitir três grandes melhoramentos: a instrução do professor no âmbito do seu estilo pessoal, a sua prática global e as práticas gerais de ensino.

Porque a qualidade da educação depende de vários fatores, foi nosso intuito apreciar de que forma a supervisão entre pares, dentro do mesmo departamento, contribui para a melhoria das práticas docentes.

Segundo Arends: *"Os professores não irão para a escola sabendo tudo o que precisam saber, mas sabendo como descobrir o que necessitam de aprender, como o fazer e como auxiliar os outros a tornar este conhecimento significativo. Os professores devem ser capazes de auxiliar os outros nesta tarefa de pensar autonomamente, devem também ser capazes de agir de forma independente e de colaborar com os outros, bem como de elaborar juízos críticos. Devem ser pessoas dotadas de amplo conhecimento e de profundo sentido de compreensão."* (1995, p.15).

Também Estrela, citado por Rodrigues (2001), refere a postura de

isolamento atualmente existente nas escolas e que não permite aos docentes identificarem quais os aspetos do seu desempenho profissional passíveis de serem melhorados e transformados, visto que o que se passa dentro dessas quatro paredes está no domínio do privado. Assim, e segundo o próprio: "*A sala de aula é muitas vezes percebida como um local sagrado onde só os iniciados, o professor e os seus alunos, entram. O adulto que o professor é não foi preparado para se auto-observar e, menos ainda, para ser alvo da observação dos seus pares ou de investigadores externos. O professor apenas conhece subjectivamente a realidade da classe através das suas representações. Ele não dispõe de instrumentos ou de métodos que lhe permitam identificar os fenómenos de ordem pedagógica.*" (Rodrigues, 2001, p. 60).

Nesta temática, o nosso interesse diverge da perspetiva tida na Avaliação do Desempenho Docente, onde as aulas observadas são atos isolados, desligados e desarticulados da prática continuada do professor, desprovidos de uma pedagogia concertada e articulada com um quadro referencial que lhes deveria dar substância e consistência.

Foi, por isso, nossa pretensão sistematizar este processo de observação e demonstrar que a observação de aulas não deve, de todo, ser um ato isolado. Só com a observação e a partilha continuada poderemos aspirar à melhoria da qualidade da nossa atividade e à conseqüente melhoria das aprendizagens dos nossos alunos.

No nosso projeto de investigação, debruçamo-nos sobre a colaboração entre pares e sua problemática. Centramo-nos na observação de aulas, acreditando que este tipo de trabalho colaborativo é determinante para a melhoria das práticas docentes e para o desenvolvimento profissional e pessoal .

Este projeto surge, de igual forma, da necessidade de conhecer as implicações, positivas e negativas, da observação de aulas. Podemos considerá-lo inovador pois para a professora/investigadora foi a primeira vez que encetou um projeto de natureza investigativa, tendo proporcionado à mesma processos de reflexão até então nunca vivenciados. Além disso, e de

acordo com as pesquisas efetuadas, existem ainda poucos estudos dedicados à observação de aulas, em contexto de formação contínua, e ao estudo das suas implicações na melhoria da prática. Também acreditamos ser um tema bastante atual e pertinente, dadas as sucessivas implementações de modelos de Avaliação de Docentes, que implicam sempre observação de aulas. Concomitantemente acreditamos, como Zeichner, que os professores não devem de todo, viver no isolamento: *"A definição de desenvolvimento do professor, como uma actividade que deve ser levada a cabo individualmente, limita muito as possibilidades de crescimento do professor. Uma das consequências deste isolamento dos professores e da pouca atenção dada ao contexto social do ensino no desenvolvimento dos professores[...]estes acabam por ver os seus problemas como só seus, sem terem qualquer relação com os dos outros professores..."* (Zeichner, 1993, p. 23).

### 1.3 QUESTÕES – PROBLEMA

O estudo aqui apresentado teve como ponto de partida as seguintes questões:

1. Quais os contributos da supervisão entre pares para a melhoria das práticas docentes?
2. De que forma a supervisão entre pares potencia a prática reflexiva?
3. Que possibilidades/constrangimentos ocorrem na edificação da supervisão entre pares?
4. De que forma a realização da investigação contribui para a formação da investigadora como professora?

No sentido de contribuir para dar resposta a estas questões, formularam-se alguns objetivos que a seguir apresentamos.

## 1.4 OBJETIVOS DO ESTUDO E SUAS CARACTERÍSTICAS

Na linha do que acabamos de dizer, este projeto teve como **Objetivo Geral** entender de que forma a supervisão entre pares pode contribuir para a melhoria das práticas docentes e das aprendizagens dos alunos.

Para a concretização desse objetivo, tornou-se fundamental definir objetivos específicos, capazes de orientar, da melhor forma, o trabalho de investigação, a saber:

### **Objetivos Específicos:**

- Compreender em que medida a supervisão entre docentes do mesmo departamento curricular contribui para a melhoria das práticas docentes.
- Compreender de que forma a supervisão potencia a reflexão.
- Compreender de que forma a reflexão acerca da prática docente potencia a melhoria da mesma.
- Conhecer as possibilidades e os constrangimentos da supervisão entre pares.
- Refletir acerca dos contributos da investigação para a formação da investigadora enquanto professora.

A nossa investigação assume, desta forma, um carácter essencialmente qualitativo, uma vez que permite compreender os significados que os diferentes intervenientes atribuem às mesmas situações e acontecimentos. Uma investigação desta natureza utiliza principalmente estratégias geradoras de informação, o que permite observar o modo de pensar dos participantes numa investigação.

A recolha de dados foi feita através das narrativas efetuadas pela professora investigadora/observada e pela professora supervisora/observadora e foi também aplicado um questionário aos alunos participantes no estudo.

Em síntese, este estudo pretende contribuir para compreender, com detalhe, através da reflexão crítica partilha acerca do ato de fazer aprender, de que forma professores do mesmo Departamento Curricular podem contribuir para a melhoria das práticas docentes e, conseqüentemente, da melhoria das aprendizagens dos alunos.

### 1.5 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

O plano de desenvolvimento deste estudo obedeceu ao cronograma abaixo apresentado na Ilustração 1, evidenciando as principais etapas que compreenderam: a revisão da literatura e consequente identificação da problemática de investigação, as opções metodológicas adotadas, o estudo empírico traduzido na observação de aulas, na redação das narrativas, na aplicação do questionário aos alunos e o posterior tratamento dos dados recolhidos e, por fim, a conclusão do trabalho com as considerações finais do estudo efetuado.

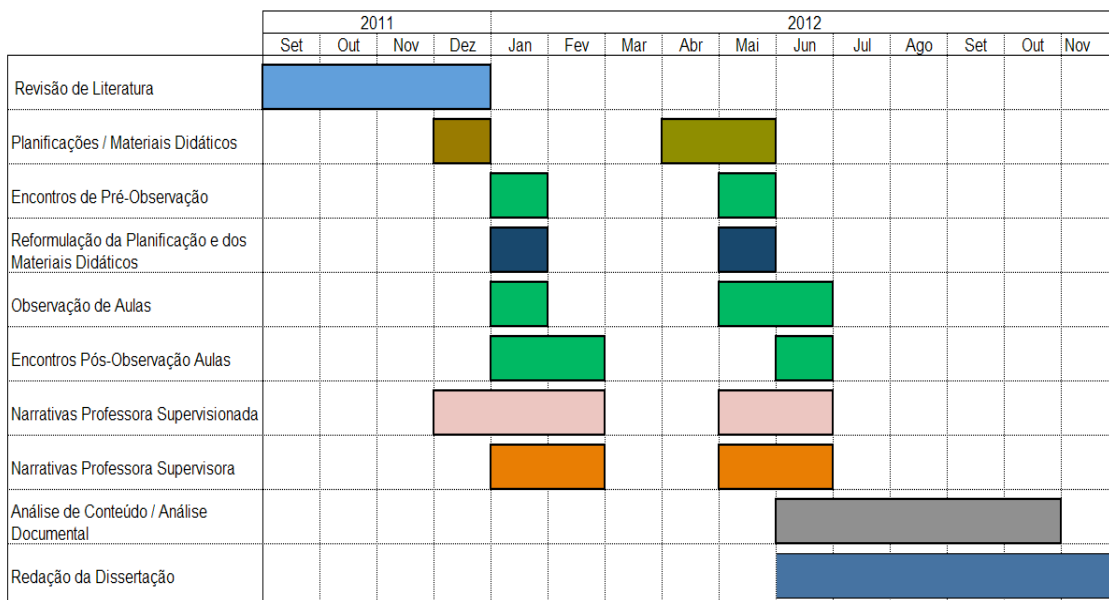


Ilustração 1. Cronograma das etapas da investigação

Em cada capítulo encetamos uma pequena introdução que contextualiza o assunto e enuncia os tópicos a abordar. Estes encontram-se devidamente numerados com títulos e sub-títulos que referenciam a respetiva temática.

Fechamos o nosso trabalho com a apresentação das referências bibliográficas que o sustentaram.

Por fim, apresentamos, também, os anexos com todos os materiais que serviram de suporte à nossa investigação:

- anexo 1 - narrativas da professora supervisionada;
- anexo 2 - narrativas da professora supervisora;
- anexo 3 - modelo de questionário aplicado aos alunos;
- anexo 4 - caracterização da turma;
- anexo 5 - grelha de observação;
- anexo 6 - planificações;
- anexo 7 - materiais didáticos.

## CAPÍTULO 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

---



*"A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe."  
(Jean Piaget)*

## 2.1 INTRODUÇÃO

*"A conceptualização é mais de que uma simples definição ou convenção terminológica. É uma construção abstracta que visa dar conta do real. Para isso não retém todos os aspectos da realidade em questão, mas somente o que exprime o essencial dessa realidade, do ponto de vista do investigador. Trata-se, portanto, de uma construção-selecção". (Quivy & Campenhoudt, 2008, pp. 122-123).*

Torna-se essencial, para qualquer projeto de investigação, a construção de um quadro teórico de referência, resultado de um trabalho sério, baseado na lógica, e que constitui o enquadramento concetual do problema em estudo.

Os meios de pesquisa, por nós utilizados para seleção da informação sobre este tema, incidiram nas publicações dos diversos autores e nas correntes de pensamento que preconizam. Com a sua consulta, procurámos posicionar e validar externamente o nosso estudo, relacionando os princípios teóricos defendidos com os quadros concetuais reconhecidos.

## 2.2 SUPERVISÃO - BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

O conceito tradicional de supervisão centrava-se no professor e na situação de sala de aula, dando especial atenção ao treino dos professores, de modo a que estes pudessem melhorar a sua atividade na sala de aula. Esta abordagem baseava-se no pressuposto de que os professores eram, por norma, mal treinados e que a formação inicial não os preparava de todo para o exercício da profissão docente. Por isso, havia alguma resistência ao emprego desta palavra noutros contextos, devido à associação do termo com

"inspeção", "controle" e "autoritarismo". Desta forma, os supervisores eram, inicialmente, vistos como inspetores/fiscalizadores.

Porém, associarmos a supervisão apenas à formação inicial é largamente insuficiente. Na perspectiva de Alarcão & Tavares (2003) a formação de um professor não termina no momento em que termina o estágio. Pelo contrário, segundo estes autores, embora a figura do supervisor possa desaparecer, a realidade da atividade supervisiva não deve desaparecer, embora possa assumir novas formas dentro dos contextos escolares.

No contexto português apenas ouvimos falar, mais convictamente, do termo supervisão a partir de finais dos anos oitenta. "*O termo supervisão começava a ser usado entre nós como alternativa à designação de "orientação da prática pedagógica."* (Alarcão & Tavares, 2003, p.4). Passou-se a falar de supervisão da prática pedagógica como um processo colaborante, em que se previa que os professores se entre ajudassem, no sentido de melhorar o seu próprio ensino.

A partir dos anos 90, e depois de vários estudos e reflexões sobre o tema, o conceito de supervisão mudou profundamente.

Glickmam (1995, cit. por Formosinho, 2002, p. 23) define a supervisão como: "*função da escola que promove o ensino através da assistência directa a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação - acção*".

A supervisão surge, deste modo, como uma nova estratégia de ação pedagógica que permite desenvolver competências inerentes aos contextos educativos. É, pois, reconhecidamente um alicerce fundamental no desenvolvimento de espírito reflexivo de todos os agentes educativos (Alarcão & Tavares, 2003).

Como refere Formosinho (2002), a supervisão influencia o crescimento de todos os membros da organização, aumenta e potencia as aprendizagens, tornando mais eficaz o trabalho individual e o espaço colaborativo. Segundo esta autora, da supervisão emanam três funções específicas:

1. Melhorar a prática pedagógica;
2. Desenvolver o potencial de aprendizagens;

3. Promover nas organizações a capacidade de criar ambientes de trabalho auto-renováveis.

Já para Nóvoa (1997, p. 26), *"a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mutual, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando"*. O trabalho em equipa e o trabalho interdisciplinar são cruciais. Quando as decisões são tomadas em conjunto, contrariam, de certa forma, a resistência às mudanças e todos passam a ser responsáveis pelo sucesso da aprendizagem na escola.

No entender de Vieira (2011, p. 11: *"..., esta função simultaneamente retrospectiva e prospectiva da supervisão, com diferentes níveis de impacto, pode associar-se à reflexão (teoricamente) infinita da imagem central ou parte dela, lembrando-nos que qualquer situação educativa é complexa, podendo ter interpretações e repercussões várias que importa explorar."*

Day (2001), por sua vez, enfatiza que o desenvolvimento profissional ocorre a partir de dimensões que se interligam e complementam. Por um lado, a formação a que o professor está constantemente sujeito, desenvolve vários processos de aprendizagem, reflexão e análise das práticas; aprendizagem de novos conceitos e conteúdos; desenvolvimento de competências a partir do conhecimento adquirido; partilha de experiências e colaboração entre colegas; participação dos professores em contextos mais amplos como grupos profissionais e redes de trabalho colaborativo. Por outro lado, a formação deve articular as necessidades pessoais e o estágio de desenvolvimento profissional.

Existe, mais recentemente, a noção de que a atuação educativa do profissional do ensino será tanto mais eficaz e eficiente quanto maior for o desenvolvimento do professor, quer a nível profissional quer a nível pessoal. Esta ideia tem contribuído para o entendimento da supervisão como um processo em que o trabalho realizado dentro da escola é encarado como um sistema onde todos os intervenientes no processo educativo cooperam e estão em sintonia, de modo a apoiar o desenvolvimento do professor em todas as

suas vertentes. Como afirma Trindade: "*A supervisão é um factor importante de inovação e, conseqüentemente, de mudança. [...] que inove no contexto escolar, produzindo pequenas mudanças que, sendo praticamente invisíveis num curto período de tempo, por exemplo, um ano lectivo – acabam por ser visíveis em períodos mais alongados*". (Trindade, 2007, p. 33-34)

De acordo com Alarcão (2002), o modelo clínico continua a dominar a supervisão e as práticas desse tipo de supervisão baseiam-se no estudo de situações reais do contexto escolar e recorrem à observação para analisar padrões no comportamento em sala de aula e melhorar o ensino através da colegialidade e da interacção entre professores e supervisores.

Trata-se de um modelo que perspetiva a supervisão como um processo de observação, reflexão e ação sobre a prática, que implica uma estreita colaboração entre o supervisor e supervisionado, funcionando o primeiro como um apoio e recurso para a superação das dificuldades sentidas pelo segundo. (Alarcão e Tavares, 2003).

No mesmo alinhamento, também a tutela dá especial relevância ao trabalho coletivo e, através de legislação criada para o efeito, tem colocado em evidência o papel da supervisão enquanto ferramenta potenciadora de mudanças de atitude dos professores em relação ao seu trabalho, que deve abandonar, definitivamente, o isolamento da sala de aula e passar a ser encarado na dinâmica de relações entre os vários professores, tal como o sugere Alarcão (2001).

### 2.3 SUPERVISÃO E A PRÁTICA REFLEXIVA

A reflexão é considerada promotora de conhecimento profissional, porque radica numa atividade de questionamento permanente de si mesmo e das suas práticas, em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora de desempenho. As potencialidades da reflexão para o desenvolvimento dos professores têm vindo a ser defendidas ao longo dos tempos por diferentes autores (Schön, 1987; Zeichner, 1993; Roldão, 2008, Alarcão, 2008).

Quando a reflexão é de natureza colaborativa e colegial e incide sobre a atividade investigativa, a resolução de problemas, a análise de situações educativas e as interações em contextos diversificados, apresenta-se como uma estratégia de grande potencial de desenvolvimento formativo (Alarcão e Tavares, 2003).

Atualmente fala-se muito de supervisão como um conceito transversal, visando a melhoria da qualidade das instituições. De natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisão, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e seus resultados, a supervisão parece constituir assim o alicerce para a construção do conhecimento profissional, como advogam Alarcão & Roldão (2008).

Na perspetiva de Schenkel (2005), só uma reflexão sobre a prática permite que os professores questionem o seu desempenho e possibilita mudanças, alterações e intervenções mais válidas nas suas ações profissionais. Ao repensarem o seu trabalho, refletindo sobre ele, dentro e fora da sala de aula, os docentes podem alterar as suas estratégias de ação e eventualmente mudar-se a si próprios.

No mesmo alinhamento, Brubacher, Case e Reagan (1994) alegam que a prática reflexiva auxilia os docentes na libertação de procedimentos impulsivos e rotineiros, permitindo-lhes agir dum maneira intencional e deliberada, e distingue-os como seres humanos informados, visto ser uma das características da atuação inteligente. Deste modo, a reflexão potencia nos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis e mais conscientes.

A supervisão, segundo Stones (1984) é uma visão aprofundada e discernida, reflexiva e com sentido de auto-crítica sobre tudo o que a rodeia, permitindo não só a compreensão da realidade, mas também habilitando os que a praticam a uma previsão dos acontecimentos, a uma retrovisão para ver o que deveria ter acontecido e não aconteceu e, por último, ter uma visão para poder promover o que se quer evitar e o que não se quer.

A escola atual é uma escola reflexiva. Segundo Alarcão e Tavares (2003, p.133) *"é uma escola inteligente, autónoma e responsável que decide o que*

*deve fazer nas situações específicas da sua existência e regista o seu pensamento no projecto educativo que vai pensando e experienciando*", isto é, uma escola onde todos os agentes educativos são levados em conta e com capacidade de agir no seu próprio contexto. Segundo Bolívar, as organizações aprendentes não surgem do nada, (...) são fruto de um conjunto de atitudes, compromissos, processos e estratégias que têm de ser cultivados. (Bolívar, 1997:91 *cit. in* Alarcão & Tavares, 2003)

Segundo Alarcão (1996, 2001, 2008), a supervisão é uma atividade cuja finalidade visa o desenvolvimento profissional dos professores, na sua dimensão de conhecimento e de ação, desde uma situação pré-profissional até uma situação de acompanhamento no exercício da profissão e na inserção na vida escolar. Ainda segundo esta autora, o supervisor não deve assumir apenas um papel meramente orientador, mas sim suscitar no professor supervisionado um espírito de investigação *na e sobre* a ação, capaz de gerar o seu desenvolvimento humano e profissional.

Segundo Idália Sá-Chaves (1989, p. 24), é *"preciso substituir o seu estatuto tradicional de observadores, de meros aplicadores do currículo e de "executantes comandados de cima" pelo de actores, protagonistas e responsáveis pela sua própria formação, "partenaires" activos que fazem a co-gestão da inovação"*.

Hoje entendemos a supervisão como uma forma de aconselhamento e de orientação, em que estão presentes um conjunto organizado de princípios, métodos e técnicas que visam a melhoria da qualidade de ensino. Este tipo de supervisão, como advoga Zeichner (1993), envolve a estimulação do crescimento profissional, o desenvolvimento dos professores, a seleção e revisão dos materiais educativos, objetivos, métodos de ensino, bem como a avaliação do ensino, conduzindo, em última análise, a uma transformação e melhoria do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a formação de alunos mais capazes.

Enquanto sinónimo de orientação da prática pedagógica, a supervisão pressupõe, assim, por parte do supervisor, funções complexas que requerem capacidades reflexivas e comunicacionais. Segundo Zeichner (1993, p.21-22):

*"Uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se perceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão".*

Este novo contexto de supervisão remete-nos inequivocamente para um cenário reflexivo que, de acordo com Schön (1987), a considera como um processo formativo que combina ação, experimentação e reflexão sobre a ação. O mesmo considera ainda que ensinar é uma atividade profissional imprevisível e influenciada pelos contextos, que requer uma resposta flexível.

O conceito supervisão de professores é, então, entendido com um *"processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento profissional"* (Alarcão & Tavares, 2003, p.16). Tudo isto implica uma reflexão continuada por parte dos docentes que supervisionam e por parte dos supervisionados.

Os supervisores numa prática reflexiva terão como função principal: *"fomentar ou apoiar contextos de formação formativa e transformadora que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem no desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem."* (Alarcão & Tavares, 2003, p.149).

Neste sentido, reflexividade, autonomia e supervisão não são componentes de campos pedagógicos distintos, mas processos que se interpenetram num mesmo contexto didático que visa a emancipação do aluno e do professor.

Esta capacidade de reflexão não é, no entanto, inata. Constrói-se, consolida-se e deve acompanhar os docentes durante todo o seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional. É um processo que implica tempo e disponibilidade. No entanto, todos sabemos que esta reflexão, pelo seu carácter

continuado, nem sempre é fácil e/ou aceite por todos.

Além disso, ainda *"são relativamente escassos os instrumentos disponíveis para a regulação crítica da prática supervisiva, essencial à aferição da qualidade dos processos de formação"* (Vieira et al., 2010, p.231), o que faz com que os docentes, não tendo no seu contexto definidas as escolhas conceituais, não estejam habituados a refletir sobre as suas práticas, a observarem aulas uns dos outros e a não permitirem, facilmente, que outros o façam. Essa cultura não está ainda enraizada no contexto escolar português. Como diz Sá-Chaves & Amaral (2000, p.81) *"O professor solitário isola-se cada vez mais, a maior parte das vezes pelo receio de se expor, outras, mais raras, por causa de um orgulho menos natural e menos saudável para si próprio e para aqueles com quem e para quem actua."*

Todavia, é nossa forte convicção que só trabalhando cooperativamente, estaremos numa posição mais forte para defendermos as nossas teorias e as nossas práticas. Só através deste trabalho colaborativo, do qual deve fazer parte a observação de aulas entre colegas, poderemos evoluir profissional e pessoalmente. O trabalho em equipa e o trabalho interdisciplinar são cruciais. Quando as decisões são tomadas em conjunto, contrariam, de certa forma, a resistência às mudanças e todos passam a ser responsáveis pelo sucesso da aprendizagem na escola.

Esta partilha que todos estes autores preconizam pode, por si só, permitir que os agentes educativos se sintam mais capazes e competentes para responder aos desafios constantes com que são confrontados.

Assim, *"(...) A concepção da escola na actual conjuntura implica que se pense a supervisão e a melhoria da qualidade das aprendizagens que lhe está inerente por referência não só à sala de aula, mas a toda a escola e não só aos professores isoladamente, mas aos professores na dinâmica das suas interacções, inseridos numa escola que se quer dialogante, aprendente e qualificante"*. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 144) .

No sentido de combater esta postura individualista, a observação entre pares, de acordo com Alarcão e Roldão (2008) tem como principais objetivos:

- *"Motivar para uma maior exigência e auto-exigência."*

- *Consciencializar para a complexidade da acção docente e para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir.*
- *Contribuir para a relação teórico-prática como um processo de produção de saber.*
- *Desenvolver auto conhecimento e autonomia.*
- *Proporcionar maior segurança na acção de ensinar.*
- *Criar um espírito de cooperação e colaboração entre professores.*
- *Desencadear a reflexão e discussão.*
- *Melhorar as práticas pela troca entre pares.*
- *Conferir maior interesse e capacidade de experimentar novas abordagens.*
- *Melhorar o ensino tendo por base a análise e a avaliação colaborativa."*

Além disso, existe ainda a função da escola que não se pode omitir destes processos. Glickman (1985), citado por Formosinho (2002, p.23), vê a supervisão como a *"função da escola que promove o ensino através da assistência directa a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação acção."*

Esta definição é apoiada por outros autores, apologistas de que o desenvolvimento de uma organização escolar, preocupada com a introdução de melhorias na prática da sala de aulas, não pode demitir-se do exercício da supervisão, quer seja assumido por um supervisor, pelo coordenador ou diretor da escola ou por um par.

Existe, atualmente, inclusive a noção de que a atuação educativa do profissional do ensino será tanto mais eficaz e eficiente quanto maior for o desenvolvimento quer a nível profissional quer pessoal do professor. Esta ideia tem contribuído para o entendimento da supervisão como um processo em que o trabalho realizado dentro da escola é encarado como um sistema onde todos os intervenientes no processo educativo cooperam e estão em sintonia, de modo a apoiar o desenvolvimento do professor em todas as suas vertentes.

Tendo por base todos estes pressupostos foi nossa intenção investigar de que forma a observação entre pares, num contexto supervisiivo, poderá

promover a melhoria das práticas de ensino, e fomentar a prática reflexiva.

Como dizem Paiva, Barbosa & Fernandes in Vieira e al. (2010, p.84) "*Através de uma estratégia de supervisão que coloca a tônica na indagação crítica da prática, será mais fácil promover o desenvolvimento de competências essenciais a uma acção educativa (auto) emancipatória assente em ideias de liberdade, responsabilidade, criticidade, cooperação, justiça e respeito pela dignidade do ser humano enquanto ser social*".

## 2.4 SUPERVISÃO ENTRE PARES

De acordo com Alarcão e Roldão (2008), a natureza vertical que os processos de supervisão assumem nos contextos de formação inicial, deveria dar lugar a um tipo de supervisão horizontal, quando esta acontece entre professores em contexto de trabalho. Ainda na opinião das mesmas autoras, as atuais tendências supervisivas "*apontam uma concepção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração*" (Alarcão e Roldão, 2008, p.19).

A prática docente tem, por isso, de ter como alicerce o conhecimento dos docentes como uma entidade coletiva alimentada pelo diálogo, pela partilha e pela definição de objetivos comuns. Neste quadro, Alarcão (2001, p.17-18) refere: "*...o professor deixa para trás o individualismo que o tem caracterizado e assume-se como parte activa do todo colectivo...aprende na partilha e no confronto com os outros, qualifica-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho*".

Também Formosinho (2002) refere que a supervisão influencia o crescimento de todos os membros da organização, aumenta e potencia as aprendizagens, tornando mais eficaz o trabalho individual e o espaço colaborativo. Segundo a autora, da supervisão emergem três funções específicas:

1. Melhorar a prática pedagógica;
2. Desenvolver o potencial de aprendizagens;

3. Promover nas organizações a capacidade de criar ambientes de trabalho auto renováveis.

Os professores que fazem parte destas estruturas colaborativas têm de reconhecer, de igual forma, a supervisão praticada como colaborativa. Ao trabalharem cooperativamente, os professores estarão numa posição mais forte para defenderem as suas teorias práticas e para terem o que precisam dos investigadores profissionais.

Paiva *et al* (2006) defendem uma abordagem colaborativa no agir superviso e entendem que a observação de aulas é a condição facilitadora e encorajadora da ação pedagógica.

A supervisão do trabalho pedagógico entre pares poderá desenvolver capacidades profissionais que decorrem de um processo dialógico e analítico ajustado a cada realidade escolar. Poderá, pois, contribuir para a valorização pessoal e profissional. Este exercício formativo, que envolve trabalho de equipa e reflexão, rompe com o paradigma inerente à formação tradicional. Faz-se *na* ação e na reflexão *sobre* a ação, na crítica e no diálogo construtivo. Graças aos contributos dos colegas é possível, ao professor, melhorar os seus conhecimentos, uma vez que as ideias que dos outros sobre a prática letiva levam a cada professor repense os seus conceitos e, por vezes, abandone conceções prévias, tentando desenvolver outras, podendo desta forma crescer profissionalmente .

Estudos realizados em Portugal indicam que, através do trabalho colaborativo - do qual deve fazer parte a observação de aulas entre colegas, de forma livre, informal e voluntária, pautando-se por um espírito de entreaajuda, sinceridade abertura de espírito -, e também através da prática da reflexão, estaremos em melhores condições de fazer uma interligação eficaz (uma ponte) entre a teoria e a prática, estimulando o desenvolvimento profissional dos professores (Oliveira,1997).

A observação colaborativa de aulas entre colegas não deve ser encarada com formalidade ou como uma ameaça ao "eu profissional" do professor, mas sim como uma mais-valia para o aumento do conhecimento prático e uma oportunidade para (ante)ver formas alternativas de atuação.

Como o defende Alarcão: *"A supervisão do século XXI terá fundamentalmente duas características. Uma característica que chamam de democraticidade e uma segunda característica que chamam de liderança com visão. Democraticidade, porquê? Democraticidade, porque é uma supervisão baseada na colaboração entre os professores, em decisões participadas, e na prática reflexiva, visando profissionais auto-dirigidos ou, se quiserem [...] autónomos."* (Alarcão, 2009, p. 119).

Estamos perante um espaço de reflexão conjunta, de diálogo construtivo e construtivista, consolidando saberes emergentes, através da construção colaborativa de conhecimento, potenciando renovação e melhoria de práticas, a bem da aprendizagem dos nossos alunos.

Num contexto de formação contínua, o supervisor deverá ter uma relação colaborativa com o supervisionado, uma relação de entre-ajuda, que cria condições de questionamento, análise, reflexão para que de uma forma colaborativa, crítica, indagadora, portanto, com um espírito de investigação, se encontre soluções, haja inovação, transformação e mudança. Supervisor e supervisionado encontram-se num processo de construção partilhada de conhecimento que, para ser bem-sucedido, deve estar assente numa relação saudável de empatia.

Alarcão e Tavares (2003) apresentam mesmo as características essenciais ao supervisor para exercer as suas funções, citando estudos de Mosher e Purpel:

- a) sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas;
- b) capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem;
- c) capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos;
- d) competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino;
- e) "skills" de relacionamento interpessoal;

f) responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação.

Também Vieira (1993), cita cinco funções fundamentais à actuação do supervisor:

1. Informar;
2. Questionar;
3. Sugerir;
4. Encorajar;
5. Avaliar.

Desta forma, e tendo por base os estudos e as considerações dos autores supracitados, e as funções do supervisor, podemos afirmar que a supervisão do trabalho pedagógico entre pares poderá desenvolver capacidades e poderá contribuir para a valorização pessoal e profissional.

## 2.5 A OBSERVAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE SUPERVISÃO

Independentemente das múltiplas teorias sobre Supervisão Pedagógica e dos vários modelos existentes, é consensual entre diferentes investigadores, como por exemplo Schön (1991) e Zeichner (1993), que a observação contribuiu para a construção e desenvolvimento do professor enquanto pessoa e profissional.

Wajnryb (1992, p. 1), por exemplo, dá um ênfase especial à observação de aulas para o crescimento profissional dos professores, quando refere: "*Being in the classroom as an observer opens up a range of experiences and processes which can become part of the raw material of a teacher's professional growth.*" Também Schön (1991, p.5) foca esta potencialidade da reflexão quando diz: "*In different ways and to varying degrees, they observe, describe and try to illuminate the things practitioners actually say and do, by exploring the understandings revealed by the patterns of spontaneous activity that make up their practice.*"

Esta observação encarada de forma positiva e construtiva levará, certamente, a uma melhoria das práticas ao longo da vida e a um consequente sucesso educativo.

Assim, esta observação da prática pedagógica deveria ser um dos elementos fundamentais na formação dos professores, e não estar apenas confinada aos estágios pedagógicos. Esta ação é de fundamental importância e tem repercussões no desenvolvimento do professor observado e dos seus alunos, pois todos se encontram num processo de desenvolvimento constante.

Este observar deve obedecer a um procedimento sistemático e monitorizado, utilizando, para o efeito, procedimentos de reflexão e experimentação.

Com esta investigação pretendemos, pois, contribuir para a melhoria da prática docente da professora-investigadora. Como refere Estrela (1984, p.62), pretendemos: *"reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível à reacção dos alunos; pôr problemas e verificar soluções; recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes; realizar a síntese entre a teoria e a prática."*

Uma das primordiais dificuldades que o conceito de observação acarreta consiste na sua polissemia intrínseca às diversas dimensões e diferentes entendimentos que o ato de observar pode assumir e aos seus diversos contextos.

A observação é um processo que se desenrolará sempre envolto em fatores complexos de subjetividade, uma vez que é levada a cabo por sujeitos que trazem para a observação o seu conhecimento prévio e as suas concepções prévias sobre a situação a observar.

Isto significa que o observador é portador de fatores ao nível de crenças, de valores e de experiências que implicam necessariamente uma *interpretação* da realidade que observa, para além de significar também que, perante essa mesma realidade, poderão ser tantas as interpretações quantos os observadores implicados.

Sabemos, pois, que *"observar é bem mais do que o acto de "ver" ou de "olhar". Estes ficam a nível da percepção, enquanto que aquele vai mais além. É um "ver" focalizado, intencional e armado pela teoria"* (Trindade, 2007, p.30).

Para Vieira (1993, p.38) é *"ilusório pensar que aquilo que vemos é aquilo que acontece. Basta um simples confronto das nossas percepções com as percepções de outro observador para nos darmos conta de que observar é, antes de mais, interpretar e que, como todo acto interpretativo, a observação reflecte, claramente, a subjectividade do sujeito que observa."*

No quadro desta ideia, apoiados em Vieira (1993), defendemos que a observação de aulas deve obedecer ao Ciclo de Observação.

Num contexto de supervisão pedagógica, a observação não se restringe à sala de aula, mas antes pressupõe a colaboração entre supervisor e professor supervisionado, centra-se nas diversas situações que compõem o contexto da ação do docente, de forma a que o mesmo seja capaz, com o apoio adequado, de observar, refletir e agir relativamente ao trabalho que desenvolve, aos efeitos da sua ação na aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da organização escolar. Todavia, torna-se cada vez mais inegável que a observação de aulas consistirá numa prática privilegiada da supervisão pedagógica, fundamental no quadro da reflexividade inerente ao desenvolvimento profissional. Na linha de Wallace (1997), que apresenta o modelo reflexivo de desenvolvimento profissional, a observação *ad hoc* surge como dotada da flexibilidade e ecletismo necessários para que ocorra uma análise dos dados de natureza qualitativa, recolhidos segundo um sistema de categorias que não poderá ser rígido, pois o observador parte de uma postura de descoberta e vai adaptar as formas e instrumentos da observação aos objetivos dessa observação, uma vez que o interesse reside na reflexão que os dados recolhidos vão proporcionar, a fim de identificar áreas a necessitarem de intervenção.

Observar é, no contexto da supervisão, algo muito mais profundo que requer, da parte de quem observa, um distanciamento que permita que fatores como inferências, juízos de valor, fatos e evidências possam ser devidamente separados e diferenciados, de forma a operacionalizar todo este processo

numa perspetiva de desenvolvimento profissional e pessoal. Requer, de igual forma, da parte de quem é observado, uma abertura de espírito, uma atitude responsável e sincera, para que este processo se desenvolva de uma forma construtiva, partilhada e sem grandes constrangimentos. Como refere Pardal (1995) só estaremos a "*trabalhar cientificamente*", quando planearmos a observação, prevermos o tipo de intervenção do observador e selecionarmos os meios utilizados na observação. Fazendo confluir as perspetivas das grandes referências na área da metodologia em investigação, o autor contrasta as modalidades de observação em termos do seu maior ou menor grau de estruturação, distingue os papéis de observadores mais ou menos integrados na situação a observar e enuncia suportes que se constituirão como "roteiros" (idem) que asseguram uma recolha de dados orientada para os objetivos da observação.

*"A observação é um processo cuja função primeira, imediata, consiste em recolher informações sobre o objecto tomado em consideração, em função do objectivo organizador..."* (Damas & Ketele 1985, p.11). Observar implica, assim, um olhar mais cuidado, delimitado nos objetivos.

Estrela (1984, p.135) sublinha ainda a importância da observação de aulas afirmando que: *"A observação permite caracterizar as situações educativas às quais o professor terá de fazer face em cada momento a identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha de estratégias adequadas à prossecução dos objectivos visados. Só a observação dos processos desencadeados e dos produtos que eles originam poderá confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida"*.

Segundo Trindade (2007, p.40) *"é ainda através da Observação que podemos fornecer aos indivíduos observados a informação necessária para eliminarem ou diminuírem as discrepâncias entre o que pensam que fazem e o que realmente fazem. Tal contributo vai permitir-lhes crescer em termos profissionais, ajustando os seus desempenhos àquilo que deles é esperado"*.

Como podemos constatar, pelos autores supracitados, observar é uma tarefa difícil e com cariz de subjetividade. Porque será, então, importante e

necessária esta observação e de que forma poderemos limitar essa subjetividade? Porque apenas através da "*Observação podemos aprender coisas sobre os formandos que não poderíamos aprender de outro modo (modo de falar, de escrever, hábitos de trabalho, atitudes, interesses, estabilidade emocional, adequação social, [...])*Só através da observação poderemos conhecer como reage uma determinada pessoa às contrariedades, que coerência apresenta entre o que diz e o que faz." (Trindade, 2007, p.39-40)

Esta observação, que todos estes autores preconizam, deve enquadrar-se numa prática supervisiva. Como diz Trindade (2007, p.14) "*a Observação, a Orientação[...] vão estar ao serviço da Supervisão, sendo dela instrumentos privilegiados e nela encontrando os seus limites*".

Independentemente das diferentes teorias sobre Supervisão Pedagógica e dos vários modelos existentes, é consensual entre diferentes investigadores a relevância da observação de aulas na construção e desenvolvimento do professor enquanto pessoa e profissional, pois é ainda parco o conhecimento sobre o que acontece dentro da sala de aula. Como afirma Rodrigues: "*É inegável o acréscimo de conhecimento que hoje temos relativamente às práticas pedagógicas e à sala de aula, centro nevrálgico do fenómeno educativo escolar. É igualmente considerável a projecção desse conhecimento em domínios fora da sala de aula (...)* Porém, paradoxalmente, continuamos a saber ainda muito pouco sobre o que acontece e como acontece no interior desse núcleo magmático do fenómeno educativo." (Rodrigues, 2001, p. 60)

Da mesma forma, Estrela (1984) realça a necessidade da observação de aulas para que o professor se possa interrogar sobre a realidade, possa construir hipóteses explicativas e possa, em última análise, atuar sobre o real de uma forma fundamentada.

Como já referimos, a observação da prática pedagógica deveria ser um dos elementos fundamentais na formação dos professores, e não estar apenas confinada aos estágios pedagógicos. Esta ação é de fundamental importância e tem repercussões no desenvolvimento do professor observado e dos seus alunos, pois todos se encontram num processo de desenvolvimento constante. Tal como o sugere Zepeda (2008) ao apontar os contributos das observações

de aulas, associados às práticas de avaliação formativa, com um enfoque particular no ensino, na aprendizagem e nas interações entre professores e alunos.

Este observar não pode ser, no entanto, um ato isolado e inconsistente. Deve ser um procedimento sistemático e monitorizado, utilizando, para o efeito, procedimentos de reflexão e experimentação.

Na área da observação, a quem observa exige-se competências na área dos saberes (científico e pedagógico) com o objetivo de exercer as suas funções de reflexão sobre as observações realizadas, questionar as estratégias utilizadas e sugerir, sempre em conjunto com os observados, caminhos alternativos no sentido de alargar os seus horizontes no domínio da prática pedagógica e permitir uma evolução mais consistente das suas práticas.

No sentido de tentar evitar constrangimentos, e objetivar o processo de observação deve obedecer-se, como afirmam (Vieira, 1993; Martin & Double, 1998; Munson, 1998; entre outros), ao Ciclo de Observação de aulas. Este compreende três etapas a Pré-Observação, a Observação e a Pós-Observação), como ilustramos na figura dois:



*Ilustração 2. Ciclo de Observação*

O(s) encontro(s) de pré-observação têm como principal objetivo colaborar com o professor na planificação de aulas (formular objetivos, desenhar estratégias de ensino/aprendizagem, construir materiais e instrumentos de avaliação).

Neste encontro podem-se acautelar eventuais situações problemáticas e prever as possibilidades de solução para as mesmas. De acordo com Richards & Lockhart (1994), as reuniões de pré-observação devem ser também utilizadas para identificar o foco de observação e para acordar quanto aos procedimentos a tomar. Devem-se tomar decisões relativamente aos objetivos, e instrumentos de observação em função dos interesses e/ou necessidades de formação do observado. Aqui se decide se a observação é global ou focalizada. Desta forma, estabelece-se um maior grau de confiança entre o professor observador e o professor observado.

De seguida deve ocorrer o momento da observação propriamente dita. Essa observação deverá constituir um trabalho de equipa e ser sensível aos contextos (Almeida et al., 1995), promovendo espaços de reflexão num clima aberto e de confiança. Deve, também, permitir a recolha de informação, por referência às decisões tomadas e aos objectivos traçados no encontro de pré-observação.

No encontro de pós-observação, que deve ser realizado imediatamente após a observação, para que os detalhes da aula sejam facilmente lembrados (Martin & Double, 1998), discutem-se e interpretam-se os dados da observação. Dá-se o confronto de ideias e, se necessário, estabelecem-se os aspetos a melhorar.

Nesta conferência de pós-observação, o observador relata acerca de todas as informações que recolheu e discute-as com o professor observado (Richards & Lockhart, 1994). O professor observado deverá ser o primeiro a pronunciar-se sobre a aula, referindo-se aos aspetos mais positivos da mesma. De seguida, o observador poderá salientar outros aspetos positivos que não tenham sido referidos e, só depois, passar à discussão dos aspetos menos positivos e que poderiam ter sido conduzidos de forma mais eficaz.

Segundo Alarcão (2003, p.98), neste encontro *"o professor deve reflectir sobre o "seu eu" de professor e sobre o que se passou na sua interacção com os alunos para alterar, se necessário, um ou outro aspecto que não esteja em consonância com a sua função de agente de desenvolvimento e de aprendizagem"*.

A observação de aulas surge, desta forma, como estratégia de formação por excelência, assumindo um carácter formativo e regulador do processo de desenvolvimento profissional dos docentes. Tudo isto, sempre enquadrado numa prática supervisiva e num contexto alargado que é a escola enquanto instituição e enquanto veículo transmissor do saber. Como diz Alarcão (2001, p.19): *"...a supervisão não pode ficar confinada à formação inicial de professores. As competências supervisivas (técnicas e humanas) são necessárias no apoio à elaboração de projectos, à gestão do currículo, à resolução colaborativa dos problemas, à aprendizagem em grupo e à reflexão formativa que deve acompanhar esse processo, à avaliação e monitorização, ao pensamento sistemático sobre os contextos de formação e sobre o que é ser escola"*.

Os instrumentos utilizados nesta observação são também um elemento fundamental do processo, na medida em que a sua conceção e a sua utilização determinam a validade e a fidelidade dos dados recolhidos. De acordo com Alarcão (2003), na seleção e construção de listas, escalas, grelhas, narrativas, o observador necessita de ter noção de que à construção das mesmas subjazem teorias e que um instrumento de observação orientado para determinado foco implica exclusão de outros. Como a mesma refere (p.86): *"Do mesmo modo que as estratégias de ensino/aprendizagem só fazem sentido em função dos objectivos de ensino/aprendizagem, também as estratégias de observação dependem do objectivo que se pretende atingir, do objecto que se quer observar e da natureza da observação."*

## 2.6 ENSINO DAS LÍNGUAS: ALGUMAS ORIENTAÇÕES

Embora não seja nosso propósito explorar o enquadramento teórico

referente ao ensino das línguas, entendemos por bem fazer uma breve contextualização do mesmo, de modo a que se possa perceber a perspectiva que assumimos face ao processo do ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras.

Durante décadas houve, por parte dos investigadores do ensino de línguas a busca do "*método perfeito*". No entanto, perante a complexidade do processo educativo, a transformação da educação parece situar-se "num espaço entre o real e o ideal". Assim, o ensino de línguas estrangeiras assume formas de alguma liberdade e flexibilidade metodológicas. Em termos gerais, o ecletismo visa possibilitar que o professor faça escolhas metodológicas que sejam mais coerentes e adequadas ao contexto de ensino/aprendizagem, no qual cada professor desempenha a sua atividade docente. Isto representa, em outros termos, um rompimento com procedimentos metodológicos que, na maioria das vezes, foram planeados para salas de aula padronizadas e idealizadas, desconsiderando diferenças contextuais e individuais de naturezas variadas. Isto não significa, no entanto, falta de metodologia.

Conforme defendido por Larsen-Freeman (2003) e Brown (2001), o método eclético deve conduzir a uma prática coerente e plural no ensino de uma língua, onde grande variedade de atividades possa ser utilizada de forma a facilitar, acelerar ou otimizar o processo de ensino. O professor deve ser capaz de fazer escolhas metodológicas que atendam às características e às necessidades de seu contexto pedagógico. O ecletismo metodológico acarreta, assim, uma maior responsabilidade do professor pelas suas escolhas e práticas.

Cada vez mais os alunos de línguas estrangeiras precisam de acumular capacidades e conhecimentos. Isto faz com que o professor tenha a sua responsabilidade em destaque e que seja largamente responsabilizado pela sua ação educativa.

À Escola compete, atualmente, preparar os alunos para desempenharem um papel construtivo e ativo nas suas aprendizagens ao longo da vida (Lopes da Silva & al, 2004, p.12).

Para tal, os alunos devem ser ensinados a compreender e utilizar recursos pessoais que lhes permitam refletir sobre as suas ações, exercer um maior controlo sobre os seus próprios processos de aprendizagem e reforçar as suas competências para aprender.

Se por um lado o domínio de uma língua estrangeira deve ser cada vez melhor e abrangente, por outro, as necessidades dos tempos modernos exigem que o ensino seja cada vez mais rápido e produtivo. O aluno atual precisa de aprender mais e melhor em cada vez menos tempo. Logo, o professor tem de estar cada vez mais preparado para não só lecionar, mas também administrar o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira de forma a fomentar a autonomia. Ao aluno são pedidas competências, no sentido de se tornar socialmente responsável e participante ativo nas suas aprendizagens.

Cabe, portanto, ao professor, em menor ou maior nível, fazer escolhas e adotar estratégias e procedimentos adequados, sensatos e produtivos.

No *QECRL*, a competência de aprendizagem é apontada como uma *competência geral* a que se recorre também no âmbito da realização de actividades linguísticas e é entendida, num sentido muito lato, como: "*a capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário [...] e que permitem ao aprendente lidar de forma mais eficaz e independente com os desafios da aprendizagem de uma língua, observar as opções existentes e fazer melhor uso das aprendizagens*" (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, 2001, p.54).

Esta competência é, por si só, um conceito complexo que envolve várias componentes.

No que diz respeito especificamente à aprendizagem de línguas, a *competência de aprendizagem* é entendida como um conjunto de atitudes, conhecimentos e capacidades que um aprendente deve possuir para realizar uma aprendizagem eficaz e autónoma em língua estrangeira..

Esta é uma competência considerada fundamental para se ser bem sucedido e autónomo na aprendizagem de uma língua estrangeira sendo

necessário aliar uma habilidade e *competência comunicativa* a uma *competência de aprendizagem* que se caracteriza pelo domínio de estratégias de aprendizagem que permitem aumentar o saber e gerir todo este processo de forma eficaz e autónoma.

Também segundo Legutke & Howard (1991), o ensino de uma língua estrangeira deverá ter como objeto estas duas competências, que se organizam em torno de três núcleos fundamentais: o individual (aprender a reagir; aprender a ser; correr riscos), o social (aprender a cooperar; aprender a lidar com dinâmicas de grupo) e o temático (aprender a usar a língua estrangeira; aprender a lidar com textos; aprender a interagir com a cultura da língua estrangeira).

Todo o nosso trabalho tem como linha orientadora o método comunicativo, o desenvolvimento da competência comunicativa e a abordagem de ensino baseado na promoção da autonomia, tal como é recomendado nas orientações programáticas nacionais para os vários ciclos de ensino e de acordo com as recomendações veiculadas no QECRL.



## **CAPÍTULO 3. PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS**

---



*"Apenas conhecemos correctamente um método de investigação depois de o termos experimentado por nós próprios."*  
(Quivy, 1998)

### 3.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar, de uma forma específica, os procedimentos metodológicos da investigação utilizados no decorrer do presente estudo. Com esse propósito, começámos por referir o tipo de metodologia usada para caracterizar e fundamentar as nossas opções.

A abordagem à problemática sucedeu de forma naturalista, procurando perceber/interpretar o que determinados fenómenos significam para os sujeitos que integram o estudo, potenciando a exploração dos contextos num ambiente de forte interacção.

### 3.2 LINHAS METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO

Tendo em conta os objectivos deste trabalho e dado que o mesmo se insere na área das Ciências de Educação e, conseqüentemente, na área das Ciências Sociais, optámos por um estudo de carácter qualitativo. *"Os estudos qualitativos surgiram como alternativa ao paradigma positivista e aos estudos quantitativos que se mostraram ineficazes para a análise e estudo da subjectividade inerente ao comportamento e actividade humana"* (Barroso, 2010).

Um trabalho de investigação em Ciências Sociais *"permite compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta, a fazer inteligentemente o ponto da situação, a captar com maior perspicácia as lógicas de funcionamento de uma organização, a reflectir acertadamente sobre as implicações de uma decisão política, ou ainda a compreender com maior nitidez como determinadas pessoas apreendem um problema e a tornar visíveis alguns dos fundamentos das suas representações."* (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.19)

A investigação qualitativa tem na sua essência, segundo Bogdan & Biklen (1994), cinco características:

1. a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados;
2. os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo;
3. os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados;
4. a análise dos dados é feita de forma indutiva;
5. o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Ainda segundo os mesmos autores, enquanto que a investigação quantitativa utiliza dados de natureza numérica que lhe permitem provar relações entre variáveis, a investigação qualitativa utiliza principalmente estratégias de recolha de informação que possam criar dados descritivos, na tentativa de desocultar o modo de pensar dos participantes numa investigação.

O presente estudo insere-se, desta forma, numa investigação de cariz qualitativo uma vez que decorreu no ambiente natural da escola e recorreu a instrumentos de recolha dados e técnicas de tratamento de informação, consentâneas com estudos dessa natureza.

Como estratégia de investigação utilizámos o **estudo de caso**. *"A finalidade do estudo de caso é sempre holística, ou seja visa preservar e compreender o caso no seu todo e na sua unicidade. Para isso, o investigador estuda o "caso" no seu contexto real, em profundidade, tirando todo o partido possível de fontes múltiplas de dados (inquéritos, entrevistas, observações, documentos, registos escritos, diários de campo, fotografias, registos audiovisuais, testemunhos..."* (Barroso, 2010) .

Bassey, citado por Bell (1997,1993, p.180), refere sobre este tipo de estudo que : *"Um critério importante para julgar o mérito de um estudo de caso consiste em verificar até que ponto os pormenores são suficientes e apropriados para que um professor que trabalhe numa situação semelhante possa relacionar as suas tomadas de decisão com as descritas na pesquisa. A fiabilidade de um estudo de caso é mais importante que a possibilidade de o*

*generalizar."*

Ainda para caracterizar o estudo de caso, Ludke & André (1986) referem sete características para este tipo de investigação qualitativa:

1. visam a descoberta, na medida em que podem surgir, em qualquer altura, novos elementos e aspectos importantes para a investigação, além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial;
2. enfatizam a interpretação em contexto, pois todo o estudo desta natureza tem que ter em conta as características da escola, o meio social em que está inserida, os recursos materiais e humanos, entre outros aspectos;
3. retratam a realidade de forma completa e profunda;
4. usam uma variedade de fontes de informação;
5. permitem "*generalizações naturalistas*";
6. procuram representar as diferentes perspectivas presentes numa situação social;
7. utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros métodos de investigação.

Segundo os mesmos autores, o interesse do estudo de caso incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Estes autores acrescentam ainda que devemos escolher este tipo de estudo quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo. Além disso, o caso é sempre bem delimitado e deve ter os seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo.

Referindo ainda Bell (1997, p.23) que "*O método de estudo de caso particular é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade de estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo*".

Outra vantagem que consideramos de extrema importância nos estudos de caso, é o fato de o investigador poder, a qualquer momento da investigação, alterar os métodos da recolha de dados e estruturar novas questões de investigação, se assim o entender.

Em síntese, a nossa opção por um estudo de caso, enquanto estratégia de investigação, procurou ir ao encontro de uma pesquisa baseada na observação de fenómenos sociais, de carácter educativo, recolhidos em contexto real, e que, tal como preconiza Merriam, citado por Bogdan & Biklen (1994, p.89), consistiu *"na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma fonte de documentos ou de um acontecimento específico."*

Considerando todos os pressupostos acima referenciados e tendo em conta quer a natureza das questões de investigação quer os objetivos do estudo enunciados no primeiro capítulo, optámos pelo estudo de caso.

Vejamos como se procedeu no presente estudo, apresentando de seguida as estratégias adotadas desde a selecção da amostra de trabalho, passando pelos instrumentos de recolha de dados, pela categorização dos mesmos para uma análise de conteúdo válida.

### 3.2.1 PARTICIPANTES NO ESTUDO

Para Bardin (2004) *"É também preciso circunscrever o campo das análises empíricas no espaço, geográfico e social, e no tempo."* Por seu lado Quivy & Campenhoudt (2008) referem que uma análise mais precisa e aprofundada de situações individuais envolve um conjunto de unidades constitutivas, designado por população, e sobre as quais podemos reunir informações, ou não, sempre que possível ou útil.

Este estudo desenvolve-se num campo de análise circunscrito a um grupo de dois participantes, a professora investigadora/supervisionada e a professora supervisora. Ambas desenvolvem o seu trabalho e as suas ações no seu contexto natural de ensino e de aprendizagem, uma escola pública, com diferentes anos de experiência, sendo que a professora supervisora tem mais dez anos de serviço do que a professora supervisionada. As duas pertencem ao mesmo departamento, mas a grupos disciplinares distintos, uma ao de Inglês e outra ao de Francês.

Se, à partida, este fato poderia ser visto como limitador dessa supervisão, tal não aconteceu, pois, por um lado, a professora supervisora tinha

conhecimentos suficientes da língua inglesa que lhe permitiam acompanhar o normal decorrer das atividades e, por outro lado, o que se pretendia era uma supervisão das práticas pedagógicas e não do conhecimento científico.

Participaram ainda neste estudo os alunos de uma turma de nono ano de escolaridade da professora supervisionada. A turma era constituída por vinte e dois alunos.

Era uma turma muito heterogénea, uma vez que existia um grupo de alunos que revelava bom aproveitamento e um outro grupo com bastantes dificuldades na aquisição de conhecimentos. Existiam ainda alguns alunos que haviam transitado de ano com grandes dificuldades de aprendizagem. Integrava ainda a turma uma aluna que se encontrava a frequentar o nono ano pela segunda vez.

Tratava-se de uma turma na qual que denotava algumas dificuldades na comunicação oral e escrita. Havia, no entanto, alguns alunos que demonstraram sempre uma capacidade comunicativa bastante positiva, o que normalmente permitia uma interação professor/aluno bastante dinâmica.

Os alunos desta turma estavam sentados com base nos perfis de desempenho na disciplina, isto é, em norma, estava um aluno com mais dificuldade junto de um aluno com melhor aproveitamento.

A interpretação da ação profissional realizada tem como referência as dimensões da profissão docente que englobam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e a vertente profissional e ética, conforme o anexo do Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho revogado pelo Decreto Regulamentar 26/2012 de 21 de fevereiro.

Importa realçar que, embora o Decreto Regulamentar de 26/2012 não contemple a Vertente Social e Ética, foi nossa opção mantê-la, pois consideramos que, para o nosso projeto de investigação, não poderíamos negligenciar a reflexão gerada.

No caso deste estudo a seleção dos participantes foi intencional, pois pretendíamos que as docentes estivessem em etapas distintas da sua carreira, tendo uma mais tempo de serviço do que a outra e também pretendíamos que

a turma escolhida fosse uma turma heterogénea, para melhor corresponder às solicitações propostas.

Resumindo, a seleção dos participantes foi da nossa responsabilidade, tendo por base outros estudos paralelos sobre observação de aulas.

### 3.2.2 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO

Este trabalho de investigação, define-se como um estudo de caso de tipo intrínseco (Marques, 2003), pois debruça-se sobre uma situação particular, e utilizou instrumentos e técnicas de recolha de dados e tratamento de informação.

Dada a necessidade de recorrer a diferentes fontes de evidência (dados) que permitam a sua triangulação (cruzamento), como refere Yin (1994), as fontes de informação escolhidas assentaram na observação direta, nas narrativas produzidas pela professora observada e pela professora observadora e na análise dos questionários aplicados aos alunos.

#### **OBSERVAÇÃO**

A observação de aulas foi a estratégia privilegiada de recolha de informação. Da mesma forma, obedecemos ao Ciclo de Observação. Estrela (1984, p.135) sublinha a importância da observação de aulas afirmando que: "*A observação permite caracterizar as situações educativas à qual o professor terá de fazer face em cada momento a identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha de estratégias adequadas à prossecução dos objectivos visados. Só a observação dos processos desencadeados e dos produtos que eles originam poderá confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida*".

Esta observação teve lugar em dois momentos durante o ano letivo, em Janeiro e Maio/Junho de 2012 e durante duas unidades temáticas (Dependências e Novas Tecnologias).

Qualquer um de nós é capaz, por meio dos sentidos: visão, audição,

olfato, tato e até mesmo do paladar, de reconhecer as percepções do ambiente que nos rodeia. Todavia, torna-se importante realçar a diferença entre olhar e observar, pois tal como referem Simpson e Tuson (1995), todas as informações que nos chegam do exterior são obtidas pelo sentido da visão, pelo olhar, mas só quando conjugamos o olhar com o pensar de forma sistemática e planeada é que podemos falar em observar.

De acordo com Castano e Javier (1994) observar é "*seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão*".

A observação recorre a métodos que variam de acordo com as circunstâncias. Segundo os meios utilizados, a observação pode ser não estruturada ou estruturada e, segundo a participação do observador, a observação pode ser não participante ou participante. A observação pode ainda ser direta ou indireta.

Segundo Quivy & Campenhoudt (2008), a direta é aquela em que o investigador tem acesso direto à informação sem que se tenha que dirigir "aos sujeitos interessados." (p.164) Já a indireta é aquela em que o investigador se dirige ao sujeito de forma a obter a informação de que necessita, tornando-a, portanto, menos objectiva."

Ainda segundo os mesmos autores a observação adequa-se a estudos onde se pretende analisar os comportamentos espontâneos e perceber o não verbal, desta forma consideramos bastante pertinente a opção pela observação como técnica de recolha de dados.

Optámos, deste modo, por uma observação direta, segundo Quivy & Campenhoudt (2008), pois pareceu-nos ser o procedimento mais apropriado para a recolha de dados na nossa investigação. De acordo com os próprios, "*A observação directa é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela directamente ao seu sentido de observação*". (Quivy & Campenhoudt (2008, p. 164).

De igual forma, Burgess (2001, p. 86), enfatiza as vantagens deste

instrumento de investigação, pois: *"O observador pode obter relatos de situações na própria linguagem dos participantes, o que lhe dá acesso aos conceitos que são usados na vida de todos os dias. O investigador pode, por conseguinte, fazer a avaliação de uma situação social na base de relatos que foi obtendo dos informantes. Aqui, o objectivo do investigador é comparar estes relatos uns com os outros e com outras observações que tenha feito no terreno. O resultado é que os investigadores podem utilizar as suas próprias observações com as suas ferramentas teóricas."*

Além disso, a utilização desta estratégia teve como intuito *"[...]captar uma variedade de situações ou fenómenos que não são obtidos por meio de perguntas [...]"* (Minayo, 1994, p. 59).

É *"através da observação que podemos fornecer aos indivíduos observados a informação necessária para eliminarem ou diminuírem as discrepâncias entre o que pensam que fazem e o que realmente fazem. Tal contributo vai permitir-lhes crescer em termos profissionais, ajustando os seus desempenhos àquilo que deles é esperado"* (Trindade, 2007, p.40)

Este tipo de observação é uma técnica de recolha de dados extremamente rica e fidedigna, já que a informação que é conseguida não está dependente do ponto de vista do sujeito nem da sua visão dos fatos, mas da observação efetuada.

Ainda segundo Quivy & Campenhoudt (2008), a validade desta técnica depende da precisão e do rigor das observações, as quais no dizer de Lüdke & André (1986) deverão ser controladas e sistemáticas, e devem, segundo o mesmo autor, ser planeadas cuidadosamente, determinando "o quê" e "o como" observar. Neste trabalho, essa planificação foi efetuada através de grelhas de observação, criteriosamente elaboradas em conjunto pela professora observada e pela professora observadora.

## **NARRATIVAS**

A abordagem narrativa, tal como refere Bruner (1986), foca o conhecimento particular. A abordagem da narrativa como método de

investigação na educação pressupõe a noção de voz do narrador, dá-nos uma perspectiva experiencial narrada pelo próprio, valida o conhecimento profissional do professor possibilitando que este se assuma como um investigador e encara o discurso como construtor da realidade.

Diferentes estudos foram efetuados sobre a utilização da narrativa como forma de investigação, e várias são as polémicas ao redor do que pode ou não ser uma narrativa, assim como dos seus limites. Todavia, para suportarmos a sua utilização no presente estudo recorreremos a Elbaz (1991) que defende que contar "*histórias*" é típico de professores, pois faz parte da sua natureza enquanto pesquisadores. Apoiamo-nos, também, em Riessman (1993) que defende que há diferentes níveis de representação da experiência vivida, desde a experiência primária até à interpretação da mesma.

Também Connelly e Clandinin (1990) referem a narrativa como possibilitando o estudo das diferentes maneiras como os seres humanos experienciam o mundo.

A utilização de narrativas parece, por isso, moldar-se a estudos de abordagem qualitativa, em que importa conhecer em profundidade um determinado caso, e não em estudos onde a recolha de um grande número de dados sobre um mesmo tema é o mais relevante.

Apesar de haver algumas limitações apontadas por alguns autores à escrita de narrativas, como por exemplo: a impossibilidade da generalização de resultados; o problema da morosidade do processo; a necessidade de grande envolvimento e dedicação por parte do investigador e a necessidade de o sujeito do estudo participar na própria construção da análise narrativa, muitas são as suas potencialidades.

Em linguagem corrente a palavra "*narrativa*" pode ser utilizada como sinónimo de "*história*", isto é, um relato de ocorrências envolvendo pessoas ou outros seres vivos. No entanto, em termos académicos, vários autores utilizam o termo narrativa quando se referem à investigação ou à metodologia de investigação.

Na qualidade de seres humanos interpretamos e narramos as nossas vidas e experiências segundo os nossos valores e crenças, os quais, por sua

vez, variam de acordo com o tempo e o lugar que ocupamos na sociedade. As histórias que contamos são o meio pelo qual tentamos capturar e traduzir a complexidade e as múltiplas relações que atravessam as nossas experiências. Para Bruner (1991), as narrativas ajudam-nos a produzir uma versão da realidade, e a sua aceitação depende mais da convenção, necessidade e dos sentidos que atribuímos a ela do que da sua verificação empírica ou dos seus requisitos lógicos. Ou seja, o significado da narrativa corresponde "*ao modo como a narrativa opera como instrumento do pensamento ao construir a realidade*" (idem,p. 6).

Segundo Roldão (2005), as narrativas, quer orais, quer escritas, são utilizadas há milhares de anos como instrumentos educativos e constituem artefatos culturais com grandes potencialidades na organização do pensamento e da realidade e na estruturação das aprendizagens. Segundo a mesma autora, as histórias constituem, de igual forma, uma maneira de se poder organizar o conhecimento, de estruturar o currículo, e de facilitar a comunicação e apropriação de significados.

Já para Holly (1991, cit. em Alarcão, 1996, pag.106): "*[...] as narrativas poderão ser utilizadas para ....a promoção da reflexão sobre a acção, permitindo que se não perca a noção da realidade complexa que enforma a acção*".

No quadro deste entendimento, a construção deste tipo de narrativas pode, ainda, encerrar grandes potencialidades no desenvolvimento pessoal e profissional docente. Quando os docentes narram, estão a fazer mais do que simplesmente registo. Estão a alterar formas de pensar e de actuar, conseguindo, assim, manter uma atitude crítica e de reflexão sobre o seu desempenho profissional. A este propósito, Alarcão (1996, p.107) refere: "*O uso das narrativas em supervisão pode contribuir para a formação de professores reflexivos,...*".

Segundo Vieira & Moreira (2011, p.39) "*as narrativas profissionais (notas de campo, relatos de incidentes críticos, diários reflexivos, narrativas autobiográficas, portefólios, etc.), muitas vezes associadas a processos de observação, apresentam um potencial formativo elevado no desenvolvimento*

*de práticas de reflexão. "Além disso, e segundo as autoras supracitadas: "as narrativas profissionais constituem um processo- produto situado e único, revelador do "eu" na sua relação com o "outro" e com o contexto em que ambos (inter)agem." (idem, p.40)*

As narrativas escritas por professores experientes constituem, segundo Preskill & Jacobvitz (2001), uma fonte poderosa de inspiração e conhecimento, que potencia uma reflexão profunda sobre as suas vidas e sobre a sua profissão.

Como refere Elbaz (1991), a narração constitui o centro da atividade docente e a paisagem onde vivem os professores e os investigadores, permitindo perceber o sentido do trabalho dos professores. Na opinião desta autora, a narrativa permite uma melhor compreensão do conhecimento dos docentes, através da análise das suas próprias palavras.

Recorremos, assim, e como mencionado anteriormente, à redação de narrativas, no decurso de todo o processo de supervisão, narrativas essas que foram redigidas quer pela professora observada quer pela professora observadora.

Após os ciclos de observação, apoiado no preenchimento de grelhas de observação, e da redação das narrativas, procedemos à análise documental dos mesmos.

As narrativas foram submetidas a análise de conteúdo. *"O lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade..." (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 227).*

Segundo Bardin (2004, p.42), a análise de conteúdo pode ser entendida como *"um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens."*

## QUESTIONÁRIOS

O questionário é um conjunto ordenado de perguntas que devem ser respondidas por escrito. O mesmo deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções. As instruções devem esclarecer o propósito da sua aplicação, ressaltar a importância da colaboração do indivíduo e facilitar o preenchimento.

No presente estudo, o questionário aplicado aos alunos, que consta do anexo 3, tinha uma parte de questões fechadas, que se nos pareceram particularmente adequadas, por apresentarem, basicamente, as seguintes vantagens enunciadas por Foddy (2002, p. 143):

- "(a) Permitem que os inquiridos respondam à mesma pergunta de modo a que as respostas sejam validamente comparáveis entre si;*
- (b) Produzem respostas com menor variabilidade;*
- (c) Propõem aos inquiridos uma tarefa de reconhecimento, por oposição a um apelo à memória, e, por isso, são de mais fácil resposta;*
- (d) Produzem respostas mais facilmente analisáveis, codificáveis e informatizáveis".*

Se bem que o intenso debate entre os partidários das questões abertas e aqueles que defendem as questões fechadas não tenha ainda chegado a conclusões definitivas, estas vantagens parecem inquestionáveis.

Além disso, como afirmam Ghiglione & Matalon (2005, p. 116): *"Do ponto de vista da análise dos resultados, as questões fechadas são, a priori, as mais cómodas."*

Decidimos, todavia, incluir algumas questões abertas, tomando como base para esta decisão algumas das vantagens apontadas igualmente por Foddy (2002, p. 143), a saber:

- "(a) Permitem aos inquiridos expressarem-se através das suas próprias*

*palavras;*

*(b) Não sugerem respostas (...) – indicam o que é mais relevante no espírito dos inquiridos (...);*

*(f) Auxiliam a interpretação de respostas desviantes a perguntas fechadas".*

De igual forma, as palavras de Ghiglione & Matalon (2005, p. 117) foram determinantes nesta nossa decisão: *"introduzindo algumas questões abertas, dar-se-á à pessoa a impressão, justificada ou não, de que de facto está a ser ouvida".* Por seu lado, também levamos em consideração o que é dito por Gil (1999, p.131) que aponta como principal vantagem das questões abertas *"a de não forçar o respondente a enquadrar sua percepção em alternativas preestabelecidas."*

Os questionários foram aplicados individualmente e foi respeitado o anonimato.

As questões foram elaboradas de forma clara e concisa, para que não houvesse qualquer dificuldade nas respostas a dar.

### **TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO**

Como o afirmamos anteriormente, enquadrámos este estudo numa perspetiva de investigação qualitativa. Consideramos, de igual forma, que a análise de conteúdo seria a mais adequada ao nosso estudo. Assim, iniciamos um processo analítico sobre as narrativas das professoras supervisora e supervisionada.

Este processo de análise de dados envolve a organização sistemática dos dados, a divisão dos mesmos em unidades manipuláveis, o resumo, a busca de padrões, a descoberta das características mais importantes e, por fim, a decisão sobre o que será apresentado (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 205).

A análise de conteúdo pressupõe uma clarificação do objetivo de estudo, a explicitação da perspetiva de investigação e do modelo teórico de

enquadramento em função dos quais se orienta o processo de indagação sobre os dados.

A definição de categorias e dimensões de análise foi, neste estudo, consonante com o quadro teórico da investigação e de acordo com os normativos legais.

Ter esta ideia subjacente determinou que, na construção de um referencial teórico de suporte à investigação, se mobilizassem quadros de enquadramento legal em plena articulação com os domínios de competências reconhecidos como prioritários na formação contínua de professores.

Assim, definimos, para a nossa análise das narrativas, as seguintes dimensões e categorias, de acordo com o perfil de desempenho docente vigente, que indicamos na ilustração 3 abaixo apresentada:

CAMPO	DIMENSÃO	CATEGORIAS
SUPERVISÃO	ENSINO /APRENDIZAGEM	Preparação/Realização das Atividades Letivas
		Relação Pedagógica com os Alunos
		Comunicação com Sentido de Rigor
		Monitorização das Atividades
		Processo de Avaliação dos Alunos
		Compromisso com o Grupo de Pares
	VERTENTE SOCIAL E ÉTICA	Reflexão Crítica sobre a Prática Profissional

*Ilustração 3. Quadro síntese de análise das narrativas*

A recolha de dados foi sistematizada e combinou vários instrumentos como a observação de aulas, narrativas das professoras envolvidas, a análise dos conteúdos, bem como os questionários efetuados aos alunos.

Este procedimento pareceu-nos indispensável uma vez que, e de acordo

com Yin (1994); Igea (1995); Lüdke & André (1986) e Quivy & Campenhoudt (2008) é comum a combinação de diversas técnicas e instrumentos, para enriquecer o conhecimento do caso em estudo.

O fato de termos utilizado diferentes métodos de recolha de dados, permitiu-nos colher várias perspetivas sobre a mesma situação, bem como obter informações de diferente natureza e proceder, à posteriori, a comparações entre a diversas informações, efetuando, assim, a triangulação da informação obtida (Igea, et al., 1995).

No que respeita a análise de documentos, Lüdke & André (1986, p.38) referem: *"a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema"*.

Para os questionários aplicados aos alunos, a organização dos dados foi feita através de técnicas de estatística simples.

A análise dos dados recolhidos pelo questionário foi feita da seguinte forma: as respostas provenientes das questões fechadas foram analisadas em função da frequência das respostas: as respostas provenientes das questões mais abertas foram analisadas em função da frequência e em função do conteúdo.

A forma como tratamos mais pormenorizadamente cada grupo de questões encontra-se demonstrado no capítulo 4.



## CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

---



*"Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa,  
de algum modo, escrito em mim. Tenho é que me copiar..."  
Clarice Lispector*

## 4.1 INTRODUÇÃO

Torna-se imperativo, após a recolha da informação, efetuar um trabalho, sistemático e rigoroso, sobre os dados recolhidos, que torne possível a resposta às questões-problema enunciadas no início deste estudo. Para Quivy e Campenhoudt (2008), os dados que os investigadores obtêm dos seus estudos, só assumem valor quando fundados numa reflexão teórica válida que sirva de referente à sua análise num cruzamento com os objetivos definidos.

Neste capítulo, apresentamos e analisamos os resultados dos dados recolhidos, relacionando-os com o quadro teórico de referência. Convocamos também evidências textuais retiradas da informação tratada, com o propósito de dar voz aos participantes e autenticar as suas expressões.

Vejam, assim, quais os resultados relevantes para o nosso estudo investigativo e de que modo foram por nós organizados, categorizados e interpretados à luz do enquadramento teórico apresentado.

Este projeto iniciou-se no ano letivo de 2011/2012, com o convite a uma professora do nosso departamento para que se disponibilizasse para assistir às nossas aulas, não com um cariz avaliativo mas numa perspetiva supervisiva.

Os instrumentos utilizados na recolha de dados foram as narrativas elaboradas pela professora supervisionada e pela professora supervisora, bem como o questionário aplicado aos alunos. Os dados, obtidos desta forma, foram tratados de acordo com os procedimentos que temos vindo a descrever e que foram enunciados no capítulo 3.

A supervisão entre pares foi efetuada no sentido unilateral, isto é apenas uma docente foi supervisionada, pois a supervisora não tinha componente letiva atribuída, uma vez que fazia parte dos órgãos diretivos da escola.

A supervisão foi orientada por uma visão de pedagogia que permite, segundo Vieira e Moreira (2011), questionar e melhorar a prática educativa.

Intentando dar resposta às questões de investigação do presente estudo,

procedemos à análise de conteúdo das narrativas efetuadas pelas duas professoras e à análise documental dos questionários aplicados aos alunos.

Ressalva-se, aqui, que dado o frágil desempenho académico dos alunos, os mesmos não foram envolvidos na planificação das atividades, como seria desejável e como preconizado no QERL.

As *narrativas* constituíram-se como um duplo instrumento de fonte de dados, permitindo, simultaneamente, a recolha de informações, evidências necessárias à construção das respostas à problemática em estudo, e a reflexão sobre a prática letiva edificada.

Segundo Pardal (1995), a análise de conteúdo percorre várias fases, desde a seleção de categorias para os dados observáveis até à identificação das unidades de análise.

Na apresentação e discussão dos resultados optámos por fazer incidir a nossa análise nos discursos produzidos pela professora supervisionada e pela professora supervisora e nos questionários aplicados aos alunos. Por fim, procedemos a um cruzamento de olhares relativamente a estes três documentos de análise.

Assim, e de modo a apresentar e discutir os resultados, organizámos um quadro de categorias de partida, baseando-nos nos indicadores dos padrões de desempenho docente relativos às dimensões "Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem" e "Vertente Profissional, Social e Ética", consignadas na lei.

Escolhemos estas dimensões porque consideramos serem aquelas que espelham o objeto da nossa investigação, ou seja, o estudo efetuado envolveu a nossa prática letiva, contemplando observação de aulas, planificação conjunta, partilha de perspetivas e de convicções, discussão e reflexão entre pares .

Deste modo, estabelecemos duas dimensões, como já dissemos anteriormente, uma relacionada com questões do ensino e da aprendizagem e outra relacionada com aspetos da vertente profissional, social e ética. Dentro destas dimensões selecionamos as categorias de análise que enunciámos no capítulo anterior. Também para a criação das categorias, nos inspirámos no anexo do Decreto-Lei n.º 2/2010 de 23 de junho.

Os questionários aplicados aos alunos permitiram-nos inferir qual a opinião deles relativamente às aulas observadas, bem como os constrangimentos que sentiram pelo fato de haver um elemento "estranho" na sala de aula.

Os questionários assumiram uma forma semi-estruturada, dado que também queríamos deixar algumas perguntas em aberto para que os alunos pudessem exprimir a sua opinião livremente, não limitando as suas respostas.

Na parte estruturada (as primeiras cinco questões) foi pedido aos alunos que classificassem as afirmações dadas numa escala de 1 a 5, sendo o 1 o mais negativo e o 5 o mais positivo. Nas restantes questões os alunos teriam de responder "sim" ou "não" e, se sim, de que forma.

A análise de dados será apresentada da seguinte forma: primeiro o olhar da professora supervisionada, de seguida apresentaremos o olhar da professora supervisora e também o olhar dos alunos, ainda que estes se tenham manifestado de uma forma tímida e, por vezes, pouco perceptível. Por fim, iremos proceder a um cruzamento de olhares entre estes três elementos de análise.

## 4.2 UM OLHAR SOBRE AS NARRATIVAS DA PROFESSORA SUPERVISIONADA

No que toca à categoria Preparação/ Realização das Atividades Letivas, a análise efetuada aos diferentes documentos, mostrou que a docente supervisionada:

- ✚ assume a importância das planificações na preparação das atividades letivas;
- ✚ valoriza o rigor e o cuidado na planificação dos conteúdos a lecionar;
- ✚ dá importância à caracterização da turma a observar;
- ✚ investe na inovação e criatividade na construção de materiais didáticos;
- ✚ investe na apropriação das metodologias de ensino e procede à sua articulação com os conteúdos a lecionar;

- ✚ manifesta preocupação em utilizar recursos motivadores e do interesse dos alunos;
- ✚ valoriza a utilização sistemática da língua inglesa no decorrer da aula;
- ✚ evidencia um cuidado com a sistematização das aprendizagens e uma preocupação em rever conteúdos anteriores importantes para a abordagem de novos conteúdos, de forma a que as aprendizagens se processem da forma mais adequada.

Estas conclusões são facilmente perceptíveis nas evidências recolhidas nas narrativas da professora supervisionada e vão de encontro às recomendações da bibliografia. Como defende Vieira (1993), a planificação, e todas as tarefas a ela inerentes, é o suporte essencial de toda a prática pedagógica. Assim verificamos que, também para a professora supervisionada, as planificações assumem um carácter de especial importância, como podemos verificar no anexo 1:

*"Comecei, por estes dias, a planificação das aulas observadas..."*

*"As planificações apresentadas foram elaboradas de forma correcta, havendo a preocupação em integrar as diferentes competências e em conceber estratégias apelativas e diversificadas."*

*"De igual forma, elaborei uma ficha com a caracterização da turma onde irão decorrer as aulas observadas, para que a supervisora possa entender melhor algumas das minhas opções metodológicas. Penso que essa caracterização é por demais importante para que quem está de fora possa entender a escolhas feitas."*

*"Pelo supracitado apraz-me dizer que a busca de algo novo, motivador... para apresentar nestas aulas tem sido uma tarefa morosa e não tem sido fácil optar por este ou aquele recurso didático."*

*"Apraz-me ver que os meus alunos, quando estão realmente empenhados nas atividades, como tem sido o caso, conseguem acompanhar o meu discurso em inglês e eles próprios tentam comunicar em inglês."*

*"De seguida irei utilizar um powerpoint com a sistematização da regra e irei recorrer a outro para lembrar os tempos verbais envolvidos."*

Quer na preparação quer na realização das atividades letivas verifica-se uma preocupação com o rigor da comunicação. Este item é valorizado pela professora supervisionada, como facilmente constatámos na análise feita às narrativas da mesma:

*"Ela considera que os meus recursos didáticos são super motivadores e cuidados, que a apresentação dos mesmos é sempre feita de uma forma minuciosa e clara, para que os alunos não tenham qualquer dúvida quanto ao conteúdo."*

*"Depois, passo a passo, com a ajuda dos slides e tentando sempre que eles chegassem lá por eles, fui exemplificando as regras e as mudanças de tempos verbais/....."*

*"É algo que sempre me preocupa, pois eles reclamam sempre que há professores que passam ppt que não se entende nada. Para mim é importante que seja apelativo, mas principalmente percetivo."*

Após uma análise cuidada às narrativas desta professora verifica-se que a monitorização das atividades é também uma constante e um dos aspetos relevantes na sua atuação:

*"Fui circulando e verifiquei que, na generalidade, estavam a conseguir sem muitas dificuldades."*

Na análise realizada às narrativas elaboradas pela professora supervisionada verifica-se também um cuidado especial na relação pedagógica com os alunos, de forma a mesma possa contribuir para o sucesso das aprendizagens. Num sentido mais restrito podemos mesmo afirmar que a relação pedagógica consiste no "contacto interpessoal" que se estabelece, num espaço e num tempo delimitados, no decurso do "ato pedagógico" (portanto, num processo de ensino - aprendizagem), entre professor - aluno - turma (agentes bem determinados) (Estrela, 2002, p. 36). Neste contexto vem sempre ao pensamento o papel a desempenhar pelos docentes.

Numa primeira instância, o papel do professor era essencialmente o de transmissor do saber e o do aluno era de mero recetor de conhecimentos. Hoje em dia, a escola deixou de ter apenas a função de transmitir saber e passou a incentivar a criação/recriação do saber. O professor tornou-se o organizador das aprendizagens e o estimulador do desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo do aluno. A busca do sucesso na relação pedagógica assenta na tentativa de responder às necessidades individuais de todos e cada um dos alunos.

Assim, como se constata no anexo 1 esta relação está sempre presente na atuação da docente supervisionada:

*"Os alunos entraram na aula com normalidade, pois já estavam informados que as próximas aulas seriam assistidas, no âmbito do meu estudo para o mestrado, pelo que não mostraram qualquer surpresa com a presença da Conceição."*

Na categoria da avaliação das aprendizagens constatamos um cuidado atribuído à planificação antecipada das avaliações dos alunos.

Como advoga Vieira (1993,p.29) *"Ao falarmos de planificação do ensino e da avaliação, não se pretende uma separação destas duas áreas, mas apenas salientar a necessidade de planificação no âmbito da segunda"*, também a professora supervisionada não separou estas duas áreas, tendo tido especial cuidado na planificação da avaliação:

*"No final desta subunidade irei aplicar uma ficha de avaliação formativa"*

*"Também já defini o tipo de grelha que irei utilizar para avaliar o desempenho dos meus alunos nessas aulas."*

*"Decidi que esta avaliação assumiria um carácter oral, porque estamos no final do ano letivo, faz apliquei a ficha global e eles estão demasiado ansiosos com os exames nacionais. Por isso, decidi que o peso a atribuir à avaliação deste item gramatical não poderia sobrecarregá-los muito."*

Assim, e de acordo com o definido no programa "Língua Vivas" do Conselho da Europa, que define que todos os países devem *"Promover, encorajar e apoiar os esforços dos professores e alunos que, em todos os níveis, se disponibilizem a aplicar, de acordo com a realidade de cada um, os princípios de aprendizagem das línguas, a saber:*

- *Fundamentar o ensino e a aprendizagem das línguas sobre as necessidades, as características e os recursos dos aprendizes.*
- *Definir, com o máximo de precisão, os objetivos válidos e realistas.*
- *Elaborar os métodos e os materiais apropriados.*
- *Propor modelos de instrumentos que permitam a avaliação dos programas de aprendizagem.*

constatámos a preocupação da docente supervisionada em realizar uma avaliação coerente com as práticas da sala de aula:

*"Na quinta aula passei à aplicação da ficha formativa. Disse-lhes que tinham 25 minutos para a concretização da mesma. Foram distribuídas as fichas e os alunos passaram à sua concretização. Os exercícios eram idênticos à ficha de trabalho."*

A estreita colaboração entre professora supervisionada e professora supervisora foi, sem dúvida, um dos aspetos mais profícuos, em termos de resultados práticos, durante toda a investigação. O aspeto colaborativo foi assumido como parte essencial de todo o processo de observação.

A supervisão ganhou uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e auto-formativa, à medida que os professores começam a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua prática (Alarcão e Tavares, 2003).

Na linha de Schön (1991), identificamos nesta dimensão diversos tipos de conhecimento na ação num panorama reflexivo da prática profissional. Esta reflexão, enquanto processo dinâmico, leva os agentes educativos, neste caso a docente, a reformularem a sua ação na prática letiva, após um olhar retrospectivo que os ajudou a perceber melhor o que aconteceu. Percebemos, pelas evidências recolhidas nas narrativas, que essa retrospectão teve implicações diretas no processo ensino-aprendizagem.

Assim, e após uma análise cuidada das narrativas da docente supervisionada, podemos concluir o seguinte:

- ✚ A partilha é encarada como um processo de aprendizagem;
- ✚ A supervisão e a observação de aulas apenas gerou algum desconforto no início;
- ✚ A mudança é encarada como natural no processo de evolução docente;
- ✚ As críticas são encaradas com espírito de abertura e de uma forma construtiva;
- ✚ O ciclo de observação é valorizado;
- ✚ A reflexão sobre a prática conduz inequivocamente a uma transformação na preparação/realização das atividades letivas;

De acordo com Vieira (1993, p. 43-44): "*O ciclo de observação possibilita o confronto de diferentes perspectivas acerca do processo de ensino/aprendizagem, levando o supervisor a exercer as funções de informação, questionamento, sugestão, encorajamento...*" verificamos que a supervisora ao longo de todo o processo de observação apontou algumas sugestões, para que a professora supervisionada pudesse otimizar o seu trabalho dentro da sala de aula:

*"...ela partilhou comigo que, se fosse ela, abordaria a questão gramatical ao contrário, isto é: primeiro faria a revisão da if-clause tipo I e só depois iniciaria o conteúdo novo da if-clause tipo II. Não tinha previsto que ela me fosse dizer isto, mas fiquei a refletir...Resolvi, então, que vou fazer como a Conceição me aconselhou. Talvez facilite a entrada no conteúdo novo..."*

*"Começou por dizer que ao escrever o sumário no início da aula se perde um pouco da expectativa do que vai ser lecionado. De fato faço isso por norma, foi assim que aprendi, embora em algumas aulas em que quero que sejam eles a identificar o tema só escrevo no fim. Mas considero que ela tem razão: ao ditar o que vamos fazer perde-se o efeito surpresa. Foi assim com a canção e com os tipos das if-clauses. Os alunos mais atentos já sabiam o que iam tratar. Vou estar mais atenta a esse pormenor."*

*"Estabeleci um prazo entre 15 a 18 minutos para a resolução da ficha, como tinha apontado a Conceição na última vez que falamos."*

*"Quis que viessem todos ao quadro, não só para lhes dar a oportunidade de verem as suas dificuldades, mas também para colmatar uma falha que a Conceição me tinha apontado no primeiro ciclo. Assim, segui o seu conselho e mandei-os ir a todos ao quadro, por fila."*

*"Ela aconselhou-me a escrever algumas frases com eles no quadro, fazer as respetivas alterações para o discurso indireto, sublinhar as alterações e deixar no quadro para os ajudar na consecução da ficha de trabalho que lhes vou dar. É o que vou fazer."*

Desta forma, são por demais evidentes e significativas as repercussões na prática letiva da docente supervisionada, fruto da reconstrução do conhecimento do sujeito observado sobre o seu desempenho letivo.

Por outro lado, são também notórias as características inerentes ao professor reflexivo. Segundo Zeichner (1993), a ação reflexiva implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. A ação-reflexão implica, segundo o mesmo autor, intuição, emoção e paixão, e não um conjunto de técnicas que podem ser embaladas e ensinadas.

Também esta atitude de auto questionamento, para entender e agir, encontra paralelo no pensamento de Perrenoud (2002), que, a propósito da reflexão sobre a ação, refere ser importante perceber o que estava acontecendo, o que ia acontecer, o que podia e devia fazer, perceber a melhor tática a seguir e identificar o risco que se corria.

Toda esta partilha permitiu partilhar experiências e problemas que ocorrem durante a prática letiva. Esta relação de colegialidade enfatizada por Lima (2002), salienta a noção de que o diálogo permite aos indivíduos articularem as suas ideias e perceções acerca da prática letiva, aludindo, assim, aos benefícios do trabalho coletivo.

Caminhamos, dessa forma, para um conhecimento partilhado, pensado coletivamente.

Todo este processo de reflexão e de partilha, potenciador de mudanças, é visível nas narrativas analisadas, mesmo que as opiniões partilhadas nem sempre sejam coincidentes:

*"Começou por dizer que ao escrever o sumário no início da aula se perde um pouco da expectativa do que vai ser lecionado. De fato, faço isso por norma, foi assim que aprendi, embora em algumas aulas em que quero que sejam eles a identificarem o tema só escrevo no fim. Mas considero que ela tem razão: ao ditar o que vamos fazer perde-se o efeito surpresa. Foi assim com a canção e com os tipos das if-clauses. Os alunos mais atentos já sabiam o que iam tratar. Vou estar mais atenta a esse pormenor."*

*"Assinalou, no entanto, que ainda falho um pouco, na sua opinião, pois a maioria das questões colocadas não foi dirigida a nenhum aluno especial. Porém, eu não concordo muito com essa observação, pois considero que numa primeira fase não devemos logo abordar um aluno específico e correr riscos de o pressionar. Eu considero que na primeira parte da aula devemos deixar a participação ser mais voluntária e só quando nos apercebemos que há alunos que nunca falaram aí sim devemos dirigir as questões. É um ponto no qual não estamos totalmente de acordo e que se calhar também tem a ver com a nossa maneira de ser. Enfim também não somos todos iguais."*

Pelo supracitado, e pelas narrativas transcritas, permitimo-nos afirmar que as reuniões pré e pós observação se mostraram fundamentais para que a docente supervisionada pudesse melhorar a sua prática letiva e pudesse refletir sobre ela.

Apesar dos receios iniciais, a docente refere como positiva esta interação com a professora supervisora:

*"Porquê nos sujeitarmos à opinião dos outros? Apesar da insegurança, do receio, penso que isto pode ser bem positivo, quer para mim, quer para ela, pois pode ver diferentes maneiras de abordar um mesmo tema e eu posso sair do meu mundo e ver que há mais conhecimento para além do meu."*

As narrativas de acordo com Oliveira (1994) potenciam o desenvolvimento pessoal e profissional docente. Na realidade, constatámos na escrita da professora supervisionada, uma ênfase na reflexão e envolvimento

na construção do seu conhecimento para a melhoria da sua prática enquanto docente:

*"Devo também referir que a obrigação de colocar tudo isto por escrito não é fácil, pois não é de todo um hábito, mas parece-me neste momento inicial, deveras profícuo. Desta forma, poderei verificar, mais tarde, todo o processo pelo qual passei, quais foram as minhas dificuldades e as minhas conquistas."*

Ainda nas narrativas antes da observação de aulas a docente antecipa as dificuldades e efetua uma reflexão sobre que medidas tomar para facilitar a tarefa.

*"Vou aproveitar, deste modo, para voltar a rever o "past simple" e o "conditional", que tenho a certeza alguns já não sabem como se constrói. Sem esta ajuda não lhes vai servir de nada entender a explicação das "if-clauses". Pois podem entender, mas se não souberem os tempos verbais não conseguem lá chegar. Os tempos verbais são uma luta constante."*

Desta forma, e como defendido por Schön (1991), conseguimos identificar tipos de conhecimento na ação numa perspetiva reflexiva sobre a prática docente. Essa reflexão levou a professora a reformular a sua ação. Nas evidências recolhidas encontramos modificações diretas no processo educativo:

*"Os alunos lá se foram oferecendo para vir mas, apesar de aparentemente terem compreendido as regras, continuaram a falhar na aplicação dos tempos verbais. Têm sempre muita dificuldade em transformar um nome num pronome, em aplicar a negativa e tudo isto em dois tempos verbais muito simples e recorrentemente utilizados. Tenho de dedicar uma aula para treinar a passagem de nome para pronome, pois essa é uma dificuldade notória em todos os anos. Sabem as regras, mas depois não conseguem aplicar porque não sabem passar de nome para pronome pessoal."*

Como preconiza García (1999), um modelo de desenvolvimento profissional deve ter por base a reflexão como estratégia que permita aos professores conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua prática docente, ganhando maior auto-consciência pessoal e profissional.

Na análise das narrativas da professora supervisionada são evidentes essas características do professor que reflete e que analisa a sua prática e que, por isso, se questiona e identifica o que há para melhorar. O professor reflete, assim, na ação, sobre o que conseguiu executar ou tentou executar, prepara-se para uma ação semelhante que possa ocorrer no futuro. Ou seja, a reflexão sobre a reflexão na ação pode ajudar o professor a rever experiências, a transformá-las em saberes que podem ser transferidos para outras situações:

*"Considero que, na generalidade, o conteúdo foi apreendido. Será, no entanto, necessário um estudo dos tempos verbais associados e uma aposta da minha parte na dedicação de uma aula de 45 minutos à transformação de nomes em pronomes."*

*"Não me devia ter preocupado com o cumprimento da planificação, pois as planificações são para ser alteradas consoante as necessidades /progressos/ dificuldades dos alunos. Devia ter-lhes dado mais tempo."*

*"Em relação à 3ª aula, ela referiu que eu deveria ter deixado os alunos chegarem sozinhos à regra. De fato seria o ideal, mesmo pela tal promoção da autonomia que tanto se fala no ensino das línguas, mas mais uma vez a gestão do tempo foi limitadora. Ainda assim não consegui terminar a ficha de trabalho. Mas não deixo de considerar que o seu apontamento é pertinente. Eu ainda tentei, mas como eles foram muito lentos, e eu sou por norma mais acelerada, acabei por ser eu a concluir as suas frases. Terei que moderar os meus impulsos e ser mais paciente, pois eles, empenhados, acabam por lá chegar. O problema são os programas para cumprir, que são sempre geradores de stress."*

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que os docentes, quando contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, neste caso, histórias sobre as aulas por si lecionadas, fazem algo mais do que registar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modelar ou mesmo modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. Através da construção de narrativas, a professora supervisionada reconstruiu as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem. Desta forma, explicitou os conhecimentos pedagógicos construídos através das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação.

A narração sobre as suas próprias experiências pedagógicas constituiu, por si só, um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional, pois permitiu à docente, entre outras coisas, questionar-se sobre as suas competências e ações; tomar consciência do que sabe e do que necessita de aprender e do que precisa de mudar.

### 4.3 UM OLHAR SOBRE AS NARRATIVAS DA PROFESSORA SUPERVISORA

*"Atento às riquezas e às inibições provenientes das suas experiências passadas, aos seus sentimentos, às suas percepções e à sua capacidade de auto reflexão, o supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-acção, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional."* (Alarcão e Tavares, 2003, p.43).

Da análise efetuada às narrativas da professora supervisora podemos evidenciar que a mesma:

- ✚ dá importância à planificação;
- ✚ valoriza a construção de materiais pedagógicos, por entender que este evidencia um investimento na inovação e criatividade por parte da supervisionada;
- ✚ reconhece a importância de uma abordagem comunicativista efetuada nas planificações;
- ✚ reconhece que a utilização da língua inglesa é uma mais valia para os alunos;
- ✚ valoriza a preocupação da docente com a aprendizagem de todos os alunos e o fato de apoiar individualmente os que registam dificuldades;
- ✚ preocupa-se em apontar aspetos positivos e aspetos negativos da atuação docente;

- ✚ tem o cuidado de fazer sugestões para situações futuras;
- ✚ valoriza a recetividade da docente supervisionada às críticas e sugestões e à conseqüente alteração da prática letiva.

São exemplo disso os seguintes excertos retirados do anexo 2:

*"Verifica-se que cada estratégia foi planificada de acordo com determinadas competências não só comunicativas, como atitudinais."*

*"Denota-se criatividade na planificação desta unidade didática, tanto no material apresentado, como nas estratégias selecionadas, sendo os mesmos de sedução e de credibilidade, conducentes a uma aprendizagem correta e eficaz."*

*"O conteúdo gramatical "if-clauses", tipo II deveria ser dado depois de relembrado o conteúdo "if-clauses" tipo I (ou seja a aula 3 deveria decorrer antes da aula 1 e 2)."*

As narrativas da professora supervisora dão-nos a sua construção de uma visão sobre as aulas por ela supervisionadas. Assim, constatámos que a professora supervisora sugeriu sempre algumas estratégias para melhoria das aulas da professora supervisionada, o que vai de encontro às teorias preconizadas por Vieira (1993, p. 43-44) que argumenta: *"O ciclo de observação possibilita o confronto de diferentes perspectivas acerca do processo de ensino/aprendizagem, levando o supervisor a exercer as funções de informação, questionamento, sugestão, encorajamento..."*.

Na análise feita às narrativas da professora supervisora sobressai não só a preocupação com a preparação das atividades letivas, como também com a partilha e sugestão de alternativas possíveis. Há uma preocupação em realçar minuciosamente os aspetos positivos e aqueles que não foram tão bem conseguidos:

*"O sumário talvez devesse ser escrito no fim, pois no início perde-se o efeito surpresa;"*

*"Antes da apresentação da canção talvez devesse ter falado um pouco sobre o grupo, desenvolvendo, deste modo a componente sócio-cultural dos alunos;"*

*"A canção poderia ter sido passada numa 1ª audição sem a ficha para completar os espaços, de modo a averiguar se os alunos tinham percebido o conteúdo da mesma;"*

*"Em vez de fazer perguntas de um modo "coletivo", poderia ter dirigido as questões para encontrar as palavras em falta;"*

Verificamos, de igual modo, o registo do agrado por parte da supervisora, no que toca à recetividade à crítica demonstrada pela docente supervisionada, bem como a alteração da sua prática. Assim:

*"De uma maneira geral, poder-se-á dizer que a docente foi bastante recetiva à crítica, apresentou segurança pessoal na transmissão dos seus conhecimentos e processou os mesmos numa reflexão crítica."*

*"Contudo, preocupou-se em interiorizar as sugestões que lhe foram dadas e foi melhorando a sua atuação, ao longo das aulas observadas."*

*"Não abriu a lição nem escreveu o sumário, como lhe tinha sugerido. Vários alunos são solicitados a vir ao quadro, para corrigir os exercícios do t.p.c., também conforme a minha sugestão. Aceitou bem as minhas sugestões."*

*"Denotou-se, por parte da docente, a preocupação em melhorar os aspetos que lhe foram apontados de menos positivos no decorrer das primeiras assistências."*

Podemos, também, constatar que a supervisão e a observação de aulas potencia a reflexão do próprio professor que observa.

Também a supervisora, perante alguma resistência da parte da supervisora em alterar a sua atuação, no que concerne à escrita do sumário no início das aulas, sente necessidade em refletir se essa será ou não a melhor solução.

*"Continuo a questionar-me se será a melhor opção escrever o sumário da aula em causa no início."*

De um modo geral, e apesar de as narrativas da professora supervisora não serem tão ricas, em termos de conteúdo, quanto as narrativas da docente supervisionada (talvez por não estar "habituada" a colocar por escrito as suas

reflexões), as mesmas demonstram que esta foi uma experiência enriquecedora e potenciadora de aprendizagens, também para quem observa e supervisiona:

*"Gostei muito desta experiência e desta partilha com a Fernanda. Aprendi com ela coisas que poderei utilizar na minha prática docente e estou certa que ela também adquiriu novos conhecimentos/ competências que até já colocou em prática nas suas aulas. Gostava que este tipo de partilha pudesse acontecer entre vários professores. Foi sem dúvida uma experiência enriquecedora, para ambas..."*

#### 4.4 UM OLHAR SOBRE OS QUESTIONÁRIOS AOS ALUNOS

A recolha de dados foi feita através de um questionário semi-estruturado, que combina questões fechadas com questões abertas. Minayo (2004, p. 108) considera que o questionário semi-estruturado *"combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador"*. Como referimos no capítulo 3, a organização dos dados foi feita através de técnicas quantitativas e qualitativas. Assim, utilizamos técnicas de estatística simples e qualitativas (reunião de falas/ significados semelhantes, visando posterior análise e interpretação). Fizemo-lo no sentido de facilitar a leitura dos resultados, mais cómoda e agradável quando apresentada sob a forma de gráficos, sem contudo perder a oportunidade de aprofundar o conhecimento sobre o sentir dos alunos.

O questionário (anexo 3) aplicado aos alunos dividiu-se em:

- cinco questões de resposta fechada, onde os alunos respondiam entre o nível 1 e o nível 5 (sendo 1 o mais negativo e 5 o mais positivo); questões essas sobre os materiais utilizados, a participação dos alunos; o ambiente de trabalho e o comportamento dos alunos;

- quatro questões relativas à possível modificação na atuação da docente supervisionada e no comportamento dos alunos entre o primeiro ciclo de observações e o segundo. Nestas questões os alunos tinham de responder SIM ou NÃO e, se sim, teriam de referir quais essas alterações;
- três questões de resposta aberta sobre as aulas em geral e sobre a atuação da docente;
- uma última questão onde poderiam fazer observações e deixar sugestões.

Na análise à questão 1 verificamos que os alunos, na generalidade, corroboram da opinião das docentes quanto à utilização de materiais tendo-os considerado motivadores. Como nos mostra o gráfico 1 todos os alunos avaliam os recursos utilizados como positivos, sendo que a maioria (59%) considera-os no nível 4 e uma percentagem considerável (23%) avalia mesmo com a nota máxima.

Os materiais usados durante as aulas supervisionadas foram apelativos e motivadores

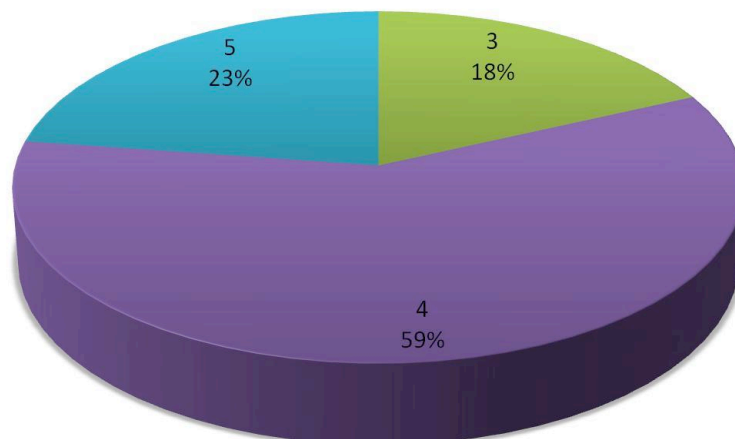
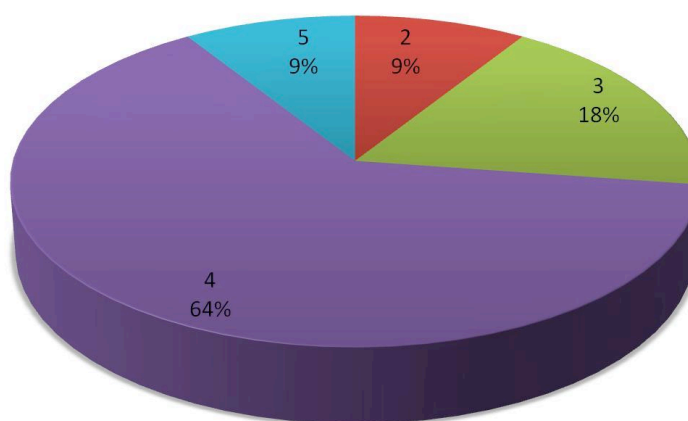


Gráfico 1. Materiais utilizados durante as aulas supervisionadas

Quanto à participação, 64% dos alunos consideraram boa (nível 4) a sua prestação, 9% muito boa e 18% satisfatória. Neste item houve ainda uma pequena percentagem (9%) que registou como negativa a participação dos alunos durante as aulas supervisionadas, como o gráfico 2 ilustra.

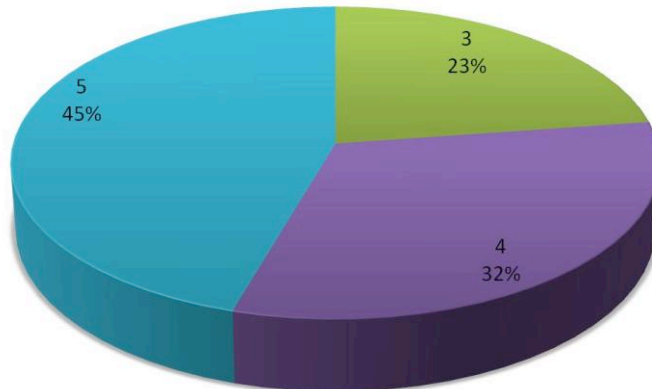
Durante as aulas supervisionadas os alunos participaram ativamente nas aulas



**Gráfico 2. Participação dos alunos durante as aulas supervisionadas**

Uma maioria considerável (45%) classifica de muito bom o apelo à participação por parte da docente. Já 32% e 23% dos inquiridos considera esse apelo de bom e satisfatório respetivamente. Salientamos ainda que nenhum aluno classificou negativamente este item de atuação docente como se verifica no gráfico 3.

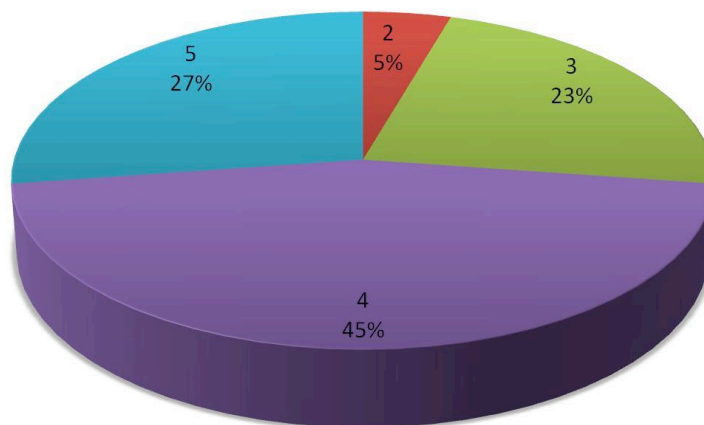
Durante as aulas supervisionadas a professora apelou à participação de todos os alunos



**Gráfico 3. Apelo à participação dos alunos durante as aulas**

No que concerne ao ambiente de trabalho aquando das aulas supervisionadas verificamos que 45% dos alunos classifica de 4 o ambiente de trabalho, isto é, a maioria dos alunos considera que o ambiente de trabalho na sala de aula é bom. Os restantes alunos dividem a sua opinião entre o 5 (muito bom), o 3 (satisfatório) e o 2 (Insatisfatório), atribuindo-lhes 27%, 23% e 5%, respetivamente (gráfico 4).

Durante as aulas supervisionadas o ambiente de trabalho foi motivador das aprendizagens



**Gráfico 4. Ambiente de trabalho nas aulas supervisionadas**

Quanto ao seu comportamento durante as aulas observadas, os mesmos atribuem apenas classificações positivas. Assim, a maioria (45%) decidiu atribuir o nível 4 ao seu comportamento. Os restantes alunos consideraram que o comportamento da turma foi de 5 (32%) ou de 3 (23%).

Isto mesmo é verificável no gráfico 5 .

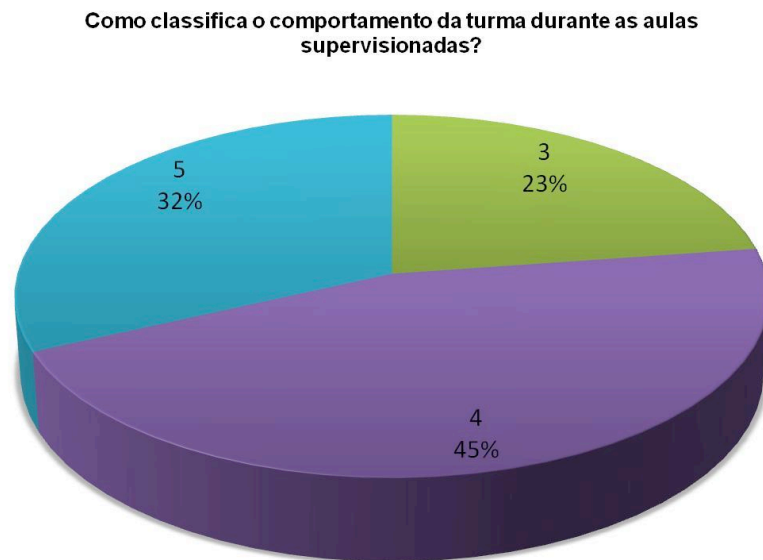


Gráfico 5. Comportamento da turma nas aulas supervisionadas

Nas questões de resposta semi-aberta, mormente na questão 6, as respostas dos alunos foram dissonantes, isto é 50% considera não ter havido qualquer alteração no seu comportamento e 50% considerara que sim. Aqueles que dizem que sim referem que houve mudança nos comportamentos, mencionando que alguns alunos estavam um pouco mais constrangidos e que outros estavam mais interessados e participativos (gráfico 6).

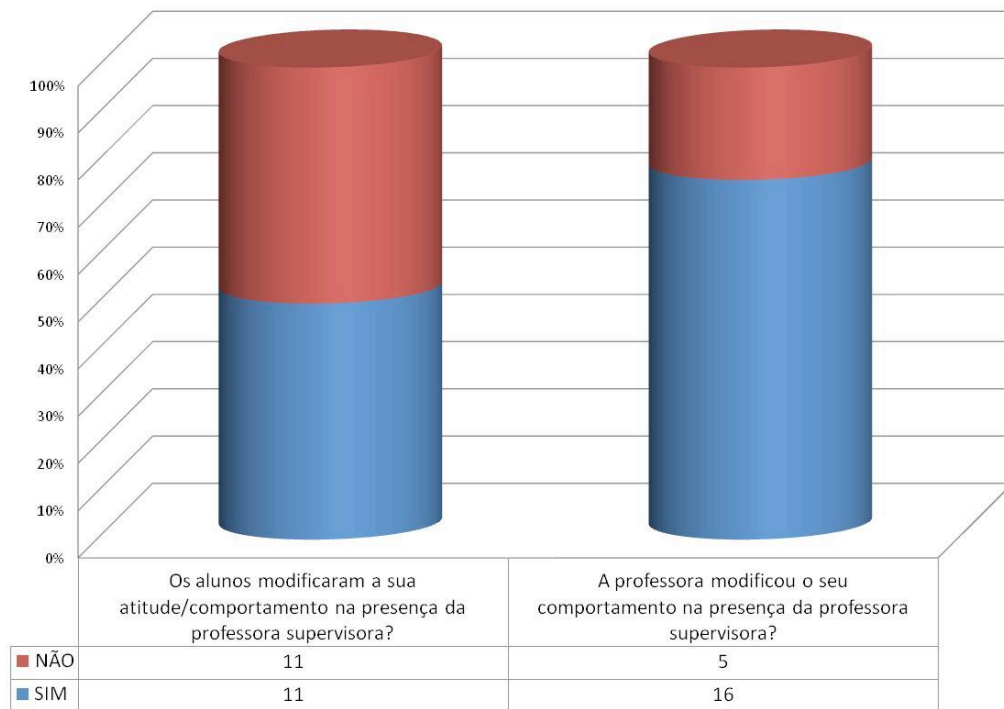


Gráfico 6. Alteração do comportamento nas aulas supervisionadas

Já em relação à pergunta 7, onde se questionavam os alunos sobre possíveis alterações na atuação da docente 16 alunos responderam que sim, como se pode verificar no gráfico acima. Aqui os alunos estiveram em maior consonância.

Na opinião destes alunos a docente alterou o seu comportamento na presença da supervisora, tornando-se, segundo eles: "*mais atenciosa*," "*mais simpática*". Outros mencionaram ainda que a docente explicou melhor a matéria e apelou mais à participação de todos os alunos.

Nas questões 8 e 9 praticamente todos os alunos consideraram não ter havido qualquer alteração na atuação docente entre o primeiro ciclo de observações e o segundo.

O resultado a estas questões, encontram-se ilustrados no gráfico 7.

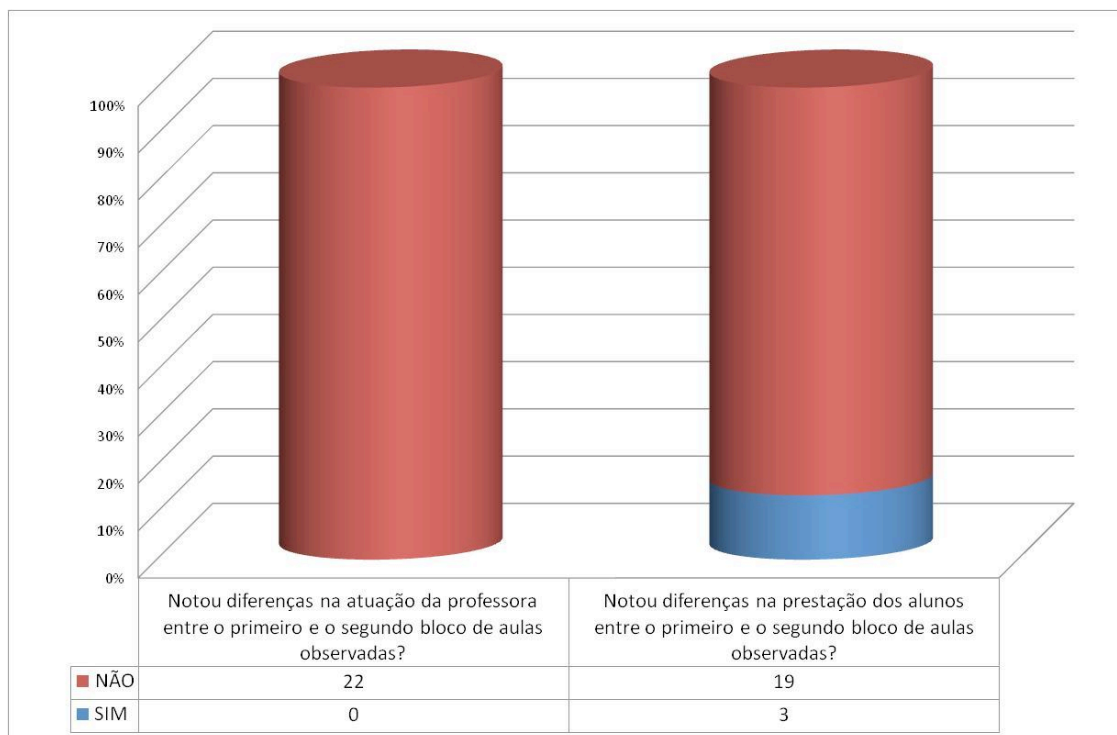


Gráfico 7. Alteração do comportamento entre ciclos de observação

Relativamente à prestação dos alunos entre o primeiro e o segundo ciclos de observação, apenas 3 alunos referem ter havido maior atenção.

Nas restantes questões de índole aberto onde questionávamos os alunos sobre o que gostariam de fazer nas aulas, os mesmos referiram que gostariam de jogar mais nas aulas e que, nas mesmas, gostariam de realizar mais trabalhos de grupo. Além disso, gostariam também de aprender com a ajuda de mais powerpoints.

São exemplo disso as seguintes transcrições:

*"Ver powerpoints e jogos interativos sobre a matéria."*

*"Trabalhos de grupo pois apela à união da turma."*

*"Fazer trabalhos de grupo para motivar os alunos."*

*"Jogos sobre a matéria."*

Em relação à atuação da professora, foi evidente que gostavam do fato de as aulas serem lecionadas em inglês e que as explicações da docente

eram, regra geral, explicações individuais, que, segundo eles, facilitavam as aprendizagens. Também mencionaram que a clareza e o rigor das explicações da professora era um aspeto que valorizavam.

Isto mesmo provam as seguintes transcrições:

*"A maneira de explicar."*

*"Explica bem e tira as dúvidas que surgem."*

*"A aula ser dada em inglês."*

*"O uso do inglês."*

*"A forma de ensino porque é clara e os alunos percebem."*

*"As explicações individuais, pois o aluno percebe melhor."*

*"A maneira de explicar, pois torna as coisas mais fáceis."*

Por outro lado, foram afirmando que não gostavam do fato de, por vezes, a professora dar um "sermão" e que por vezes a professora era demasiado rápida.

Relativamente à última questão, onde deixávamos em aberto a possibilidade de sugestões, poucos foram os alunos que responderam, apenas referindo que gostariam de aulas mais interativas. Na verdade apenas registamos as seguintes observações:

*"As aulas deveriam ser mais interativas."*

*"Acho que foram aulas bastante enriquecedoras."*

*"Melhorar a forma de se expressar."*

Pelo análise dos questionários, parece-nos que a utilização deste tipo de instrumento é muito importante, pois apesar de nem sempre as respostas serem completamente fiáveis, é sempre possível ver um tipo de resposta padrão, que faz com que o professor tenha alguma perceção acerca daquilo que os seus alunos pensam sobre as suas aulas.

#### 4.5 UM CRUZAMENTO DE OLHARES

A análise efetuada aos diferentes documentos permite-nos realizar uma

triangulação de dados, pois temos acesso ao cruzamento de três fontes de informação diferenciadas: a informação produzida pela professora supervisionada; a informação produzida pela professora supervisora e as informações recolhidas junto dos alunos.

Se olharmos as três perspetivas, facilmente encontramos aspetos em comum evidenciados por todos:

- ✚ há uma valorização da utilização de recursos motivadores dentro da sala de aula;
- ✚ a docente supervisionada alterou a sua atuação no decorrer das aulas observadas;
- ✚ a docente supervisionada apelou à participação de todos os alunos;
- ✚ a docente evidenciou cuidado nas aprendizagens dos alunos.

No entanto, temos de referir que os alunos não foram capazes de perceber as alterações ocorridas entre o primeiro e o segundo ciclos de observações.

Se é notório que consideraram que a docente modificou a sua atuação entre as aulas ditas "*normais*" e as aulas observadas (73% refere que sim), o mesmo não acontece entre os ciclos de observação, não indo assim de encontro ao referido quer pela professora supervisionada, quer pela supervisora.

No nosso entender tal deve-se ao fato de os alunos não evidenciarem ainda uma maturidade suficiente para detetar pequenas alterações, como seja um sumário escrito no fim, o delimitar um certo tempo para uma determinada tarefa, o não corrigir o exercício antes do aluno o fazer no quadro, etc...

Todavia, o fato de terem detetado alguma alteração, para melhor neste caso, pois referem que a docente passou a explicar melhor e a apelar mais à participação de todos, faz-nos concluir que também eles podem ter considerado que a supervisão foi positiva para as suas aprendizagens.

Se no cruzamento de olhares entre as docentes e os alunos apenas podemos referir pequenos aspetos em comum, nas narrativas das docentes

envolvidas nesta investigação podemos referir muitos mais:

Assim, ambas:

- ✚ consideram importante a planificação;
- ✚ dão importância à caracterização da turma a observar;
- ✚ conferem especial importância aos recursos utilizados;
- ✚ valorizam a utilização da língua inglesa no decorrer da aula;
- ✚ valorizam a sistematização das aprendizagens e a revisão de conteúdos anteriores importantes para a abordagem de novos conteúdos;
- ✚ valorizam o ciclo de observação;
- ✚ encaram a crítica como um processo de crescimento profissional;
- ✚ consideram que a reflexão sobre a prática produz mudanças;
- ✚ encaram a partilha como um processo de aprendizagem.

Em sùmula, podemos inferir, pela análise efetuada aos diferentes documentos produzidos no decorrer da investigação, que todos, professores e alunos, encararam este processo supervisivo de observação de aulas como uma mais valia no percurso profissional docente e conseqüentemente como uma mais valia nas aprendizagens dos alunos.



## CONCLUSÕES

---



*"A experiência não leva a conclusões universais."*

Thomas Hobbes

## INTRODUÇÃO

Nesta fase da nossa investigação apresentamos uma síntese das principais conclusões do estudo por nós realizado, bem como das suas implicações.

Como referimos na introdução do nosso trabalho, a nossa investigação pretende contribuir para a análise do impacto que o trabalho superviso entre pares, apoiado numa reflexão crítica conjunta, pode ter no desenvolvimento profissional e pessoal do professor.

Esta nossa investigação não pode, de todo, ser generalizável, pois foi circunscrita a dois docentes e a uma turma, de uma só escola. Porém, evidencia as potencialidades do trabalho superviso entre pares.

Tendo como referencial a ideia que a supervisão é uma situação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação (Vieira, 1993) e que ganhou uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e auto-formativa (Alarcão & Roldão (2008), as docentes envolvidas neste projecto realizaram reuniões, onde a reflexão e a troca de experiências acerca do processo de ensino e de aprendizagem implementado estiveram sempre presentes, de forma a conseguirem, principalmente, uma melhoria das práticas da professora supervisionada.

Foi nosso principal objetivo, nesta investigação, analisar as potencialidades do trabalho superviso entre pares, recorrendo à observação de aulas e à reflexão sobre as mesmas.

Desta forma, e tendo em conta o supracitado, procedemos a um enquadramento teórico da supervisão em educação, associada ao trabalho colaborativo entre pares. Procuramos, assim demonstrar, a partir de uma revisão bibliográfica de autores conceituados nesta área, que o trabalho

supervisivo, entre professores do mesmo departamento, se constitui como uma ferramenta essencial para a melhoria e valorização profissional docente.

Paralelamente, salientamos a importância que a colegialidade docente tem para a criação de uma abertura e harmonia entre os pares. Como advoga Zeichner (1993), o isolamento da profissão docente muitas vezes dificulta a reflexão entre os membros do departamento curricular e grupo disciplinar, tornando-se, por isso, urgente que os docentes se organizem em grupos mais pequenos, ou mesmo em pares. A criação destes pequenos grupos de trabalho facilitará a diluição dessa solidão profissional e fomentará uma cultura colaborativa de escola onde, para além da reflexão crítica, a experimentação constitui a norma, que permitirá um desenvolvimento contínuo, tal como advoga Day (2001).

Também Sá-Chaves (2007) aponta para a noção de que, após alguns anos de serviço, necessitamos de atualizar as nossas estratégias de trabalho, interiorizar novas metodologias, enfim, aprender mais sobre a nossa profissão, de crescermos profissionalmente. Esse nosso desenvolvimento passa também pela supervisão numa perspetiva de cooperação, que vá de encontro ao que Trindade (2007, p. 119) defende quando afirma: "*Numa sociedade que queremos aberta e democrática, esse crescimento passa pela partilha de ideias e de experiências.*"

Por outro lado, e visivelmente conscientes de que a partilha de angústias e dúvidas confere alguma fragilidade, se não mesmo receios, referimos, durante a nossa investigação, não somente as vantagens, mas de igual modo os constrangimentos que provêm do fato de termos a porta da nossa sala aberta a um "estranho" que ao observar o nosso trabalho, emitirá a sua opinião, ou seja, fará um juízo de valor, positivo ou negativo, sobre a nossa atuação.

Partindo da perspetiva do trabalho supervisivo entre pares, da reflexão efetuada pelas docentes nas narrativas elaboradas e tendo efetuado uma investigação que se socorreu da abordagem qualitativa, procurámos, como referido no capítulo um, saber:

1. de que forma a supervisão entre pares pode contribuir para a melhoria da práticas docentes?
2. de que forma a supervisão entre pares potencia a prática reflexiva?
3. que possibilidades/constrangimentos ocorrem na edificação da supervisão entre pares?
4. De que forma a realização da investigação contribui para a formação da investigadora como professora?

Assim, através dos discursos produzidos nas narrativas e dos dados recolhidos no questionário aplicado aos alunos, tentamos perceber o significado atribuído ao trabalho supervisivo entre pares e o impacto de tal colaboração no trabalho docente desenvolvido, nas aprendizagens dos alunos e, principalmente, no desenvolvimento profissional e pessoal do professor supervisionado. Além disso, verificamos, de igual modo de que forma o professor desenvolve a sua capacidade reflexiva sobre as suas práticas letivas.

Deste modo, a partir da análise dos dados recolhidos, podemos apontar um conjunto de inferências:

- ✚ As relações pessoais e interpessoais entre colegas do mesmo departamento, mantidas em contexto de supervisão entre pares, contribuíram para o desenvolvimento profissional da professora-investigadora;
- ✚ A discussão franca e honesta entre as duas docentes permitiu a aferição de metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem, contribuindo, por essa via, para o sucesso educativo dos alunos;
- ✚ A redação de narrativas, por parte da professora-investigadora, potenciou a sua reflexão, já que o ato de escrita foi realizado a posteriori, permitindo-lhe alterar comportamentos e ações;
- ✚ A presença de um outro professor na sala de aula acarretou, no início da investigação, alguma ansiedade por parte da professora supervisionada;
- ✚ A presença continuada da supervisora diminuiu a sensação de ansiedade por parte da supervisionada;

✚ A supervisão potenciou, também na supervisora, comportamentos reflexivos.

Podemos ainda concluir que, para além das supracitadas inferências, a experiência da reflexão gerada no decurso do estudo empírico realizado contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional da docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, pelo supracitado, que a experiência levada a cabo nesta investigação teve um impacto francamente positivo nas várias vertentes do trabalho docente da professora-investigadora.

Acima de tudo, o trabalho desenvolvido no decorrer deste projeto, mormente durante e após as aulas observadas, levou a docente a desenvolver processos de reflexão, nunca experienciados até à data, reflexão essa que lhe permitiu um olhar mais crítico relativamente à sua prestação profissional, fazendo sempre uma análise do seu trabalho, de forma procurar melhorar o seu desempenho e o conseqüente desempenho dos seus alunos.

Das conclusões desta investigação podemos retirar implicações para o desenvolvimento profissional e pessoal docente, que se prendem essencialmente com o papel da supervisão entre pares, a relevância da prática colaborativa dentro das nossas escolas, a importância da reflexividade na prática docente.

Assim, a professora supervisionada desenvolveu, a partir do início da investigação, uma postura mais aberta ao diálogo e ao trabalho entre pares. Analogamente, a docente intensificou a sua postura crítica e reflexiva face ao seu agir profissional, indo de encontro à visão preconizada por Zeichner (1993) do entendimento do professor enquanto "prático reflexivo". Para isso, a docente reconstruiu e transformou as suas práticas letivas a partir das interações que teve com a professora supervisora.

O trabalho de colaboração entre pares contribuiu para a construção de aprendizagens mais eficazes, visto que a cooperação, com o propósito comum da melhoria da qualidade do nosso ensino e, conseqüentemente, das

aprendizagens dos nossos alunos, deixa-nos a todos mais enriquecidos. Como diz Formosinho (2002, p.12): *"A escola enriquece quando é possível que, entre pares, se convoquem saberes diferenciados e, eventualmente, funções e papéis diferenciados; a escola enriquece ainda quando é possível encontrar actores educacionais que possam trazer para o processo colaborativo de construção da qualidade da escola o valor acrescentado de outros saberes e de outras funções."*

Podemos finalizar, corroborando as palavras de Oliveira (1997, p.94), que afirma que: *"O recurso à supervisão das práticas dos professores como estratégia de formação radica na minha convicção de que a análise e reflexão e [...] as desejáveis mudanças de atitudes e práticas pedagógicas dos professores necessitam de um contexto de interajuda e de apoio mútuo entre os diferentes parceiros."*

#### LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO

Uma das dificuldades encontrada pelas duas docentes foi a falta de tempo e a dificuldade de compatibilizar horários para a realização das etapas que um processo de supervisão implica. A planificação, a observação de aulas, a reflexão e subsequente escrita de narrativas e análise de cada ação pedagógica, exigem disponibilidade e uma calendarização prévia que nem sempre pode ser cumprida na íntegra.

Por outro lado, uma das maiores limitações foi, sem dúvida, o fato de esta supervisão não ter assumido um carácter de dualidade, isto é a supervisão só ter sido encetada por uma docente. Certamente este estudo ter-se-ia constituído como uma experiência mais enriquecedora e mesmo mais abrangente se a supervisão tivesse sido recíproca entre as duas docentes e em turmas distintas.

Finalmente, a utilização de métodos qualitativos foi também uma limitação, já que a estes métodos estão quase sempre associados a algum grau de subjectividade, mas que foi, tentativamente, superada pela sistematização das anotações e das reflexões e pela pluralidade dos

instrumentos de recolha de dados e da análise dos contextos e da interação com os diferentes atores.

## IMPLICAÇÕES E RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS ESTUDOS

Em jeito de conclusão final, deixamos algumas recomendações para estudos futuros.

Para os constrangimentos que surgiram, poderemos defender soluções passíveis de tornarem esta tarefa exequível.

É, pois, necessário que este tipo de trabalho, levado a cabo nas escolas, seja reconhecido ao nível das estruturas e hierarquias de topo. Somente desta forma, os docentes poderão sentir motivação, reconhecimento e compensação pelo esforço profissional desenvolvido, para melhorar a qualidade da sua prática docente e, conseqüentemente, melhorar os resultados das aprendizagens dos alunos.

Da mesma forma, haveria todo o interesse em desenvolver este tipo de trabalho entre dois ou mais professores, onde todos seriam supervisores e ao mesmo tempo, supervisionados. Os resultados seriam, muito possivelmente, mais enriquecedores para um conjunto mais alargado de docentes. Aliás refira-se era esse o nosso propósito inicial quando partimos para esta investigação. No entanto, tal tornou-se impossível, dada a incompatibilidade total de horários. Não foi de fato pela falta de docentes interessados em participar numa investigação desse tipo, mas a disponibilidade de tempo.

Outra questão importante, e que deve ser tida em conta, é não permitir que estes projetos se realizem e se guardem nas gavetas psicológicas e físicas. Sugerimos, assim, a existência de um elo de ligação às instituições de formação, de forma a não caírem no isolamento e conseqüentemente numa rotina sem interesse. Portanto, este poderia ser um tipo de trabalho desenvolvido nas escolas em parceria com instituições de formação, apresentado, divulgado e defendido pelos intervenientes, podendo assumir-se como uma forma de completar outros estilos de formação. Como refere Trindade (2007, p. 33-34): "*A supervisão é um factor importante de inovação e,*

*consequentemente, de mudança. [...] que inove no contexto escolar, produzindo pequenas mudanças que, sendo praticamente invisíveis num curto período de tempo, por exemplo, um ano lectivo, acabam por ser visíveis em períodos mais alongados".*



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---



## BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. (1996). (Org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de supervisão*. Porto.
- ALARCÃO, I. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2001). (Org.). *Formação Reflexiva e nova Racionalidade..* Porto Alegre: Artemed.
- ALARCÃO, I. (2002). *Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional – Que Novas Funções Supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), A Supervisão na Formação de Formadores II* (p. 218-237). Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. e ROLDÃO, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional*. Edições Pedagogo.
- ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- ALMEIDA, C.; ANDRADE, A. I.; ARAÚJO E SÁ, M. H.; MARTINS, F. & MARQUES, D. (1995). "Do Processo de Observação à Reconstrução da Interação pedagógica: Um projecto de formação de professores de língua estrangeira". In Alarcão, I. (ed.). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: Edições CIDInE, pp. 87-106.
- ALVES, J. M. (1997). *Poder e Ética na Formação de Professores: um Contributo Psicanalítico*. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (p. 139-160). Porto: Porto Editora.
- ARENDS, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- BAILEY, K. M. (1996). *The Best Laid Plans: teachers in-class decisions to depart from their lesson plans*. In K. M. Bailey & D. Nunan. *Voices from the language classroom: qualitative research in 2nd language education*. Australia: Cambridge University Press.
- BARDIN, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. (3ª ed.). Lisboa: edições 70
- BARROSO, M. (2010). *Estudo de Caso*. Obtido em 15 de Julho de 2012, de Wikispace: <http://claracoutinho.wikispaces.com/Estudo+de+Caso>
- BARROSO, M. (2010). *Estudo Qualitativo*. Obtido em 15 de Julho de 2012, de

Wikispace:<http://claracoutinho.wikispaces.com/+Estudo+qualitativo+definição>

BELL, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

BOGDAN, R. C. & BILKEN, S.K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. San Francisco, Longman, 2001.

BRUNER, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.

BRUNER, J. (1991) *The Narrative Construction of Reality*. Critical Inquiry, Chicago.

BURGESS, R. G. (2001). *A Pesquisa de Terreno: uma introdução* (2ª ed.). Oeiras: Celta Editora.

BRUBACHER, J.; CASE, C. & REAGAN, T. (1994). *Becoming a Reflective Educator. How to build a culture of inquiry in the schools*. Thousand Oaks: Corwin Press.

CASTANO, F. J. (1994). *Lecturas de Antropologia para Educadores*, Madrid: Ed. Trotta.

CONNELLY, F. M., & CLANDININ, D. J. (1990). *Stories of Experience and Narrative Inquiry*. Educational Researcher

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu de Referência para as Línguas –aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Asa.

COSTA, N. , coord. (2010). *Análise e Discussão de Situações de Docência*. Colecção "Situações de Formação" volume 3 (Programa Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores). Aveiro: Universidade de Aveiro.

DAMAS, M. J. e De KETELE, J.M. (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Almedina.

DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

ELBAZ, F. (1991) *Research on Teachers' Knowledge: The evolution of a discourse*. Journal of Curriculum Studies, 23 (1), p.1-19, 1991.

ESTRELA, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma*

- Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- ESTRELA, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- FODDY, W. (2002). *Como Perguntar – Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- FORMOSINHO, J.O. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (1993). *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer Press.
- HARMER, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. UK: Longman.
- MARCELO GARCÍA, C. (1999). *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- GHIGLIONE, R.; MATALON, B. (2005). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GIL, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5ª ed. S. Paulo: Editora Atlas S.A.
- HARGREAVES, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- IGEA, D., AUGUSTIN, J., BELTRÁN, A. & MARTIN, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson
- LARSEN-FREEMAN, D. (2003). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Second Edition. Oxford: Oxford University Press.
- LIMA, J.A.(2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas*. Porto: Porto Editora.
- LOPES, S. et al. (2004). *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante. Perspectivas Psicológicas Educacionais*. Porto: Porto Editora.
- LEGUTKE, M. E HOWARD, T. (1991). *Process and Experience in the language classroom*. Harlow: Longman.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. (1986) *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

- MARTIN, G.A. & DOUBLE J.M. (1998). *Developing Higher Education Teaching Skills Through Peer Observation and Collaborative Reflection*. Innovations in Education and Teaching International.
- MUNSON, B. R. (1998). Peers Observing Peers: The better way to observe teachers. *Contemporary Education*, 69, 108-110.
- MINAYO, M. (2004). *O Desafio do Conhecimento*. São Paulo: Hucitec.
- NÓVOA, A. (coord) (1997). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- OLIVEIRA, L.(1994). *A Narrativa no Processo do Desenvolvimento do Professor*. In TAVARES, J. *Para intervir em Educação*. Aveiro: Edições CIDInE.
- OLIVEIRA, L. (1997). *A Acção- Investigação e o Desenvolvimento Profissional dos Professores: um estudo no âmbito da formação contínua*. In I. Sá-Chaves. *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. (p. 91-106). Porto: Porto Editora
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.(2002). *A Supervisão na Formação de Professores* (Vol. 1º). Porto: Porto Editora.
- PARDAL, LUÍS, A. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação social*. Porto: Areal.
- PAIVA, M.; BARBOSA, I. & FERNANDES, I. S. (2006). *Observação Colaborativa, Discurso supervisivo e Reflexão escrita: três estudos de um caso de supervisão em estágio*. In Flávia Vieira et al. *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. (p.77-108). Mangualde: Edições Pedagogo.
- PERRENOUD, P.. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PRESKILL, S.; JACOBVITZ, R.(2001) *Stories of Teaching: A foundation for educational renewal*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall, 2001.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L.V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- REGO, TERESA CRISTINA.(1997). *Vygotsky Uma Perspectiva Histórica e Cultural da Educação*. Petrópolis: Vozes
- REIS, P.(2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. *Cadernos do CCAP-2*. Disponível em: [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_2-Observacao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf). [consultado a 20 de

Novembro de 2012].

- RICHARDS, J.C. & LOCKHART, C. (1994). *Reflective teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RODRIGUES, A. (2001). *A Investigação do Núcleo Magmático do Processo Educativo: a observação de situações educativas*, In A. ESTRELA, & J. FERREIRA (orgs.) (2001). *Investigação em Educação: métodos e técnicas*. (p.59-70). Lisboa: Educa.
- ROLDÃO, M. do Céu (2005). *As Histórias em Educação: A função mediática da narrativa*. *Ensinus*, v. 3, p. 25-28, 1995.
- SÁ-CHAVES, I.& AMARAL, M. (2000). *Supervisão Reflexiva – passagem do eu solitário ao eu solidário*. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão - uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (p. 79-85). Porto: Porto Editora.
- SÁ-CHAVES, I. (1989). *Professores, Eixos de Mudança. O Pensamento Pedagógico na Pós-modernidade*. Editora Estante.
- SÁ-CHAVES, I. (2007). *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais (2ª ed.)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SCHENKEL, M. H. B. (2005). *O Professor Reflexivo – da teoria à prática*. In I. Sá-Chaves (Org.). *Os "portefólios" reflexivos (também) trazem gente dentro*. (p.119-131). Porto: Porto Editora.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHÖN, D. (1991). *The Reflective Turn*. New York: Teacher's College Press.
- SIMPSON, M. & TUSON, J. (1995). *Using observations in small-scale research: A beginner's guide* (1ª ed.) Glasgow: SCRE Publications.
- STONES, EDGAR.(1984). *Supervision in Teacher Education. A Counselling and Pedagogical Approach*. Methuen & Co. LTD: London.
- TRINDADE, V. (2007). *Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- VIEIRA, F, (1993), *Supervisão- uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: ASA.
- VIEIRA, F. &, MOREIRA, A. (2011). *Supervisão e Avaliação de Desempenho Docente- Para uma abordagem de orientação*

*transformadora*. Cadernos do Conselho Científico para Avaliação de Professores- Edição Ministério da Educação.

- VIEIRA, I., MOREIRA, M., BARBOSA, I., PAIVA, M. & FERNANDES, I. (2010) *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Edições Pedagogo.
- VIEIRA, F. & MOREIRA, M. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP -1
- VIEIRA, F. (2011). *A Experiência Educativa como Espaço de (Trans) Formação Profissional*. Lingvarvm Arena. Vol. 2.
- WAJNRYB, R. (1992). *Classroom Observation Tasks: a resource book for language teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WALLACE, J. (1997). *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach*. 6th ed. Cambridge: University Press.
- WRAGG, C. (2003). *An Introduction to Classroom Observation*. London: Routledge.
- YIN, R.K. (1994), *Case Study Research, Design and Methods*, London: Sage Publications.
- ZEICHNER, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores*. Ideias e Práticas. Lisboa: Educa.
- ZEPEDA, S. J. (2008). *Professional Development that Works*. New York: Eye on Education.

FONTES BIBLIOGRÁFICAS

---

Decreto-Lei nº 2/2010. (s.d.). *Diário da República, 1.ª série — N.º 120 — 23 de Junho de 2010* . Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 26/2012. (s.d.). *Diário da República, 1.ª série — N.º 37—21 de Fevereiro de 2012* . Lisboa: Ministério da Educação.



**ANEXOS**

---



## **ANEXO 1**

### **NARRATIVAS PROFESSORA SUPERVISIONADA**



# 1º Ciclo de Observações

## NARRATIVAS PROFESSORA SUPERVISIONADA PRÉ-OBSERVAÇÃO DE AULAS

Data: 05- 01- 2012

Local: Escola

Hora: 11:00 - 11:15 H

DIMENSÕES: Vertente Social e Ética/ Ensino Aprendizagem	CAMPO – SUPERVISÃO	UNIDADES DE SENTIDO
	<p>Comecei, por estes dias, a <u>planificação das aulas observadas</u>, no âmbito do estudo que pretendo levar a cabo na minha dissertação de mestrado.</p> <p>Devo confessar que este tem sido <u>um trabalho árduo</u>, não por que não tenha <u>experiência na planificação de aulas</u>, mas porque este meu trabalho vai ser <u>efetivamente partilhado e supervisionado por uma colega do mesmo departamento</u>.</p> <p>Quando fazemos só para nós, e mesmo para a avaliação, a responsabilidade toda recai sobre nós e torna-se mais fácil a decisão. <u>Fazemos assim por este ou por aquele motivo, porém quando sabemos que este trabalho além de ser uma partilha será também o fundamento de todo o nosso trabalho de investigação é bastante diferente. Se não for bem feito, os resultados que pretendo observar/apresentar podem estar efectivamente comprometidos.</u></p> <p>Pelo supracitado apraz-me dizer que a busca de algo novo, motivador... para apresentar nestas aulas tem sido uma tarefa morosa e não tem sido fácil optar por este ou aquele recurso didáctico.</p> <p>Encontro-me na fase da escolha dos materiais para poder efectuar as planificações e poder partilhá-las com a colega. <u>Devo também referir que a obrigação de colocar tudo isto por escrito não é fácil, pois não é de todo um hábito</u>, mas parece-me, neste momento inicial, deveras profícuo. Desta forma poderei verificar, mais tarde, todo o processo pelo qual passei, quais foram as minhas dificuldades e as minhas conquistas.</p>	<p>Assume a prática de planificar</p> <p>Assume alguma inquietação por recorrer à supervisão entre pares e por, além disso, ser um trabalho de investigação (denota preocupação com o rigor)</p> <p>Assume que não é um hábito a reflexão escrita na preparação de aulas</p>

<b>NARRATIVAS PROFESSORA SUPERVISIONADA PRÉ-OBSERVAÇÃO DE AULAS</b>	
<b>Data:</b> 06- 01- 2012	
<b>Local:</b> Casa	
<b>Hora:</b> 15:05 - 15:22H	

<b>DIMENSÕES:</b> Vertente Social e Ética/ Ensino Aprendizagem	<b>CAMPO – SUPERVISÃO</b>	<b>UNIDADES DE SENTIDO</b>
	<p>Finalmente encontrei materiais para utilizar neste primeiro ciclo de observações: Vou utilizar uma canção (ainda não sei bem qual, tenho algumas hipóteses em cima da mesa), um powerpoint e fichas de trabalho para consolidar o conteúdo. <u>No final desta subunidade irei aplicar uma ficha de avaliação formativa.</u></p> <p>Hoje também já completei a planificação de unidade, pois era a parte mais simples, dado que a mesma já havia sido elaborada em grupo disciplinar no início do ano letivo. Apenas houve alterações relativas às aulas a observar. Tenho a certeza que esta foi a tarefa mais fácil. A planificação aula a aula será, certamente, mais demorada e irá requerer um esforço redobrado da minha parte e da parte da minha supervisora.</p> <p><u>Também já defini o tipo de grelha que irei utilizar para avaliar o desempenho dos meus alunos nessas aulas.</u></p> <p><u>De igual forma elaborei uma ficha com a caracterização da turma onde irão decorrer as aulas observadas, para que a supervisora possa entender melhor algumas das minhas opções metodológicas.</u> Penso que essa caracterização é por demais importante para que quem está de fora possa entender as escolhas feitas.</p>	<p>Assume a prática da avaliação formativa no final da subunidade</p> <p>Assume de igual forma a avaliação efetuada aula a aula</p> <p>Importância da caracterização da turma para a supervisora melhor entender as opções de E/A efetuadas</p>

**NARRATIVAS PROFESSORA SUPERVISIONADA  
PRÉ-OBSERVAÇÃO DE AULAS**

Data: 08- 01- 2012

Local: Casa

Hora: 20:04 – 20:28 H

	<b>CAMPO – SUPERVISÃO</b>	<b>UNIDADES DE SENTIDO</b>
<b>DIMENSÕES:</b> Vertente Social e Ética/ Ensino Aprendizagem	<p>Hoje foi o dia em que dediquei quase a tarde inteira à escolha e preparação dos materiais a utilizar nas minhas aulas.</p> <p>Selecionei algumas músicas e foi bastante difícil a escolha daquela a utilizar. <u>Queria que os alunos gostassem e que fosse um canção mais ao menos ao seu estilo, para os motivar.</u> Num primeiro momento escolhi uma canção da famosa cantora Beyoncé "If I were a boy". No entanto, após a audição total da letra, verifiquei que não servia os meus propósitos para o ensino do conteúdo gramatical "if-clause-type II", pois tinha poucos verbos e repetia insistentemente o mesmo.</p> <p>Também gostei imenso da canção "If I had a million dollar" dos Barenaked Ladies e, embora esta música tivesse já mais verbos no tempo que me interessava, <u>achei que os meus alunos não iriam gostar tanto, dado ser um tipo de música mais do meu agrado do que do deles.</u></p> <p>Assim, e após um longo período de "discussão" com a minha filha (que também é adolescente e gosta de música) acabei por me decidir a apresentar a canção "If you had my love" da Jeniffer Lopez. <u>A esta opção subjaz a ideia de que além de ter mais explicitamente diferentes verbos nos tempos que pretendo abordar é, também, uma canção relativamente atual e que julgo ser do agrado dos adolescentes.</u></p> <p>Depois da decisão quanto à canção o resto foi singularmente mais fácil de decidir.</p> <p>A canção será passada aos alunos com o videoclip (versão não integral) e tem como objetivo, para além da <u>motivação</u>, a abordagem ao conteúdo através do preenchimento de espaços (dos tempos verbais do conteúdo "if-clauses-tipo II").</p> <p>De seguida irei utilizar um powerpoint <u>com a sistematização da regra e irei recorrer a outro para relembrar os tempos verbais envolvidos</u>, pois é certo e sabido que os problemas com os tempos verbais vão estar presentes e os alunos não "apanham" tudo oralmente. Por mais que insistamos, os alunos de nono ano têm sempre muita dificuldade em</p>	<p>Importância dada aos gostos dos alunos</p> <p>Assume a procura de recursos atuais e de acordo com as preferências dos alunos</p> <p>Preocupação com a motivação</p> <p>Cuidado com a sistematização para que não subsistam dúvidas, especialmente entre os alunos com mais dificuldades</p>

	<p>relembrar conteúdos verbais anteriores. Estes meus alunos do nono B não são exceção. Tenho lá alguns que nem o "simple present" sabem construir.</p> <p><u>Vou aproveitar, deste modo, para voltar a rever o "past simple" e o "conditional", que tenho a certeza alguns já não sabem como se constrói. Sem esta ajuda não lhes vai servir de nada entender a explicação das "if-clauses". Pois podem entender, mas se não souberem os tempos verbais não conseguem lá chegar.</u> Os tempos verbais são uma luta constante. São meus alunos há três anos, farto-me de os avisar que têm que saber os tempos verbais para poder aplicar nos outros conteúdos gramaticais e mesmo no discurso (quer oral quer escrito), mas nada. Aposto que no dia vinte e três, quando começar com este conteúdo, vai ser o mesmo do costume. Confusão total com os tempos verbais.</p> <p>Hoje também consegui produzir as três fichas de trabalho que pretendo utilizar durante este ciclo de observações. Estou contente comigo própria, pois estou a conseguir avançar.</p> <p><u>Amanhã vou dedicar parte do meu dia a elaborar o esboço das planificações para, na terça-feira, poder encontrar-me com a Conceição e poder ouvir a sua opinião.</u></p>	<p>Preocupação em rever conteúdos anteriores importantes para a abordagem de novos conteúdos</p> <p>Assume dar importância à opinião do par</p>
--	---	---

**NARRATIVAS PROFESSORA SUPERVISIONADA  
PRÉ-OBSERVAÇÃO DE AULAS**

Data: 09- 01- 2012

Local: Casa

Hora: 21:00 – 21:30 H

DIMENSÕES: Vertente Social e Ética/ Ensino Aprendizagem	<b>CAMPO – SUPERVISÃO</b>	<b>UNIDADES DE SENTIDO</b>
	<p>Hoje estive toda a manhã na faculdade a terminar as planificações relativas ao meu primeiro ciclo de observação. <u>Planifiquei a unidade e as cinco aulas a observar.</u></p> <p>Não foi tarefa muito complicada, pois já tinha definido os materiais a utilizar, o que só por isso facilita a tarefa.</p> <p>Continuo <u>algo preocupada por as minhas planificações estarem em Português, mas assim foi definido pelo Conselho Pedagógico da minha escola e penso que não devo alterar o que por norma faço, pois interessa, penso eu, que todo este processo decorra num ambiente o mais natural possível.</u> E se é assim que normalmente fazemos aqui na escola também não me parece correto alterar. Vamos ver como corre.</p> <p><u>Além das planificações que vou tentar mostrar e discutir com a Conceição amanhã,</u> também terminei os PPT que pretendo apresentar aos alunos no decorrer destas aulas. Alguns retirei da net, mas fiz as devidas adaptações para ir de encontro à minha planificação.</p> <p>Estou ansiosa para ver o que a Conceição vai achar. Não sei se é desta forma que ela costuma dar as frases condicionais. Ela já conhece mais ou menos o meu trabalho, pois já foi minha coordenadora de departamento e avaliadora.</p> <p>No entanto, há sempre aquele frio no estômago, pois ela também já foi orientadora de estágio e certamente tem uma sensibilidade diferente para estas coisas.</p> <p><u>Apesar dos receios estou confiante. Acho que fiz um bom trabalho com as planificações e com os recursos didáticos produzidos.</u> Tentei tornar a aprendizagem de um conteúdo, por norma, "chato" para os alunos, numa tarefa mais interessante com recurso a música e a slides/exercícios o mais apelativos possível. Vamos ver como corre.</p> <p><u>Amanhã já vou ter o feedback da colega e pode ser até que ela sugira algo de novo, que não me tenha ocorrido até aqui.</u></p>	<p>Assume a prática da planificação por unidade e por aula</p> <p>Assume a preocupação de planificar em Português, mas também assume isso como escolha de escola</p> <p>Abertura para discussão de ideias com a supervisora</p> <p>Confiança no trabalho desenvolvido</p> <p>Abertura para a mudança</p>

**NARRATIVAS PROFESSORA SUPERVISIONADA  
PRÉ-OBSERVAÇÃO DE AULAS**

Data: 20- 01- 2012

Local: Carro

Hora: 16:12 – 16: 43H

	<b>CAMPO – SUPERVISÃO</b>	<b>UNIDADES DE SENTIDO</b>
<b>DIMENSÕES:</b> Vertente Social e Ética/ Ensino Aprendizagem	<p>Já recebi o feedback da Conceição. Foi bastante interessante o que ela disse/escreveu. Apontou os aspetos positivos e os menos positivos das minhas planificações.</p> <p>Achou muito interessante eu ter-lhe mostrado <u>uma grelha de caracterização da turma para que a observação tenha por base um conhecimento mais específico da mesma.</u> De facto comecei a fazer isso no último ciclo de avaliação de desempenho e todos na escola acharam importante esta contextualização, embora até então ninguém o fizesse, pelo menos assim formalmente. Fiquei contente com esta observação, significa que nesse ponto também ela considera relevante que se caracterize a turma a observar.</p> <p>Quantas às planificações propriamente ditas, <u>apontou como positivo a minha abordagem comunicativista e cognitivista, o que me deixa satisfeita, pois tento sempre que as minhas aulas tenham em conta o quadro europeu de referência para o ensino das línguas estrangeiras, que contempla este tipo de abordagem.</u></p> <p>Na planificação da unidade referiu como <u>aspeto negativo</u> o fato de utilizar por <u>duas vezes</u> a mesma estratégia de "<u>brainstorming</u>". De fato considero que realmente caímos muitas vezes nesse erro, pois é mais fácil colocar uma palavra no quadro e levar os alunos a chegar ao vocabulário pretendido, do que arranjar material mais diversificado. Seja! <u>Vou fazer uma pesquisa de imagens e na abordagem do texto referente ao álcool irei utilizar outro recurso que não o "brainstorming".</u> Uma imagem talvez...chocante, para provocar reações nos alunos e focalizar a sua atenção na gravidade desta situação, principalmente na idade deles (+ ou – 15 anos).</p> <p>Quanto às planificações das aulas, <u>ela partilhou comigo que se fosse ela abordaria a questão gramatical ao contrário, isto é: primeiro faria a revisão da if-clause tipo I e só depois iniciaria o conteúdo novo da if-clause tipo II. Não tinha previsto que ela me fosse dizer isto, mas fiquei a refletir.</u> De fato, nos anos anteriores que leccionei 9º ano (com o mesmo manual diga-se), nunca colocámos essa questão. Aparecia nos manuais primeiro a tipo II e só depois a revisão e, por falta de tempo ou mesmo de reflexão, assim</p>	<p>Agrado pelo fato de a supervisora ter dado importância à caracterização da turma</p> <p>Importância dada por ambas ao QECRL</p> <p>Aceita as críticas de uma forma construtiva e tenta alterar os seus procedimentos</p> <p>Assume necessidade de reflexão</p>

	<p>era.</p> <p><u>Resolvi então que vou fazer o que a Conceição me aconselhou.</u> Talvez até facilite a entrada no conteúdo novo, pois a estrutura frásica é idêntica, o que muda são os tempos verbais. Se eles se lembrarem do ano transato pode ser mais fácil a aquisição deste conteúdo gramatical. Vai-me complicar o esquema das planificações, mais trabalho. Tenho de arranjar uma canção para as if-clauses tipo I, pois vou de qualquer forma iniciar esta temática com uma canção. <u>Os alunos gostam sempre de canções e é sempre mais interessante abordar conteúdos gramaticais com material lúdico.</u> Aliás a Conceição, no corredor ontem, já me perguntou como é que ia fazer com a canção, pois a outra era para as do tipo II. Disse-lhe que não se preocupasse que ia arranjar uma para o tipo I. Nas planificações vou manter mais ou menos as estratégias e as metodologias. Vou ter é que alterar a ordem com que vou abordar os conteúdos e <u>para iniciar o tipo II a Conceição sugeriu que desse a alguns alunos o início das frases e a outros o final para que eles próprios cheguem aos tempos verbais.</u> <u>Embora, disse ela, talvez fosse um pouco antiquado, eu acho que pode ser diferente, pois de tão antiquado para eles pode até funcionar como uma novidade.</u> Bem, este fim de semana vai dar trabalho....Canção nova, alterar os slides do powerpoint e produzir as frases e colocá-las em cartolinas, enfim... <u>Espero que, com tudo isto, eles possam mesmo aprender isto convenientemente.</u></p>	<p>Mostra flexibilidade para a mudança</p> <p>Mostra preocupação em ir de encontro aos gostos dos alunos</p> <p>Altera procedimentos em função da partilha com a supervisora</p> <p>Assume preocupação com as aprendizagens dos alunos</p>
--	--	--

<b>NARRATIVAS PROFESSORA SUPERVISIONADA PRÉ-OBSERVAÇÃO DE AULAS</b>	
<b>Data:</b> 23- 01- 2012	
<b>Local:</b> Praia (café)	
<b>Hora:</b> 14:30 – 16: 40H	

<b>DIMENSÕES:</b> Vertente Social e Ética/ Ensino Aprendizagem	<b>CAMPO –SUPERVISÃO</b>	<b>UNIDADES DE SENTIDO</b>
	<p>Finalmente terminei a preparação, planificação e os materiais para o meu primeiro ciclo de observações. <u>Após ter reunido com a Conceição penso ter realizado tudo com a correção pretendida e ter tido em conta as partilhas efetuadas com a minha supervisora.</u></p> <p>Devo confessar que, apesar destas aulas assistidas não assumirem o mesmo carácter "ameaçador", não é de todo fácil ter um outrem na nossa sala de aula e ter que lidar com os aspetos menos positivos da nossa atuação enquanto docentes. Até nos pormos à prova todos julgamos que fazemos o melhor e que até nem temos muito a aprender com os outros, afinal somos licenciados, até temos um estágio integrado (no meu caso)...</p> <p>Porquê nos sujeitarmos à opinião dos outros?</p> <p><u>Apesar da insegurança, do receio, penso que isto pode ser bem positivo, quer para mim, quer para ela, pois pode ver diferentes maneiras de abordar um mesmo tema e eu posso sair do meu mundo e ver que há mais conhecimento para além do meu.</u></p> <p><u>Estou satisfeita com esta primeira parte. Tentei utilizar recursos motivadores e abordar o conteúdo de acordo com o quadro europeu comum de referência para o ensino da línguas estrangeiras.</u></p> <p>Vamos ver como correm as coisas na prática.</p> <p>Desabafo: Isto não é fácil e requer muita disponibilidade temporal.</p> <p>Nem quero pensar quando começar a escrever sobre as aulas propriamente ditas.</p>	<p>Assume preocupação com a partilha e com a correção</p> <p>Assume insegurança face à supervisão, mas ao mesmo tempo abertura para um conhecimento diferente do seu</p> <p>Demonstra preocupação em ir de encontro ao QECRL</p>



	<p>meu objetivo. Eram as "if-clauses". Coloquei algumas questões de modo a que chegassem às frases do "if..." para poder chegar à regra de utilização e construção.</p> <p>Ainda os questioneei quanto às suas lembranças do ano transato sobre esta temática gramatical, mas ninguém se lembrava. É sempre assim.</p> <p><u>Por vezes, a minha frustração é grande. Até porque fui professora deles e sei bem o que fizemos e na altura todos parecem sempre entender bem, mas depois facilmente se esquecem. Mesmo os bons alunos e os mais aplicados. Todos os anos me debato com isto e não sei bem o que fazer.</u></p> <p>Acabei por ter de ser eu a sistematizar a regra com a ajuda do powerpoint, fazendo também, e mais uma vez, a revisão dos tempos verbais "present simple" e "future".</p> <p>Lá foram dizendo que na terceira pessoa era diferente, levava um s, que na negativa era don't ou doesn't e que o verbo "to be" era diferente, por não levar auxiliares. <u>Porém, verifica-se que há ainda alguns alunos (estamos a falar de 9º ano) que ainda não sabem sequer o verbo "to be". É preocupante. Cinco anos a aprender uma língua e não sabem nem o básico. O que podemos fazer?</u></p> <p>Nesta fase da apresentação do conteúdo, os alunos estiveram, na generalidade, participativos. A Filipa até participou mais hoje do que é seu hábito. Fiquei contente, pois é uma aluna muito introvertida. Talvez tivesse pensado que seria bom participar para ajudar a professora (afinal ainda vivem, também eles o estigma da avaliação). Porém, os melhores alunos, os que normalmente participam mais pareciam mais constrangidos. Estava à espera que o Ivo, o Samuel, o Cristiano fossem mais interventivos.</p> <p>Depois da sistematização das regras, fizemos alguns exercícios no quadro. Os alunos lá se foram oferecendo para vir, mas apesar de aparentemente terem compreendido as regras continuaram a falhar na aplicação dos tempos verbais. <u>Têm sempre muita dificuldade em transformar um nome num pronome, em aplicar a negativa e tudo isto em dois tempos verbais muito simples e recorrentemente utilizados.</u></p> <p><u>Tenho de dedicar uma aula para treinar a passagem de nome para pronome, pois essa é uma dificuldade notória em todos os anos.</u> Sabem as regras, mas depois não conseguem aplicar porque não sabem passar de nome para pronome pessoal.</p> <p>Se foi assim com o presente e com futuro, como é que vai ser na próxima aula com o passado e o condicional? Tenho de ver se explico mais calmamente, pois sei que no</p>	<p>Assume frustração face aos poucos conhecimentos dos alunos dos anos transatos</p> <p>Preocupação com as graves dificuldades manifestadas por alguns alunos</p> <p>Reflete sobre as aprendizagens dos alunos</p> <p>Assume necessidade de alterar a planificação anual para suprir dificuldades dos alunos</p>
--	---	--

<p>passado têm sempre mais dificuldades, por causa dos verbos regulares e irregulares. Estão no nono, mas a maior parte não sabe a tabela dos verbos irregulares. Desde o sétimo ano que os mando decorar. Não adianta nada.</p> <p>Depois da sistematização da "if-clause" tipo I e dos tempos verbais respetivos entreguei uma ficha de trabalho que solicitei fosse concretizada as pares, pois eles como estão sentados por níveis de competência, a ideia era os melhores ajudarem os que têm mais dificuldades.</p> <p><u>Andei pelos lugares para ver o seu desempenho e verifiquei que as dúvidas que tinham enquanto estava a expor o conteúdo se mantinham ainda em alguns alunos.</u> Alguns continuavam a não aplicar corretamente quer a regra do conteúdo gramatical quer os tempos verbais. <u>Fui explicando lugar a lugar e os alunos foram solicitando esclarecimentos.</u> <u>Apesar das dificuldades lá foram fazendo. Quando verifiquei que a grande maioria já tinha terminado fizemos a correção no quadro.</u></p> <p>Como passei à frente o slide com a letra da canção sobrou algum tempo no final. No entanto, como é meu hábito, tenho sempre algo mais preparado para estas situações. Foi-lhes, então, pedido que efetuassem dois exercícios do livro de exercícios. O primeiro foi feito individualmente, exatamente para que eles pudessem por eles próprios ver quais as dificuldades que tinham. Aparentemente pareciam estar a melhorar na aplicação do conteúdo. O segundo exercício, que implicava completamento de frases, e por isso ligeiramente mais difícil, foi feito em grande grupo e corrigido no quadro.</p> <p><u>Considero que, na generalidade, o conteúdo foi apreendido. Será, no entanto, necessário um estudo dos tempos verbais associados e uma aposta da minha parte na dedicação de uma aula de 45 minutos à transformação de nomes em pronomes.</u></p>	<p>Preocupação com o ensino mais individualizado</p> <p>Assume necessidade de dedicar aulas para tentar colmatar algumas dificuldades dos alunos</p>
--	--

**NARRATIVAS PROFESSORA SUPERVISIONADA**  
**PÓS-OBSERVAÇÃO DE AULAS: AULA 3**

Data: 26- 01- 2012

Local: Casa

Hora: 21:00 H – 22:00 H

	<b>CAMPO – SUPERVISÃO</b>	<b>UNIDADES DE SENTIDO</b>
<b>DIMENSÕES:</b> Vertente Social e Ética/ Ensino Aprendizagem	<p>Hoje foi a minha terceira aula supervisionada e tive uma reunião com a Conceição para falarmos acerca destas três primeiras aulas.</p> <p>Vou começar pelas minhas perceções sobre a aula de hoje e depois farei o relato daquilo que foi por nós falado sobre as aulas desta semana.</p> <p>Escrevemos o sumário e comecei por questionar os alunos sobre a temática que estamos a abordar para os relembrar. Facilmente disseram que estávamos a dar as if-clauses do tipo I e quais os tempos a ela associados. <u>Apraz-me ver que os meus alunos quando estão realmente empenhados nas atividades, como tem sido o caso, conseguem acompanhar o meu discurso em inglês e eles próprios tentam comunicar em inglês. Há dias em que tenho a sensação que nunca vão entender nada do que digo, mas na realidade quando se esforçam conseguem, o que significa que o meu trabalho com eles nestes quase três anos não tem sido em vão.</u></p> <p>De seguida, disse-lhes que íamos fazer uma coisa semelhante, mas um pouco diferente.</p> <p>Propus um jogo de completar frases. <u>Entreguei 5 princípios de frase e 5 finais.</u> Solicitei voluntários e facilmente se ofereceram. Fui perguntando quem tinha a primeira frase, o Ruben foi o primeiro. Pedi-lhe que lesse a primeira parte da sua frase, ele disse, e de seguida perguntei quem achava que tinha o fim daquela frase. Após alguns momentos de espera o aluno que tinha a resposta lá disse. Registei a frase no quadro e fomos jogando até termos a cinco frases feitas e registadas no quadro. Apesar de uma ou outra frase até nem ser assim tão acessível, fizeram um esforço e conseguiram. <u>Esta atividade foi um pouco fora do comum, pois já não utilizámos muito os cartões.</u> Com a internet, os powerpoints, etc... os cartões tornaram-se um pouco "obsoletos", mas, ou por ser novidade, ou mesmo pela diferença, <u>eles aderiram bem ao jogo e prontificaram-se rapidamente para colaborar, pelo que a minha perceção é que foi uma atividade motivadora e bem conseguida.</u></p> <p>Com as frases no quadro, pedi então que chegassem à regra, uma vez que a estrutura era similar ao conteúdo verbal, só tinham que chegar à diferença nos tempos</p>	<p>Assume satisfação pela utilização, por parte dos alunos, da língua inglesa</p> <p>Alteração da planificação após sugestão da supervisora</p> <p>Assume a não utilização deste recurso com frequência, mas, talvez por isso, houve uma grande adesão por parte dos alunos</p>

	<p>verbais. Talvez os tenha pressionado um pouco, se tivessem mais tempo talvez conseguissem chegar lá sozinhos. Mas como só tinha 45 minutos e acabei por ser eu a sistematizar a regra recorrendo aos slides.</p> <p>Após a sistematização pedi-lhes para virem ao quadro executar alguns exercícios. Embora com alguns erros lá foram conseguindo. De seguida executaram uma ficha com o conteúdo gramatical. <u>Fui pelos lugares supervisionando as suas dúvidas e pareceu-me que tiveram menos dificuldades do que na aula anterior, só no "past simple" é que as coisas se complicaram um pouco mais, por causa dos irregulares. Chamei à atenção de toda a turma para a necessidade de consulta da lista dos verbos irregulares no final do manual. O tempo estava a apertar e lá fui pressionando um pouco para poder corrigir ainda na aula. Quando concluíram o primeiro exercício pedi alguém para vir corrigir. O Bruno, um dos meus alunos com maiores dificuldades pediu para vir ao quadro. Fiquei deveras surpreendida. Não é nada seu hábito. Sei que fez com a ajuda do Ivo e que eu tinha ido ao lugar deles várias vezes para os ajudar, mas mesmo assim estranhei. <u>O exercício foi corrigido um pouco à pressa, pois estava a acabar a aula e depois deles terem saído verifiquei que havia um erro no quadro. Tenho de os chamar à atenção na próxima aula. Não me devia ter preocupado com o cumprimento da planificação, pois as planificações são para serem alteradas consoante as necessidades /progressos/ dificuldades dos alunos. Devia ter-lhes dado mais tempo.</u></u></p> <p>O último exercício não foi executado pela maioria dos alunos e foi, depois de exemplificado o que era para fazer (pois era um exercício de transformação de frases), mandado acabar em casa.</p> <p><u>Houve alguns aspetos menos bem conseguidos, como a transformação de frases, o pouco tempo que lhes dei. Talvez a planificação fosse um pouco extensa.</u> No entanto, considero que o conteúdo foi, pela generalidade dos alunos, bem apreendido, com a utilização de recursos motivadores e diferenciados, que pretendem promover a autonomia dos discentes. Foi-lhes permitido tirar dúvidas e executar os exercícios com ajuda dos pares e da docente e puderam, de igual forma, participar ativamente no desenvolvimento da aula, quer pelo jogo proposto, quer pela participação oral na tentativa da sistematização da regra.</p>	<p>Demonstra preocupação com as aprendizagens dos alunos</p> <p>Assume preocupação com o cumprimento da planificação, mas ao mesmo tempo percebeção que isso não deveria ter sido o mais importante</p> <p>Assume aspetos menos positivos da aula</p>
--	---	---

<b>NARRATIVAS PROFESSORA SUPERVISIONADA</b>	
<b>PÓS-OBSERVAÇÃO DAS AULAS 1, 2 E 3 - ENCONTRO COM A SUPERVISORA</b>	
<b>Data:</b> 26- 01- 2012	
<b>Local:</b> Casa	
<b>Hora:</b> 22:00 H – 22:30 H	

<b>DIMENSÕES:</b> Vertente Social e Ética/ Ensino Aprendizagem	<b>CAMPO – SUPERVISÃO</b>	<b>UNIDADES DE SENTIDO</b>
	<p><u>Hoje, após a terceira aula, reuni com a Conceição. Achámos por bem que fosse a meio do ciclo de observação, pois já passaram três aulas e ainda não tínhamos conversado sobre nenhuma delas e estava ansiosa por saber o que ela pensa, o que tem observado e se tinha algumas dicas novas para mim.</u></p> <p>Começou por me referir todos os aspetos que considera verdadeiramente positivos na minha actuação enquanto docente, aliás nada que já não me tivesse dito há uns anos atrás quando foi minha avaliadora (mas na altura foram só duas aulas).</p> <p><u>Ela considera que os meus recursos didáticos são super motivadores e cuidados, que a apresentação dos mesmos é sempre feita de uma forma minuciosa e clara, para que os alunos não tenham qualquer dúvida quanto ao conteúdo.</u> Da mesma forma, referiu que o fato de eu conseguir manter o discurso, do princípio ao fim, na Língua Inglesa é deveras importante, dizendo mesmo que se fosse ela já teria muitas vezes recorrido à língua materna. Achou muito interessante que eles fossem acompanhando, mesmo que por vezes não entendessem tudo, mas que o esforço dos alunos era notável e que notava que estavam habituados. De fato assim é. Eles tentam entender e eu tento manter sempre a língua inglesa na base, mesmo recorrendo por vezes à diferenciação, através dos gestos, de imagens, de outros exemplos, etc... e eles lá vão conseguindo. Mas como disse a própria Conceição isto não é só trabalho deste ano. São meus alunos desde o 7º ano e têm vindo a ser preparados para isto.</p> <p>Também elogiou as minhas fichas de trabalho, pois considerou que os exercícios são bastante diversificados. Considerou que fiz bem em alterar a planificação, dando primeiro a tipo I e só depois a tipo II, pois notou-se que apreenderam melhor o conteúdo novo depois de terem revisto o anterior.</p> <p>Depois mencionou os aspetos que considerou menos positivos, ou que não sua opinião não teria abordado da mesma forma.</p>	<p>Valoriza o ciclo de observação e a reunião entre supervisora e supervisionada</p> <p>Valoriza a importância dada pela supervisora à motivação e aos recursos</p>

<p><u>Começou por dizer que ao escrever o sumário no início da aula se perde um pouco da expectativa do que vai ser lecionado. De fato faço isso por norma, foi assim que aprendi, embora em algumas aulas em que quero que sejam eles a identificarem o tema só escrevo no fim. Mas considero que ela tem razão: ao ditar o que vamos fazer perde-se o efeito surpresa. Foi assim com a canção e com os tipos das "if-clauses". Os alunos mais atentos já sabiam o que iam tratar. Vou estar mais atenta a esse pormenor.</u></p> <p>Referiu também que <u>não explorei o conteúdo da canção</u>, que era deveras interessante e que tinha tido tempo de o fazer, já que me restaram 15 minutos finais, onde tive de recorrer a exercícios do manual. <u>À posteriori, e concluindo, que até tinha tempo poderia realmente tê-lo feito</u>, mas no início da aula eu não sabia se teria ou não tempo, tudo iria depender da resposta dos alunos ao conteúdo e como o objetivo era o conteúdo gramatical e a canção era como motivação deixei cair a parte da exploração da canção. Mesmo com experiência ficamos sempre na dúvida da gestão efectiva do tempo. Como se verifica, apesar dos quase 18 anos que já levo nesta jornada ainda há dificuldades em prever como os alunos vão reagir e se temos tempo para tudo ou não, mas também <u>considero que as planificações existem, mas não são estanques, são para ser alteradas sempre que o docente sentir necessidade disso. Aí também a Conceição concorda comigo.</u></p> <p>Em relação à 3ª aula, <u>ela referiu que eu deveria ter deixado os alunos chegarem sozinhos à regra.</u> De fato seria o ideal, mesmo pela tal <u>promoção da autonomia que tanto se fala no ensino das línguas</u>, mas mais uma vez a gestão do tempo foi limitadora. Ainda assim não consegui terminar a ficha de trabalho. <u>Mas não deixo de considerar que o seu apontamento é pertinente.</u> Eu ainda tentei, mas como eles foram muito lentos, e eu sou por norma mais acelerada, acabei por ser eu a concluir as suas frases. Terei que moderar os meus impulsos e ser mais paciente, pois eles, empenhados, acabam por lá chegar. O problema são os programas para cumprir, que são sempre geradores de stress.</p> <p><u>Por fim, referiu que notou que eu, por norma, corrijo os exercícios antes de os deixar ir ao quadro. De fato, assim é. Ela sugeriu que se os deixasse ir corrigir, sem verificar primeiro, seria uma oportunidade de os outros estarem mais atentos à correção e entender os seus próprios erros. Considero que pode realmente ser uma mais valia. Vou tentar fazer isso na próxima aula, pois é uma aula propensa a isso, pois a atividade é semelhante e será a preparação para a ficha de avaliação deste conteúdo gramatical.</u></p>	<p>Aceita as críticas/opiniões da supervisora com espírito de abertura</p> <p>Assume que poderia ter feito de outra forma</p> <p>Aceita as críticas feitas pela supervisora sobre a planificações com espírito de abertura</p> <p>idem...</p> <p>Reconhece pertinência nas sugestões da supervisora para alteração na forma de correção dos exercícios</p>
--	--

**NARRATIVAS PROFESSORA SUPERVISIONADA  
PÓS-OBSERVAÇÃO DAS AULAS 4 E 5:**

**Data:** 01- 02- 2012

**Local:** Escola

**Hora:** 8:45 H – 09:35 H

	<b>CAMPO – SUPERVISÃO</b>	<b>UNIDADES DE SENTIDO</b>
<b>DIMENSÕES:</b> Vertente Social e Ética/ Ensino Aprendizagem	<p>Ontem tive as minhas duas últimas aulas assistidas/supervisionadas. Não sei bem porquê, mas estava <u>até um pouco mais ansiosa</u> do que na aula anterior. Talvez por querer deixar uma boa impressão final e <u>por estar preocupada sobre a verdadeira apreensão do conteúdo por parte dos alunos, uma vez que os iria sujeitar a uma avaliação formal sobre o tema.</u></p> <p>Comecei a aula, como tinha previsto, com a correção do trabalho de casa, uma vez que nem todos tinham tido tempo de acabar a ficha de trabalho e o último exercício, um pouco mais complicado, tinha ficado para casa.</p> <p><u>Fiz como a Conceição me aconselhou e deixei o sumário para o fim.</u></p> <p><u>Também optei, seguindo a sua sugestão, por chamar um a um para vir corrigir o exercício no quadro,</u> aproveitando para explicar bem como se fazia o exercício, já que era ligeiramente diferente dos outros (transformação de frases), e chamando à atenção para os diferentes erros que iam cometendo. Fiquei com a nítida sensação que este foi o exercício onde tiveram mais dificuldade e onde certamente iriam errar mais na ficha de avaliação. <u>Talvez devesse ter dedicado mais tempo na exercitação desta tipologia de exercícios, mas estava limitada pelo tempo. Já dediquei 5 aulas a este conteúdo temático, em princípio deveria ser suficiente. A ver vamos os resultados.</u></p> <p>De seguida questionei-os sobre a compreensão do conteúdo e solicitei a sistematização da regra por parte dos alunos, pedindo que mencionassem a regra dos 2 conteúdos lecionados. Os alunos corresponderam e foram ditando a regra que eu escrevi no quadro. Depois de eles próprios terem chegado à regra mostrei-lhes um quadro síntese e pedi-lhes que copiassem para o caderno.</p> <p>Tinha pensado em pedir-lhes que eles próprios formassem frases com os diferentes tipos de "if-clauses", mas conclui que se o fizesse não teria tempo para aplicar a ficha de trabalho e a ficha formativa. Por isso, abdiquei, sendo que, no entanto, considero que seria uma atividade bastante interessante. Talvez numa próxima oportunidade.</p>	<p>Assume ansiedade</p> <p>Altera atuação após sugestão da supervisora</p> <p>Reflete sobre a prática letiva</p>

	<p>Mantive esse quadro síntese projetado enquanto lhes pedi que efetuassem uma ficha com exercícios com os dois tipos de "if-clauses". Solicitei que o fizessem individualmente com a ajuda das fichas anteriores, para que assim pudessem tomar melhor consciência das suas dívidas.</p> <p><u>Estabeleci um prazo entre 15 a 18 minutos para a resolução da ficha, como tinha apontado a Conceição na última vez que falamos.</u></p> <p>Fui circulando para esclarecer dúvidas, muitas delas surgem por desatenção.</p> <p>Como tinha previsto no primeiro exercício não tiveram muita dificuldade, até porque um dos tempos já era dado e como a tabela permanecia no quadro tornou-se mais acessível.</p> <p>No segundo exercício as dificuldades foram mais evidentes. Os alunos têm sempre dificuldade nos exercícios de transformação de frases, pois implica sempre modificações e há palavras que desaparecem e outras que é preciso colocar para que as frases façam sentido. <u>Devido à dificuldade, senti necessidade de utilizar a língua materna para explicar bem o que se pretendia e como tinham de agir. Apesar de a minha supervisora me apontar como ponto forte a constante presença da língua inglesa na leção, não tenho qualquer dilema ético em utilizar a língua materna quando verifico que os alunos não estão a entender bem a tarefa proposta. Primeiro têm de compreender, pois se não o fizeram também não vão conseguir progredir na aprendizagem.</u></p> <p>Ao fim do tempo estabelecido (mais minuto menos minuto) e embora nem todos tivessem terminado resolvi iniciar a correção, uma vez que queria ainda aplicar a ficha de avaliação na aula subsequente. Se não tivesse ficha para aplicar talvez lhes desse um pouco mais de tempo para concluírem sozinhos o segundo exercício.</p> <p>O primeiro exercício foi corrigido no quadro, por vários alunos, e sem correção prévia, como havia sugerido a Conceição na reunião pós-observação das 3 primeiras aulas. Foi, de fato, uma oportunidade de mais alunos participarem, de se corrigir os erros para todos e manter a atenção na correção. Considero que este seu apontamento é bastante válido, pois ao corrigir o erro de um e ao explicar porque errou dá oportunidade a outros que tiveram o mesmo erro entenderam melhor as coisas.</p> <p>No segundo exercício a correção efetuou-se da mesma forma e verifiquei, como estava a espera, que foi onde os alunos mais erraram. Por isso, demorei um pouco mais de tempo do que estava previsto, para que pudessem entender melhor. Não sei se terá resultado.</p>	<p>Monitoriza as atividades de acordo com sugestão da supervisora</p> <p>Assume necessidade de diversificar estratégias face às dificuldades dos alunos</p>
--	--	---

	<p><u>Na quinta aula passei à aplicação da ficha formativa. Disse-lhes que tinham 25 minutos para a concretização da mesma.</u> Foram distribuídas as fichas e os alunos passaram à sua concretização. Pela minha observação, verifiquei que os alunos que, por norma, têm mais dificuldade estavam um pouco "perdidos". Nos primeiros exercícios não tiveram grande dificuldade, pois os exercícios estavam divididos: um só com tipo I e outro só com o tipo II. Nos outros demoraram mais tempo.</p> <p>Já corriji os testes e verifico que efetivamente foi no último exercício que as dificuldades foram maiores, porém os resultados foram até bastante positivos.</p>	Assume compromisso com a avaliação dos alunos
--	--	---

<b>NARRATIVAS PROFESSORA SUPERVISIONADA</b>	
<b>PÓS-OBSERVAÇÃO DAS AULAS 4 E 5 - ENCONTRO COM A SUPERVISORA</b>	
<b>Data:</b> 02- 02- 2012	
<b>Local:</b> Casa	
<b>Hora:</b> 22:00 H – 22:30 H	

<b>DIMENSÕES:</b> Vertente Social e Ética/ Ensino Aprendizagem	<b>CAMPO – SUPERVISÃO</b>	<b>UNIDADES DE SENTIDO</b>
	<p>De uma forma geral, a minha supervisora considerou bastante positiva a minha atuação, tendo realçado os aspetos onde considera o meu trabalho francamente positivo, mormente nas planificações, nos recursos didáticos, na interação com os alunos e na relação pedagógica com eles.</p> <p>Também salientou positivamente o fato de eu não ter qualquer problema em aceitar as suas sugestões e em aplicá-las. <u>Na verdade, acho que a sua experiência foi muito enriquecedora para me permitir sempre analisar as coisas sobre outro ponto de vista. De uma forma geral limitamos a fazer sempre o mesmo, achando que é o melhor, mas se ouvirmos os outros há sempre outra maneira de abordar os temas.</u></p> <p>Apontou como aspeto menos positivo o fato de nem sempre conseguir que todos participem. <u>No futuro vou tentar por em prática o conselho que ela me deu de chamar ao quadro os alunos por fila, dando, assim, oportunidade a todos.</u></p>	<p>Assume a importância da partilha com a supervisora no desenvolvimento profissional</p> <p>Assume tentativa de mudança face aos comentários da supervisora</p>



**NARRATIVAS PROFESSORA SUPERVISIONADA  
PRÉ OBSERVAÇÃO DE AULAS  
2º CICLO DE OBSERVAÇÕES**

Data: 14- 05- 2012  
Local: Casa  
Hora: 15:05 – 15:22H

DIMENSÕES: Vertente Social e Ética/ Ensino Aprendizagem	<b>CAMPO – SUPERVISÃO</b>	<b>UNIDADES DE SENTIDO</b>
	<p>Finalmente terminei o powerpoint que vou utilizar nas duas primeiras aulas. Acho que está muito interessante e ao mesmo tempo bastante claro e preciso. <u>É algo que sempre me preocupa, pois eles reclamam sempre que há professores que passam ppt que não se entende nada. Para mim é importante que seja apelativo, mas principalmente percetivo.</u></p> <p>Hoje também já completei a planificação das quatro aulas a observar.</p> <p><u>Refleti e decidi não utilizar novamente uma canção.</u></p> <p>Falta-me elaborar a ficha de trabalho e as frases para a avaliação oral que vou aplicar neste conteúdo. <u>Decidi que esta avaliação assumiria um carácter oral, porque estamos no final do ano letivo. Apliquei a ficha global e eles estão demasiado ansiosos com os exames nacionais. Por isso, decidi que o peso a atribuir à avaliação deste item gramatical não poderia sobrecarregá-los muito.</u></p>	<p>Assume preocupação na construção de materiais apelativos e de fácil compreensão para os alunos</p> <p>Assume decisão baseada na reflexão</p> <p>Assume a prática da avaliação no final da subunidade</p>

**NARRATIVAS PROFESSORA SUPERVISIONADA  
PRÉ OBSERVAÇÃO DE AULAS  
2º CICLO DE OBSERVAÇÕES**

Data: 23- 05- 2012

Local: Escola

Hora: 14:40 – 15:00 H

	<b>CAMPO – SUPERVISÃO</b>	<b>UNIDADES DE SENTIDO</b>
<b>DIMENSÕES:</b> Vertente Social e Ética/ Ensino Aprendizagem	<p>Já concluí as planificações de aula e o material a apresentar aos alunos. <u>Embora este já seja o segundo ciclo de observações estou um pouco ansiosa. Não estou tão confiante relativamente aos materiais produzidos para a apresentação do conteúdo. Vou utilizar uma estratégia diferente. Por isso, não sei se vai resultar tão bem. É que por norma costume introduzir os conteúdos com uma canção, ou um vídeo, mas desta vez resolvi apostar numa outra estratégia. Vou colocar um slide no quadro com balões de fala e pedir aos alunos que venham preencher as possíveis falas no quadro. Vou utilizar as personagens dos Simpsons porque sei que eles gostam sempre muito destes desenhos animados.</u></p> <p><u>Vou esperar que sejam eles a adivinhar o conteúdo a lecionar, como aliás a Conceição, no último ciclo de observações, me tinha sugerido.</u></p> <p>Amanhã vou imprimir as planificações e <u>vou-lhe mostrar para podermos, em conjunto, verificar se há alguma alteração a fazer ou se ela até tem uma ideia diferente para mim.</u> Também já terminei o questionário que vou aplicar aos alunos. Estou satisfeita porque sinto que isto finalmente está a tomar o seu rumo (há umas semanas atrás parecia que estava a anos luz de conseguir acabar o trabalho, nem aulas conseguia preparar em condições normais, <u>parecia que ia ficar por ali, pois estava muito desmotivada e um professor desmotivado é problema para si e para os seus alunos).</u></p> <p>Espero que os alunos estejam tão recetivos como da última vez. Apesar de já antever as dificuldades ligadas aos tempos verbais. Têm sempre imensa dificuldade nisso, o que depois se reflete nas outras matérias, como vai ser certamente o caso do Discurso Indireto. No entanto, <u>vou utilizar vários exemplos com todos os tempos verbais que eles conhecem e, se preciso for, paro em cada um deles e volto a rever com eles os tempos verbais.</u> Também não estou aflita com programa, pois só me falta mesmo isto e tenho duas semanas de aulas. <u>Se preciso for dedicarei mais tempo ao conteúdo.</u></p>	<p>Assume alguma ansiedade perante a utilização de uma estratégia diferente</p> <p>Assume a utilização de recursos atuais</p> <p>Assume importância dada às sugestões do par</p> <p>Assume que a motivação docente é um fator determinante para o sucesso</p> <p>Cuidado com a compreensão, para que não subsistam dúvidas</p>

**NARRATIVAS PROFESSORA SUPERVISIONADA**  
**PÓS-OBSERVAÇÃO DE AULAS: AULA 1 E 2**  
**2º CICLO DE OBSERVAÇÕES**

Data: 29- 05 2012

Local: escola

Hora: 15:44 – 19:50 H

	<b>CAMPO – SUPERVISÃO</b>	<b>UNIDADES DE SENTIDO</b>
<b>DIMENSÕES:</b> Vertente Social e Ética/ Ensino Aprendizagem	<p>Hoje tive as minhas duas primeiras aulas assistidas do segundo ciclo de observações. Estava menos ansiosa que no primeiro ciclo, mas mesmo assim, algo nervosa. Algumas alunas entraram na aula com algum atraso, o que perturbou um pouco o início das atividades. Mas nada de grave. Só lhes disse que falaríamos no final, pois o atraso foi maior que o habitual.</p> <p><u>Desta vez não começamos pelo sumário, pois pretendia que eles descobrissem por eles próprios o conteúdo a abordar.</u> Comecei por mostra-lhes alguns bonecos (um de cada vez) sobre os desenhos animados Simpsons <u>que eles sempre gostam e pedi-lhes que lançassem palpites sobre o conteúdo a lecionar.</u> Atiraram com um pouco de tudo, mas tiveram dificuldades. Só quando mostrei os balões de fala em cada um dos personagens é que eles lá disseram que íamos falar do discurso indireto.</p> <p>De seguida, solicitei a três alunos que viessem ao quadro preencher os balões de fala de cada um dos personagens. Foi uma atividade que eles gostaram e até acharam divertida. Depois virei-me de costas para o quadro e pedi que me dissessem o que os personagens tinham dito, na esperança que conseguissem entender que havia algumas mudanças a fazer. <u>Não foram capazes à primeira. São uma turma com algumas dificuldades,</u> como já havia caracterizado no início das observações (por exemplo a minha direção de turma conseguiu perceber logo que tinham que proceder a alterações). <u>Tive de alterar a estratégia e ajudá-los um pouco mais com algumas questões mais directas: "What did he say?"...</u> Depois de algum tempo, conseguiram entender que iríamos tratar o discurso indireto. Depois, passo a passo, com a ajuda dos slides, e <u>tentando sempre que eles chegassem lá por eles,</u> fui exemplificando as regras e as mudanças de tempos verbais, pronomes, expressões temporais que estão presente na passagem do discurso direto para o indireto. <u>Fui pedindo que registassem sempre tudo no caderno. E fui sempre verificando se o faziam.</u></p> <p>Na primeira fase da apresentação do conteúdo estavam, na</p>	<p>Assume mudança de atitude</p> <p>Preocupação com a motivação</p> <p>Assume mudança de estratégia face às adversidades da aula/turma</p> <p>Assume fomentar a autonomia como preconizado pelo QERL</p> <p>Assume a monitorização das aprendizagens</p>

	<p>generalidade, participativos. Com o passar do tempo foram ficando um pouco mais agitados que o normal e estavam a queixar-se que tinham muito para passar (segundo eles tinham feito ficha formativa a Língua portuguesa e tinham escrito muito: é provável que estivessem mais cansados que o habitual e por isso mais inquietos.). <u>Fui tentando contornar esta situação da melhor forma possível, chamando à atenção de alguns alunos mais perturbadores. Eles foram acatando, mas foi necessário chamar à atenção mais do que uma vez, o que por norma não ocorre. Vou atribuir esta instabilidade ao cansaço do teste e ao cansaço natural do final do ano (estamos na penúltima semana e estão ainda cheios de testes). <u>Toda a matéria e todas as alterações verbais, de expressões de tempo e de pronomes pessoais foram registadas no caderno (mas nem todos o fizeram), pois considereei que, embora levasse algum tempo, era importante ficarem com tudo registado.</u> Sei que foi muita informação para processar, mas o maior problema deles continua a ser os tempos verbais.</u></p> <p>Depois da sistematização das regras, fizemos exercícios no quadro. <u>Quis que viessem todos ao quadro, não só para lhes dar a oportunidade de verem as suas dificuldades, mas também para colmatar uma falha que a Conceição me tinha apontado no primeiro ciclo. Assim, segui o seu conselho e mandei-os ir a todos ao quadro, por fila.</u></p> <p>No geral foram realizando os exercícios, quer com a minha ajuda, quer com a ajuda do caderno onde haviam registado o conteúdo. Quase todos trouxeram o caderno.</p> <p>Necessitam ainda de mais prática, mas pedi-lhes que voltassem a rever em casa os tempos verbais, pois é onde denotam mais problemas. Facilmente transformam os pronomes e as expressões temporais, mas os verbos.....</p> <p>No final da aula conversei um pouco com a Conceição e ela também os achou um pouco mais agitados que o normal. Foi certamente o teste de Língua Portuguesa. Estão muito receosos quanto aos exames.</p> <p>Ela referiu que a informação fornecida havia sido muito e que eles precisavam de tempo para assimilar. De fato parece muito, mas na realidade eles deveriam conhecer os tempos verbais de uma forma mais sólida e assim não parecia tanta coisa. Questionou-me como ia começar a próxima aula. Disse-lhe que estava a pensar fazer uma breve revisão oral com eles, registando algumas coisas mais importantes no quadro. <u>Ela aconselhou-me a escrever algumas frases com eles no quadro, fazer as respetivas alterações para o discurso Indireto e sublinhar as alterações e deixar no quadro para os ajudar na consecução da ficha de trabalho que lhes vou dar. É o que vou fazer.</u></p>	<p>Assume aspetos menos positivos da aula</p> <p>Demonstra preocupação com as aprendizagens dos alunos</p> <p>Altera procedimentos em função da partilha com a supervisora</p> <p>Reconhece pertinência nas sugestões da supervisora</p>
--	--	--

**NARRATIVAS PROFESSORA SUPERVISIONADA**  
**PÓS-OBSERVAÇÃO DE AULAS: AULA 3**  
**2º CICLO DE OBSERVAÇÕES**

Data: 31- 05- 2012

Local: Casa

Hora: 21:00 H – 22:00 H

	<b>CAMPO – SUPERVISÃO</b>	<b>UNIDADES DE SENTIDO</b>
<b>DIMENSÕES:</b> Vertente Social e Ética/ Ensino Aprendizagem	<p>Hoje foi a minha terceira aula. Comecei por questionar os alunos sobre a temática que estamos a abordar para os relembrar. Facilmente disseram que estávamos a dar o "reported speech" e quais as alterações a efetuar na passagem do discurso Direto para o Indireto. <u>Fiz como a Conceição me propôs no final da última aula quando me questionou como iria relembrar o conteúdo.</u> Fui dizendo algumas frases para eles alterarem. A primeira fui eu que fiz no quadro, as outras pedi aos alunos que viessem eles. Tentei escolher frases que para além da alteração verbal tivessem igualmente alteração de pronome e/ou de expressão temporal. Fui sublinhando todas as mudanças e mantive as frases no quadro para os ajudar.</p> <p><u>De seguida, distribui uma ficha de trabalho e sugeri que poderiam realizar entre pares. Dei-lhes 20 minutos, como a Conceição me aconselhara no 1º ciclo. É sempre bom saberem que têm um limite de tempo para a realização das tarefas.</u></p> <p>Fui circulando e verifiquei que, na generalidade, estavam a conseguir sem muitas dificuldades. Claro que ainda recorriam muito às explicações no caderno, mas também era uma ficha de trabalho e não de avaliação e o conteúdo não é propriamente muito fácil de assimilar rapidamente.</p> <p><u>Os meus alunos têm estado realmente empenhados nas atividades e têm feito um esforço para acompanhar o meu discurso em inglês e eles próprios tentam comunicar em inglês. Fico feliz. Pelo menos na comunicação oral mostram progressos.</u></p> <p>De seguida, corrigimos a ficha no quadro e tentei que viessem ao quadro o maior número de alunos. Desta vez comecei pela fila de trás.</p> <p><u>Considero que o conteúdo foi, pela generalidade dos alunos, bem apreendido, com a utilização de recursos motivadores e diferenciados, que pretendem promover a autonomia dos discentes.</u> Foi-lhes permitido tirar dúvidas e executar os exercícios com ajuda dos pares e da docente.</p>	<p>Vai de encontro ao sugerido pela supervisora</p> <p>Age em função da partilha e das sugestões dadas pela supervisora</p> <p>Assume satisfação pelos progressos dos alunos</p> <p>Preocupação com as aprendizagens dos alunos e pela fomentação da autonomia</p>

<b>NARRATIVAS PROFESSORA SUPERVISIONADA</b> <b>PÓS-OBSERVAÇÃO DE AULAS: AULA 4</b> <b>2º CICLO DE OBSERVAÇÕES</b>
<b>Data:</b> 05- 06- 2012 <b>Local:</b> Casa <b>Hora:</b> 21:00 H – 21:30 H

<b>DIMENSÕES:</b> <b>Vertente Social e Ética/ Ensino Aprendizagem</b>	<b>CAMPO – SUPERVISÃO</b>	<b>UNIDADES DE SENTIDO</b>
	<p>Hoje tive a minha última aula assistida/supervisionada. Foi distribuída aos alunos uma mini-ficha formativa para realizarem em 20 minutos. <u>A tipologia de exercícios foi a mesma dos exercícios efetuados nas aulas, pelo que os alunos, regra geral, não denotaram grandes dificuldades na sua realização.</u></p> <p><u>Na generalidade, os resultados foram os esperados. Só os alunos com muitas dificuldades não conseguiram obter um nível satisfatório.</u></p> <p><u>Considero que a ficha era adequada ao que foi lecionado e ao nível dos alunos.</u></p> <p><u>A falta de pré-requisitos (tempos verbais) é que dificulta na maior parte dos casos uma evolução satisfatória.</u></p> <p>Nos restantes minutos pedi-lhes para preencherem os inquéritos sobre as aulas assistidas/supervisionadas.</p>	<p>Demonstra preocupação na equidade a nível dos exercícios das aulas e do teste</p> <p>Reflete sobre a prática letiva</p>

**NARRATIVAS PROFESSORA SUPERVISIONADA**  
**ENCONTRO COM A SUPERVISORA**  
**2º CICLO DE OBSERVAÇÕES**

Data: 07- 05- 2012

Local: Casa

Hora: 22:00 H – 22:30 H

	<b>CAMPO – SUPERVISÃO</b>	<b>UNIDADES DE SENTIDO</b>
<b>DIMENÕES:</b> Vertente Social e Ética/ Ensino Aprendizagem	<p>Hoje tive a reunião pós-observação de aulas. <u>Decidimos que só nos encontraríamos no final das aulas observadas</u>, pois desta vez, além do número de aulas ser mais reduzido, como é final do ano letivo a minha supervisora e eu própria tínhamos menos tempo disponível.</p> <p>Ela mencionou que, em termos gerais, <u>notou algumas alterações na minha actuação na sala de aula, mormente na dinâmica com os alunos, permitindo que mais alunos participassem nas atividades de sala de aula, pois havia sido um aspeto menos positivo que ela me tinha apontado da primeira vez.</u></p> <p><u>Além disso, mencionou que tinha admirado a minha abertura à crítica, pois a encarava como uma progressão na minha aprendizagem.</u></p> <p><u>Assinalou, no entanto, que ainda falho um pouco, na sua opinião, pois maioria das questões colocadas não foi dirigida a nenhum aluno especial. Porém, eu não concordo muito com essa observação, pois considero que, numa primeira fase, não devemos logo abordar um aluno específico e correr riscos de o pressionar. Eu considero que na primeira parte da aula devemos deixar a participação ser mais voluntária e só quando nos apercebemos que há alunos que nunca falaram aí sim devemos dirigir as questões.</u></p> <p>É um ponto no qual não estamos totalmente de acordo e que se calhar também tem a ver com a nossa maneira de ser. Enfim, também não somos todos iguais.</p> <p><u>De uma forma geral considerei toda esta experiência muito profícua e penso que a Conceição também. Pena foi que ela este ano não tenha turmas (está na direção) e não poder observar eu também as suas aulas. Com certeza teria aprendido ainda mais.</u></p>	<p>Valoriza o ciclo de observação</p> <p>Manifesta satisfação pela supervisora ter mencionado alterações positivas na sua atuação</p> <p>Abertura face à crítica mencionada pela supervisora</p> <p>Discordância na partilha</p> <p>Assume gratificação pela experiência pela aprendizagem</p>

	<p><u>Considero que esta partilha que tivemos foi para ambas uma experiência que nos enriqueceu enquanto docentes e enquanto pessoas. Se todos na escola pudessem, nem que fosse só algumas vezes, partilhar o seu trabalho com os seus pares desta forma aberta e sem complexos, certamente teríamos todos muito a aprender e a melhorar.</u></p>	<p>Reflexão sobre a partilha entre pares</p> <p>Assume aprendizagem com o par</p>
--	--	---

**ANEXO 2**

**NARRATIVAS**

**PROFESSORA SUPERVISORA**



# 1º Ciclo de Observações

## NARRATIVAS PROFESSORA SUPERVISORA PRÉ-OBSERVAÇÃO DE AULAS

Data: 23- 01- 2012

Local: Casa

Hora: 14:30 – 16: 40H

	CAMPO – SUPERVISÃO	UNIDADES DE SENTIDO
<b>DIMENSÕES:</b> Vertente Social e Ética/ Ensino Aprendizagem	<p>A nível geral, <u>as planificações apresentadas demonstram a utilização de metodologias de ensino - aprendizagem numa perspetiva cognitivista e comunicativista. Denota-se criatividade na planificação desta unidade didática, tanto no material apresentado, como nas estratégias selecionadas, sendo os mesmos de sedução e de credibilidade, conducentes a uma aprendizagem correta e eficaz. Também houve cuidado de apresentar a caracterização da turma a quem se destina, de forma detalhada. Penso que é muito importante.</u></p> <p>Verifica-se que <u>cada estratégia foi planificada de acordo com determinadas competências não só comunicativas, como atitudinais.</u></p> <p>Foram estabelecidos conteúdos lexicais, gramaticais, estratégias e materiais a utilizar, assim como momentos da avaliação.</p> <p>Porém, a planificação da unidade é, quanto a mim, demasiado longa (18 aulas, cerca de seis semanas). Há também algumas estratégias semelhantes (2x brainstorming).</p> <p><u>O conteúdo gramatical "if-clauses", tipo II deveria ser dado depois de lembrado o conteúdo "if-clauses" tipo I (ou seja a aula 3 deveria decorrer antes da aula 1 e 2).</u></p> <p>Relativamente às estratégias utilizadas para abordar os conteúdos gramaticais parecem corretas e motivadoras, tendo em conta o perfil traçado da turma a que se destina.</p>	<p>Dá importância ao rigor e à criatividade das planificações e aos materiais e reconhece que as metodologias de E/A seguem perspetivas construtivistas. Valoriza a realização da caracterização da turma a observar</p> <p>Reconhece a importância dada ao tipo de abordagem comunicativista efetuada nas planificações</p> <p>Sugere alterações, tais como alterar a ordem de apresentação do conteúdo</p>

**NARRATIVAS PROFESSORA SUPERVISORA  
PÓS-OBSERVAÇÃO DE AULAS - AULA 1 E 2**

Data: 24- 01- 2012

Local: Escola

Hora: 15:30 – 16: 30

	<b>CAMPO –SUPERVISÃO</b>	<b>UNIDADES DE SENTIDO</b>
<b>DIMENSÕES:</b> Vertente Social e Ética/ Ensino Aprendizagem	<p>A abertura da lição foi feita no quadro e de seguida a docente procedeu ao ditado do sumário.</p> <p><u>Alguns alunos chegaram atrasados, mas embora os tenha chamado à atenção não interrompeu o seguimento da aula. Positivo.</u></p> <p>Relacionou o assunto da aula anterior, utilizando o inglês. Colocou algumas questões aos alunos, designando posteriormente os alunos, mas nem sempre.</p> <p><u>Deu indicações da atividade seguinte, mais uma vez utilizando o inglês (muito positivo), fazendo a ligação entre os diferentes momentos da aula.</u></p> <p>De seguida, passou à apresentação dos slides em powerpoint. Questionou os alunos sobre o tema da canção, enquanto distribuía a letra com os espaços para completar. Procedeu-se à audição da canção. Como os alunos não tinham ainda percebido a totalidade da canção, a docente achou por bem uma segunda audição. A correção dos espaços foi feita em inglês. Só depois questionou os alunos sobre o conteúdo/significado da canção. Entretanto apresentou o slide "If-clauses" dando a conhecer antecipadamente o tema gramatical que iria ser estudado.</p> <p>A partir daqui procurou encontrar frases condicionais, com ajuda dos alunos, e registou as mesmas no quadro. Ainda com a ajuda dos alunos tenta relembrar a matéria gramatical. <u>Tem a preocupação de saber se os alunos percebem o que é dito, mesmo tendo de recorrer à língua materna. Positivo.</u></p> <p>Pedi aos alunos com mais dificuldades que conjugassem o verbo "to be". Por fim, faz a recapitulação do que havia sido dado com os alunos e <u>perante algumas dificuldades reveladas pelos alunos, usa a língua materna.</u></p> <p>Os slides estavam muito bem apresentados e a sistematização da matéria muito clara.</p> <p>Depois houve lugar à resolução de uma ficha de gramática a pares. <u>A docente circula para ajudar os alunos e quando verifica alguma dificuldade, por parte dos mesmos, esclarece para todos.</u> A ficha é corrigida no quadro.</p>	<p>Valoriza a gestão da aula sem interrupções e a interação continua com os alunos</p> <p>Manifesta agrado pela utilização da língua inglesa e pela articulação dos diferentes momentos da aula</p> <p>Valoriza a preocupação da docente com a aprendizagem de TODOS os alunos apoiando individualmente os que registam dificuldades.</p>



	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aquando da correção, poderia ter pedido a vários alunos para compor as diferentes frases dos vários exercícios, permitindo, deste modo, a oportunidade de todos participarem e manter o interesse na correção.</li></ul>	
--	--	--

**NARRATIVAS PROFESSORA SUPERVISORA  
PÓS-OBSERVAÇÃO DE AULAS- AULA 3**

Data: 26- 01- 2012

Local: Escola

Hora: 16:30 – 17:30

	<b>CAMPO – SUPERVISÃO</b>	<b>UNIDADES DE SENTIDO</b>
<b>DIMENSÕES:</b> Vertente Social e Ética/ Ensino Aprendizagem	<p>A abertura da lição foi feita no quadro em inglês, pela docente, que de seguida procedeu ao ditado do sumário em língua materna. <u>Continuo a questionar-me se será a melhor opção escrever o sumário da aula em causa no início.</u></p> <p>A docente começou a atividade com os cartões. A recapitulação da matéria dada na aula anterior deveria ser dada de um modo mais detalhado, até porque faltou um aluno. No entanto, depois a Fernanda disse-me que tinha estado na aula de apoio com a aluna e já tinha visto com ela o conteúdo lecionado na aula anterior.</p> <p>A distribuição dos cartões foi feita de forma aleatória. As respostas dos alunos foram registadas no quadro e, a partir das frases, a docente introduz o conteúdo. Foi pedido aos alunos que identificassem os tempos verbais, comparativamente aos dados na aula anterior. A docente solicitou aos alunos que copiassem as frases. As frases estavam demasiado para baixo no quadro, o que dificultava a visibilidade no fundo da sala.</p> <p>De seguida, foi mostrado o slide sobre as "if-clauses" tipo II realçando a diferença com o Tipo I. <u>Os slides foram bem conseguidos.</u> A sistematização foi feita no quadro e foram também feitos exercícios no quadro. <u>Deveria ter sido solicitado aos alunos que passassem a sistematização no caderno.</u></p> <p>Foi distribuída uma ficha de trabalho e a docente relembra que os alunos podem consultar os verbos irregulares no manual.</p> <p>A docente circula e ajuda os alunos com mais dificuldades a resolver a ficha.</p> <p><u>A correção foi feita no quadro</u> e, mais uma vez, um aluno escreve várias frases. Poderia ter aproveitado mais alunos. <u>Mas desta vez não corrigiu as respostas antecipadamente. Fez como lhe tinha dito. Mostra que concorda com as minhas sugestões.</u></p>	<p>Reflete sobre as opções tomadas pela professora supervisionada, questionando a abertura do sumário no início da aula</p> <p>Valoriza os recursos utilizados</p> <p>Preocupação em fazer sugestões</p> <p>Agrado com a modificação da atuação</p>



**NARRATIVAS PROFESSORA SUPERVISORA  
PÓS-OBSERVAÇÃO DE AULAS- AULA 4**

Data: 31- 01- 2012

Local: Escola

Hora: 18:00 – 18:30

	<b>CAMPO – SUPERVISÃO</b>	<b>UNIDADES DE SENTIDO</b>
<b>DIMENSÕES:</b> Vertente Social e Ética/ Ensino Aprendizagem	<p>Verifica se os alunos fizeram o t.p.c e chama à atenção para a correção da ficha da última aula, já que havia detectado um erro na correção. <u>Não abriu a lição nem escreveu o sumário, como lhe tinha sugerido. Vários alunos são solicitados a vir ao quadro, para corrigir os exercícios do t.p.c., também conforme a minha sugestão. Aceitou bem as minhas sugestões.</u></p> <p>A docente aproveita, no decorrer da correção, para esclarecer as dúvidas que vão surgindo. De seguida, solicita aos alunos a recapitulação dos conteúdos lecionados nas aulas anteriores. <u>A docente sistematiza os conteúdos no quadro com a ajuda dos alunos e passa um slide claro e preciso que sistematiza os conteúdos. Pede aos alunos para passarem para o caderno. Positivo.</u></p> <p>A professora distribui uma ficha de trabalho aos alunos, recordando que podem/devem consultar os apontamentos dados nas aulas anteriores. <u>Marca o tempo para a realização da tarefa. Como sugerido. Positivo.</u></p> <p>Enquanto os alunos realizam a ficha a docente circula pelos lugares para ajudá-los na realização da mesma. <u>As frases dos exercícios relacionam-se com a temática em estudo, o que denota preocupação em não se afastar da unidade temática.</u></p> <p>Após a realização da ficha a docente solicita aos alunos a sua correção. A correção é feita no quadro. A docente dá reforço positivo aos alunos que revelam mais dificuldades.</p> <p><b><u>ASPETOS POSITIVOS:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula lecionada em inglês;</li> <li>• Exercícios diversificados com preocupação de adequar as frases à temática do estudo;</li> <li>• Preocupação para que os conteúdos sejam aprendidos por todos os alunos;</li> <li>• Revisão/recapitulação da matéria lecionada nas últimas aulas com ajuda dos alunos;</li> <li>• Encadeamento lógico entre os vários momentos da</li> </ul>	<p>Mostra agrado pela alteração de procedimentos sugeridos pelo par</p> <p>Dá importância ao rigor e às aprendizagens dos alunos</p> <p>Manifesta agrado pela alteração de procedimentos</p> <p>Regista o apoio individualizado que a professora presta aos alunos e a sua preocupação com a articulação com as temáticas</p> <p>Preocupação em realçar minuciosamente os aspetos positivos e aqueles que não foram tão bem conseguidos e que se</p>



<b>NARRATIVAS</b> <b>PÓS-OBSERVAÇÃO DE AULAS - AULA 5</b>	
<b>Data:</b> 31- 01- 2012	
<b>Local:</b> Escola	
<b>Hora:</b> 17:00-17:15	

<b>DIMENSÕES:</b> Vertente Social e Ética/ Ensino Aprendizagem	<b>CAMPO – SUPERVISÃO</b>	<b>UNIDADES DE SENTIDO</b>
	<p><b><u>OBSERVAÇÃO GLOBAL DAS AULAS:</u></b> Nesta aula houve lugar à realização de uma ficha formativa. A docente organiza a sala para a situação e não se verificam incidentes no decorrer da ficha. É visível que os alunos que denotaram mais dificuldade no decorrer das aulas são também aqueles que sentiram maior dificuldade na realização da ficha. <u>A ficha demonstra a preocupação da docente em testar exercícios idênticos às aulas para que os alunos possam obter bons resultados nesta testagem.</u> <u>Teste adequado ao conteúdo lecionado e ao nível de exigência requerida nas aulas. Positivo.</u></p>	<p>Importância dada à equidade entre exercícios da aula e exercícios do teste</p>

**NARRATIVAS PROFESSORA SUPERVISORA  
APRECIÇÃO GLOBAL 1º CICLO DE OBSERVAÇÕES**

Data: 31- 01- 2012  
Local: Casa  
Hora: 21:00 – 21: 30

	<b>CAMPO –SUPERVISÃO</b>	<b>UNIDADES DE SENTIDO</b>
<b>DIMENSÕES:</b> Vertente Social e Ética/ Ensino Aprendizagem	<p><u>De uma maneira geral, poder-se-á dizer que a docente foi bastante recetiva à crítica, apresentou segurança pessoal na transmissão dos seus conhecimentos e processou os mesmos numa reflexão crítica.</u></p> <p>Ao nível da competência pedagógica, verificou-se que a docente selecionou, planificou e executou eficazmente os seus planos de aula.</p> <p><u>Demonstrou criatividade e selecionou estratégias de sedução e de credibilidade, assim como utilizou material diversificado, conducentes a uma aprendizagem correta.</u></p> <p>Na operacionalização das aulas, a docente pôs em prática as planificações, revelando segurança linguística, sócio-cultural e pedagógica; apresentou estratégias de sedução eficazes, uma vez que conseguiu interagir com discentes bastantes heterogéneos.</p> <p>Deste modo, a relação pedagógica com a turma de 9º ano foi bastante satisfatória, fazendo uma análise ponderada na resolução de situações e demonstrando disponibilidade e abertura. Na sua atuação, também, esteve atenta aos alunos, permitindo momentos de participação positiva. A reformulação de questões e a gestão das interações foram, de uma forma geral, adequadas.</p> <p>Porém, por vezes, o clima de trabalho tornou-se pouco interativo, na medida em que, nem sempre, conseguiu diversificar da melhor forma a participação oral dos alunos de que resultou numa tendência para alguma centralização. <u>Contudo, preocupou-se em interiorizar as sugestões que lhe foram dadas e foi melhorando a sua atuação, ao longo das aulas observadas.</u></p>	<p>Valoriza a recetividade da docente supervisionada à crítica e regista que a docente incorporou na sua prática letiva as sugestões apresentadas pela supervisora</p> <p>Valoriza a seleção de materiais motivadores das aprendizagens cf com o que afirmei para a 1ª unidade de sentido.</p> <p>Valoriza espírito de abertura da docente supervisionada, bem como a melhoria do seu desempenho ao apropriar-se e implementar as sugestões apresentadas</p>

## 2º Ciclo de Observações

<b>NARRATIVAS PROFESSORA SUPERVISORA</b> <b>PRÉ-OBSERVAÇÃO DE AULAS</b> <b>2º CICLO DE OBSERVAÇÕES</b>
<b>Data:</b> 24- 05- 2012 <b>Local:</b> Escola <b>Hora:</b> 14:30 – 16: 40H

	<b>CAMPO – SUPERVISÃO</b>	<b>UNIDADES DE SENTIDO</b>
<b>DIMENSÕES:</b> Vertente Social e Ética/ Ensino Aprendizagem	<p><u>As planificações apresentadas foram elaboradas de forma correta, havendo a preocupação em integrar as diferentes competências e em conceber estratégias apelativas e diversificadas.</u></p> <p>Quanto aos planos de aula, foi apontada a quantidade de informação a transmitir ao nível do conteúdo gramatical (discurso indireto), tendo em conta a dificuldade que os alunos revelam normalmente neste assunto. Porém, a docente supervisionada argumentou a escassez de tempo para o abordar, visto estarmos no final do ano letivo.</p> <p><u>Também, foi sugerido que, na terceira aula (bloco de 45 minutos), fosse feita a revisão da matéria lecionada, recorrendo a um exercício de transformação de frases escrito no quadro, de modo a verificar se os alunos tinham compreendido o conteúdo. Essa sugestão foi de imediato bem aceite pela docente.</u></p>	<p>Importância dada ao rigor das planificações e à utilização de estratégias motivadoras</p> <p>Assume dar sugestões</p> <p>Valoriza a receptividade da docente supervisionada à crítica e regista que a docente incorporou na sua prática letiva as sugestões apresentadas pela supervisora</p>

<p><b>NARRATIVAS PROFESSORA SUPERVISORA</b>  <b>PÓS-OBSERVAÇÃO DE AULAS: AULA 1, 2,3 E 4</b>  <b>2º CICLO DE OBSERVAÇÕES</b></p>
<p>Data: 06- 06- 2012  Local: Escola  Hora: 15:30 – 16: 30</p>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>DIMENSÕES:</b> Vertente Social e Ética/ Ensino Aprendizagem</p>	<b>CAMPO – SUPERVISÃO</b>	<b>UNIDADES DE SENTIDO</b>
	<p><u>As planificações foram cumpridas e aplicadas com o rigor habitual, havendo a preocupação em integrar as diferentes competências e em conceber estratégias apelativas e diversificadas, como já tinha registado.</u>  <u>Quanto à quantidade de informação a transmitir ao nível do conteúdo gramatical (discurso indireto), foi bem doseada.</u>  <u>A sugestão que lhe tinha dado quanto à terceira aula, relativamente ao exercício de transformação de frases escrito no quadro, foi bem aplicada e correu muito bem.</u>  <u>Denotou-se, por parte da docente, a preocupação em melhorar os aspetos que lhe foram apontados de menos positivos no decorrer das primeiras assistências, pois foi chamando mais alunos, estipulou tempo para a realização das atividades, o sumário não foi logo ditado no início.</u>  <u>Na quarta aula, aula dedicada à avaliação, mais uma vez se verifica o cuidado em ir de encontro à tipologia de exercícios efetuados na aula.</u></p>	<p>Importância dada ao rigor nas planificações a utilização de recursos motivadores</p> <p>Manifesta agrado pela alteração de procedimentos no sentido de melhorar o seu desempenho</p> <p>Regista que a avaliação vai de encontro às aulas</p>

<b>NARRATIVAS PROFESSORA SUPERVISORA</b> <b>PÓS- OBSERVAÇÃO DE AULAS- APRECIÇÃO GLOBAL</b>	
Data: 10- 06- 2012	
Local: Escola	
Hora: 15:30 – 16: 30	

DIMENSÕES: Vertente Social e Ética/ Ensino Aprendizagem	CAMPO – SUPERVISÃO	UNIDADES DE SENTIDO
	<p><b>A nível Geral</b> Nesta segunda fase de observação de aulas, poder-se-á dizer que a docente preocupou-se em implementar nas suas práticas uma outra dinâmica na gestão de intervenção com os alunos, de modo a tornar mais interativo o clima de trabalho, diversificando a participação oral dos mesmos.</p> <p><u>Mais uma vez, foi notória a recetividade demonstrada pela docente face à crítica, encarando a mesma como um processo de formação.</u> Continuou a apresentar segurança pessoal na transmissão dos seus conhecimentos, seguindo a planificação de unidade e de aulas de modo eficaz onde priorizou as estratégias de sedução e de credibilidade.</p> <p><b>Operacionalização das aulas</b> A docente pôs em prática as planificações, <u>revelando segurança linguística, sociocultural e pedagógica; apresentou estratégias de sedução eficazes,</u> uma vez que conseguiu captar a atenção da turma e interagir com discentes bastantes heterogéneos. <u>Na sua atuação, também, esteve atenta aos alunos, permitindo momentos de participação positiva. A reformulação de questões e a gestão das interações foram, de uma forma geral, adequadas.</u></p> <p><u>Contudo, parece-me pertinente assinalar dois pontos que deveriam ser trabalhados nas aulas vindouras: a maioria das questões colocadas não foi dirigida, o que acabou por captar a atenção dos mesmos alunos e ignorar, em certa medida os alunos apáticos; a sistematização do conteúdo gramatical deveria ser realizada pelo método da descoberta, de forma a levar o aluno a ser mais interventivo e construtor do seu próprio conhecimento.</u></p> <p><u>"Gostei muito desta experiência e desta partilha com a Fernanda. Aprendi com ela coisas que poderei utilizar na minha prática docente e estou certa que ela também adquiriu novos conhecimentos/competências que até já colocou em prática nas suas aulas. Gostava que este tipo de partilha pudesse acontecer entre vários professores. Foi sem dúvida uma experiência enriquecedora, para ambas..."</u></p>	<p>Valoriza a recetividade à crítica</p> <p>Preocupação em realçar minuciosamente os aspetos positivos e aqueles que não foram tão bem conseguidos e que se encontram sintetizados no discurso da narradora</p> <p>Valoriza a experiência e a partilha</p>



## **ANEXO 3**

### **QUESTIONÁRIO**



## QUESTIONÁRIO

O questionário que aqui lhe apresentamos tem como finalidade obter informações para um **TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO** acerca de aulas supervisionadas. Por isso, agradecemos a sua colaboração ao responder às questões que lhe colocamos.

Mais informamos que as respostas a este questionário são totalmente **ANÓNIMAS** e **CONFIDENCIAIS** e que não **assumem qualquer função avaliativa**.

Agradecemos que responda **INDIVIDUALMENTE** a cada questão.

**OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO**

### QUESTIONÁRIO

Numa escala de 1 a 5 classifique as seguintes afirmações (sendo 1 o mais negativo e 5 o mais positivo)

1. Os materiais utilizados durante as aulas supervisionadas foram apelativos e motivadores.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Durante as aulas supervisionadas os alunos participaram ativamente na aula.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Durante as aulas supervisionadas a professora apelou à participação de todos os alunos.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Durante as aulas supervisionadas o ambiente de trabalho foi motivador das aprendizagens.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Como classifica o comportamento da turma durante as aulas supervisionadas?

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Os alunos modificaram a sua atitude/comportamento na presença da professora supervisora?

Não\_\_\_\_

Sim\_\_\_\_

Se sim, de que forma:\_\_\_\_\_

7. A professora modificou o seu comportamento na presença da professora supervisora?

Não\_\_\_\_

Sim\_\_\_\_

Se sim, de que forma:\_\_\_\_\_

8. Notou diferenças na atuação da professora entre o primeiro e o segundo bloco de aulas observadas ?

Não\_\_\_\_

Sim\_\_\_\_

Se sim, refira quais:\_\_\_\_\_

9. Notou diferenças na prestação dos alunos entre o primeiro e o segundo bloco de aulas observadas?

Não\_\_\_\_

Sim\_\_\_\_

Se sim refira quais:\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. O que gostaria de fazer nas aulas que nunca faz. Porquê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11. O que não gosta na atuação da professora. Porquê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12. O que mais gosta na atuação da professora. Porquê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

13. Observações/sugestões:\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Muito obrigada pela colaboração!



## **ANEXO 4**

### **CARATERIZAÇÃO DA TURMA**



## GRELHA DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DE AULA

2011/12

**Turma: 9º B**

### **PERFIL DA TURMA:**

A turma B do oitavo ano é constituída por vinte e dois alunos que na sua maioria provêm do oitavo B. É uma turma heterogénea, uma vez que existe um grupo de alunos que tem revelado bom aproveitamento e um outro grupo que revela bastantes dificuldades na aquisição de conhecimentos. Existem alguns alunos, a saber: Ana Almeida; Bruno Almeida; Cathy Reis; Diogo Almeida e Patrícia Pereira, que transitaram de ano com grandes dificuldades de aprendizagem. Integra ainda a turma a aluna Salomé Pina, que se encontra a frequentar o nono ano pela segunda vez.

A turma a observar denota algumas dificuldades na comunicação oral e escrita. Há, no entanto, alguns alunos que demonstram uma capacidade comunicativa bastante positiva, o que normalmente permite uma interação professor/aluno bastante dinâmica.

Os alunos estão sentados com base nos perfis de desempenho na disciplina, isto é, em norma, está um aluno com mais dificuldade junto de um aluno com melhor aproveitamento. Devo, contudo, ressaltar, que em alguns casos, não foi possível aplicar este critério, dado que os alunos com dificuldades estão em maioria.

O desempenho da turma, no 1º período, foi satisfatório (6 níveis inferiores a três), pelo que no presente período, a docente tem recorrido a estratégias diversificadas para tentar melhorar o seu aproveitamento, nomeadamente através de recursos ainda mais motivadores das aprendizagens (vídeos, canções), a um apoio mais individualizado quer dentro quer fora da sala de aula.

A estruturação das aulas a observar e da presente unidade temática tem por pressuposto que alguns alunos desta turma são particularmente adeptos das novas tecnologias, pelo que iremos recorrer às mesmas para introduzir a unidade e para a aprendizagem do item gramatical "If-Clauses".

A monitorização das aulas terá incidência na participação oral, no empenho nas atividades propostas e no comportamento (ver grelha anexa) e numa ficha de avaliação formativa no final deste sub-tema.

**Nota:** Dadas as dificuldades de compreensão oral a docente recorre, por vezes, à Língua Materna, mais recorrentemente nos itens correspondentes ao funcionamento da língua, isto porque a docente considera importante que os alunos percebam corretamente o que está a ser explicitado.



## **ANEXO 5**

### **GRELHA DE OBSERVAÇÃO**







## **ANEXO 6**

### **PLANIFICAÇÕES**



<b>Professora: Fernanda Ribeiro</b>	<b>UNIDADE 3– DEPENDÊNCIAS</b>	<b>Disciplina: Inglês</b> <b>Ano / Turmas: 9º B</b> <b>Nº de aulas: 18</b>
-------------------------------------	--------------------------------	--

CONTEÚDOS		COMPETÊNCIAS	ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES	MATERIAL	AVALIAÇÃO
TEMÁTICOS	GRAMATICAIS				
183	<p>♦ <b>Dependências</b></p> <p>♦ Conditionals: 1<sup>st</sup> Conditional; 2<sup>nd</sup> Conditional.</p> <p>♦ Tempos verbais: -past simple -conditional -present simple -future</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar diferentes tipos de dependências (drogas, tabaco e alcoolismo)</li> <li>Dialogar sobre os diferentes tipos de dependências</li> <li>Descrever imagens</li> <li>Falar da prevenção</li> <li>Reconhecer os perigos e consequências das dependências</li> <li>Expressar gostos e preferências</li> <li>Reconhecer o assunto de um texto.</li> <li>Identificar sinónimos e antónimos</li> <li>Identificar e reproduzir sons da língua inglesa</li> <li>Reconhecer os diferentes tempos verbais</li> <li>Identificar os tempos verbais associados às If-clauses tipo 1 e tipo 2</li> <li>Aplicar os tempos verbais correctos associados às diferentes frases condicionais</li> <li>Construir frases utilizando as If-clauses.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentação de slides com imagens sobre vícios e dependências</li> <li>Brainstorming com a palavra "Dependencies"</li> <li>Diálogo com os alunos sobre as dependências nos jovens e nas pessoas em geral</li> <li>Leitura e interpretação do texto do manual: página 69: "Smoking in movies and on TV" (Exercícios de interpretação – páginas 70 e 71)</li> <li>Imagem (flashcard) de um adolescente embriagado solicitando aos alunos reações à imagem: ideias que lhes ocorram</li> <li>Diálogo com os alunos sobre o tema adolescentes e o álcool.</li> <li>Elaboração de uma lista com as razões e as consequências da dependência do álcool.</li> <li>Leitura do manual da pág. 74 "AlcoholandAmericanTeens."- exploração oral do texto.</li> <li>Exercícios de interpretação da pág. 75</li> <li>Audição da canção "If I let you go...": exercícios de audição, de compreensão e de preenchimento de espaços;</li> <li>Revisão e sistematização da regra das If-clauses tipo I no quadro com recurso a umPowerpoint;</li> <li>Revisão tempos verbais PresentSimplee</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manual escolar</li> <li>Caderno de atividades</li> <li>Caderno diário</li> <li>Quadro</li> <li>Giz</li> <li>Caneta</li> <li>Lápis</li> <li>Borracha</li> <li>Fichas de trabalho</li> <li>Computador</li> <li>Projektor</li> <li>CD do manual</li> <li>Canção "If I letyougo" dos Westlife</li> <li>Powerpoint com as If-clauses Tipo I</li> <li>slides com a revisão dos tempos verbais correspondentes;</li> <li>Ficha de trabalho sobre as if-clauses Tipo I</li> <li>Flashcards com frases para completar com as if-clauses tipo II;</li> <li>Powerpoint com a sistematização da</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observação direta</li> <li>Registos de verificação</li> <li>Trabalhos de casa</li> <li>Ficha de trabalho</li> <li>Exercícios de expressão oral e escrita.</li> <li>Ficha de avaliação formativa sobre as if-clauses</li> </ul>

			<p>Future com recurso a powerpoint;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficha de trabalho sobre as If-clauses tipo I e respetiva correção;</li> <li>• Frases para completar;</li> <li>• Sistematização da ifclause Tipo II e dos tempos verbais PastSimple e Conditional (recurso a um powerpoint);</li> <li>• Ficha de trabalho com as if-clauses tipo II e respetiva correção;</li> <li>• Ficha de trabalho com exercícios relativos às duas if-clauses abordadas e respetiva correção;</li> <li>• Ficha formativa e respetiva correção;</li> <li>• Conclusão da unidade com discussão do tema, suas causas e consequências e com trabalhos em ppt elaborados pelos alunos.</li> </ul>	<p>regra das if-clauses tipo II e com a revisão dos tempos verbais correspondentes;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficha de trabalho sobre as if-clauses Tipo II;</li> <li>• Ficha de trabalhos com as if-clauses tipo I e II;</li> </ul>	
--	--	--	---	---	--

## Plano de Aula- Aula 1 e 2

<b>Departamento Curricular</b>	Línguas	<b>Aula da Disciplina</b>	Inglês
<b>Professora Supervisionada</b>	Fernanda Ribeiro	<b>Unidade Didática</b>	Unidade 3 : " <b>Dependências</b> "
<b>Professora Supervisora</b>	Conceição Costa	<b>Ano/Turma – Sala</b>	9º B- Sala 11
<b>Data</b>	24-01-12	<b>Hora</b>	13:45-15:15 (90 minutos)

**Sumário:** Audição da canção "If I let you go." Dos Westlife. Exercícios de preenchimento de espaços. If-clause tipo I: revisão e exercitação.  
**Ficha de trabalho:** trabalho de pares.

COMPETÊNCIAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	RECURSOS/ MATERIAIS	AVALIAÇÃO
<p>Serão trabalhadas as 4 competências linguísticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>listening</b></li> <li>• <b>speaking</b></li> <li>• <b>reading</b></li> <li>• <b>writing</b></li> </ul>	<p>No final da aula os alunos deverão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar sons na Língua inglesa;</li> <li>• Preencher espaços;</li> <li>• Produzir frases aplicando a estrutura gramatical lecionada;</li> <li>• Identificar uma if-clause tipo I e compreender qual o seu uso;</li> <li>• Identificar os tempos verbais associados às If-clauses tipo I;</li> <li>• Aplicar os tempos verbais corretos associados à frase condicional tipo I;</li> <li>• Construir frases utilizando as If-clauses e os tempos verbais corretos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• If-clauses –Type I</li> <li>• Present Simple e Future</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador</li> <li>• Projetor</li> <li>• Canção/video</li> <li>• Slides em PPT (power point) sobre as if-clauses tipo II e sobre os tempos verbais "present simple" e "Future"</li> <li>• Caderno diário</li> <li>• Ficha de trabalho</li> <li>• Quadro</li> <li>• Marcador</li> <li>• Caneta /Lápis/ Borracha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação Direta / Grelha de Observação: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Empenho/ execução das e nas tarefas propostas;</li> <li>- Participação oral;</li> <li>- Comportamento.</li> </ul> </li> </ul>

## ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS/METODOLOGIAS

- **Slide 1:** Audição da canção " If I let you go" dos Westlife e visionamento do vídeo (versão não integral, quer pelos direitos de autor, quer pela extensão da letra): A canção servirá de motivação para a introdução da temática (poderá ser necessário repetir a audição, uma vez que, por norma, os alunos denotam dificuldades na compreensão oral deste tipo de materiais didáticos.
- Preenchimento de espaços ( os espaços a preencher serão selecionados em função do item gramatical a apresentar).
- **Slide 2:** Audição da canção com a versão legendada, para confirmação dos espaços a preencher: espera-se que a maior parte dos alunos identifique os espaços a preencher
- A docente tentará colocar questões que levem os alunos a identificar a temática a abordar: Ex: "What is he saying? Is he talking about?...." Se os alunos não identificarem ou quando eles identificarem será mostrado um slide com o título da temática: **Slide 3**
- **Slide 4** :apresentação da regra inerente à if-clause tipo I;
- De seguida será pedido aos alunos que façam uma revisão mental da construção dos tempos verbais "present simple " e "future". Como se prevê dificuldades nesta atividade mental a docente irá utilizar um recurso visual (Powerpoint) para que os alunos recordem o conteúdo gramatical: **Slide 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12;**
- Após a revisão dos tempos verbais será pedido aos alunos que efetuem alguns exercícios no quadro: **Slide 13**
- Após a compreensão do significado da utilização da if-clause Tipo I e da certificação de que os alunos compreendem a estrutura e os tempos verbais a utilizar, será distribuída uma ficha de trabalho sobre a temática. Os alunos deverão executar a ficha a pares. A docente circulará pelos lugares ajudando os alunos com mais dificuldades.
- Será respeitado o ritmo dos alunos, pelo que poderá não restar tempo para a correção, que será então corrigida na aula seguinte.

## Plano de Aula- Aula 3

<b>Departamento Curricular</b>	Línguas	<b>Aula da Disciplina</b>	Inglês
<b>Professora Supervisionada</b>	Fernanda Ribeiro	<b>Unidade Didática</b>	Unidade 3 : " <b>Dependências</b> "
<b>Professora Supervisora</b>	Conceição Costa	<b>Ano/Turma – Sala</b>	9º B- Sala 11
<b>Data</b>	26-01-12	<b>Hora</b>	11:05-11:50 (45minutos)

**Sumário: If-clause tipo II: Sistematização e exercitação.**  
**Ficha de trabalho: trabalho de pares.**

COMPETÊNCIAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	RECURSOS/ MATERIAIS	AVALIAÇÃO
<p><b>Serão trabalhadas as 4 competências linguísticas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>listening</b></li> <li>• <b>speaking</b></li> <li>• <b>reading</b></li> <li>• <b>writing</b></li> </ul>	<p>No final da aula os alunos deverão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar sons na Língua inglesa;</li> <li>• Completar frases a partir de um início dado;</li> <li>• Produzir frases aplicando a estrutura gramatical lecionada;</li> <li>• Identificar uma if-clause tipo II e compreender qual o seu uso;</li> <li>• Identificar os tempos verbais associados às If-clauses tipo II;</li> <li>• Aplicar os tempos verbais corretos associados à frase condicional tipo II;</li> <li>• Construir frases utilizando as If-clauses e os tempos verbais corretos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• If-clauses –Type II</li> <li>• Past Simple e Conditional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador</li> <li>• Projetor</li> <li>• Slides em PPT (power point) sobre as if-clauses tipo II e sobre os tempos verbais "past simple" e "conditional"</li> <li>• Caderno diário</li> <li>• Ficha de trabalho</li> <li>• Quadro</li> <li>• Marcador</li> <li>• Caneta /Lápis/ Borracha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação Direta / Grelha de Observação: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Empenho/ execução das e nas tarefas propostas;</li> <li>- Participação oral;</li> <li>- Comportamento.</li> </ul> </li> </ul>

## ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS/METODOLOGIAS

- Se for necessário proceder-se-á à correção da ficha de trabalho principiada na aula anterior;
- A docente iniciará a aula perguntando sobre a temática lecionada na aula anterior com questões tipo: "So, tell me what did you remember last lesson?" esperando respostas tipo "If-clauses." "Which type?" perguntará a docente, esperando como resposta "Type I". De seguida dirá aos alunos: "Today we are going to learn something similar, but a little bit different."
- Após este breve diálogo a docente entregará a cinco alunos partes de cinco frases e a outros cinco alunos o final dessas mesmas frases. O objetivo é que os alunos consigam completar as frases. As frases serão registadas no quadro pretendendo a docente, com esta atividade que os alunos sejam capazes de chegar à regra.
- De seguida será sistematizada a regra através da apresentação de um PPT: **Slide 1 e 2** ;
- Após a sistematização da regra serão revistos os tempos verbais "past simple" e "conditional", pois certamente os alunos terão algumas dúvidas e alguns deles não terão os tempos verbais bem sistematizados na sua construção mental: **Slides 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9**
- Após a compreensão do significado da utilização da if-clause Tipo II e da certificação de que os alunos compreendem a estrutura e os tempos verbais a utilizar será distribuída uma ficha de trabalho sobre a temática. Os alunos deverão executar a ficha a pares. A docente circula pela sala supervisionando os alunos com mais dificuldades e esclarecendo possíveis dúvidas.
- Será respeitado o ritmo dos alunos, pelo que poderá não restar tempo para a correção, que será então corrigida na aula seguinte.

## Plano de Aula- Aula 4

<b>Departamento Curricular</b>	Línguas	<b>Aula da Disciplina</b>	Inglês
<b>Professora Supervisionada</b>	Fernanda Ribeiro	<b>Unidade Didática</b>	Unidade 3 : " <b>Dependências</b> "
<b>Professora Supervisora</b>	Conceição Costa	<b>Ano/Turma – Sala</b>	9º B- Sala 11
<b>Data</b>	31-01-12	<b>Hora</b>	13:45-14:30 (45 minutos)

**Sumário: Correção do trabalho de casa. Exercícios de consolidação sobre as if-clauses tipo I e II: Ficha de trabalho.**

COMPETÊNCIAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	RECURSOS/ MATERIAIS	AVALIAÇÃO
<p>Serão trabalhadas as 4 competências linguísticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>listening</b></li> <li>• <b>speaking</b></li> <li>• <b>reading</b></li> <li>• <b>writing</b></li> </ul>	<p>No final da aula os alunos deverão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar sons na Língua inglesa;</li> <li>• Produzir frases aplicando a estrutura gramatical lecionada;</li> <li>• Identificar uma if-clause tipo I e II e compreender qual o seu uso;</li> <li>• Identificar os tempos verbais associados às If-clauses tipo I e tipo II;</li> <li>• Aplicar os tempos verbais corretos associados às frases condicionais tipo I e II;</li> <li>• Construir frases utilizando as If-clauses e os tempos verbais corretos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• If-clauses – Type I e II</li> <li>• Present Simple e Future;</li> <li>• Past Simple e Conditional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caderno diário</li> <li>• Ficha de trabalho</li> <li>• Quadro</li> <li>• Marcador</li> <li>• Caneta /Lápis/ Borracha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação Direta / Grelha de Observação: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Empenho/ execução das e nas tarefas propostas;</li> <li>- Participação oral;</li> <li>- Comportamento.</li> </ul> </li> </ul>

## **ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS/METODOLOGIAS**

- A aula terá início com a correção da ficha de trabalho iniciada na aula anterior e terminada possivelmente em casa.
- De seguida a docente questiona os alunos sobre a compreensão das estruturas gramaticais aprendidas e dos tempos verbais correspondentes: "Did you all understand the if-clauses? Do you have any doubt?" Se dúvidas restarem a docente tentará esclarecê-las. De seguida entregará uma ficha de trabalho que compila os dois conteúdos abordados nas aulas anteriores (if-clauses tipo I e II) e será pedido aos alunos que a concretizem sozinhos, com recurso aos materiais das aulas anteriores. A docente irá pelos lugares prestando a ajuda necessária na concretização da ficha.
- Após a conclusão da ficha será feita a respetiva correção no quadro.

## Plano de Aula- Aula 5

<b>Departamento Curricular</b>	Línguas	<b>Aula da Disciplina</b>	Inglês
<b>Professora Supervisionada</b>	Fernanda Ribeiro	<b>Unidade Didática</b>	Unidade 3 : "Dependências"
<b>Professora Supervisora</b>	Conceição Costa	<b>Ano/Turma – Sala</b>	9º B- Sala 11
<b>Data</b>	31-01-12	<b>Hora</b>	14:15-15:15 (45 minutos)

**Sumário:** Ficha de avaliação formativa sobre as if-clauses. Correção da mesma.

COMPETÊNCIAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	RECURSOS/ MATERIAIS	AVALIAÇÃO
<p>Serão trabalhadas as 2 competências linguísticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• reading</li> <li>• writing</li> </ul>	<p>No final da aula os alunos deverão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar os tempos verbais corretos associados às frases condicionais tipo I e II;</li> <li>• Construir frases utilizando as If-clauses e os tempos verbais corretos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• If-clauses –Type I e II</li> <li>• Present Simple e Future;</li> <li>• Past Simple e Conditional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficha de avaliação formativa e respetiva correção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de avaliação formativa</li> </ul>

### ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS/METODOLOGIAS

- Será entregue uma ficha de avaliação formativa sobre as if-clauses tipo I e II. Os alunos deverão efetuar a mesma em vinte minutos.
- De seguida ,a ficha será corrigida no quadro no sentido de verificar de imediato as dificuldades sentidas e se as aprendizagens sobre este conteúdo foram edificadas com sucesso ou se será necessário o recurso a mais aulas para o efeito.

Professora: Fernanda Ribeiro

**UNIDADE 5– AS NOVAS  
TECNOLOGIAS E A VIDA MODERNA**

**Disciplina: Inglês  
Ano / Turma: 9º B  
Nº de aulas: 20**

CONTEÚDOS		COMPETÊNCIAS	ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES	MATERIAL	AVALIAÇÃO
TEMÁTICOS	GRAMATICAIS				
♦ <b>As novas tecnologias e a vida moderna</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Passive Voice;</li> <li>♦ Verbal Tenses: revision.</li> <li>♦ Reported Speech</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar vocabulário referente ao tema;</li> <li>• Discutir/Argumentar sobre as vantagens e desvantagens da tecnologia;</li> <li>• Dar e justificar opiniões;</li> <li>• Falar sobre telemóvel e mensagem de telemóvel;</li> <li>• Deixar mensagens;</li> <li>• Fazer previsões;</li> <li>• Trocar e-mails;</li> <li>• Reconhecer o assunto de um texto.</li> <li>• Identificar sinónimos e antónimos</li> <li>• Identificar e reproduzir sons da língua inglesa</li> <li>• Reconhecer os diferentes tempos verbais</li> <li>• Transformar frases aplicando as regras da voz passiva.</li> <li>• Transformar frases aplicando</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrição de imagens e registo de vocabulário;</li> <li>• Exercício de escolha múltipla-pág 123 do manual;</li> <li>• Leitura e interpretação do texto "Virtual Reality"-pág 129 e 130 do manual;</li> <li>• Exercício de listening: opiniões de 5 jovens sobre tecnologia: pág 124 do manual;</li> <li>• Exercícios de audição:pág. 125 do manual;</li> <li>• Exemplificação da regra da voz passiva;</li> <li>• Exercícios de aplicação: ficha de trabalho e exercícios I, e J das págs 57 e 58 do caderno de atividades.</li> <li>• Brainstorming com a palavra: "Mobile Phones"- Diálogo sobre as vantagens e desvantagens de ter um;</li> <li>• Leitura e interpretação do texto do manual- página 135: " Mobile Phone" (Exercícios de interpretação: página 130)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual escolar</li> <li>• Caderno de atividades</li> <li>• Caderno diário</li> <li>• Quadro</li> <li>• Giz</li> <li>• Caneta</li> <li>• Lápis</li> <li>• Borracha</li> <li>• Fichas de trabalho</li> <li>• Ficha de sistematização da voz passiva</li> <li>• Computador</li> <li>• Projetor</li> <li>• PPT (power point) de sistematização do discurso Indireto.</li> <li>• Ficha de trabalho</li> <li>• Trabalho de projeto (trabalho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta</li> <li>• Registos de verificação</li> <li>• Trabalhos de casa</li> <li>• Ficha de trabalho</li> <li>• Exercícios de expressão oral e escrita.</li> <li>• Ficha formativa</li> <li>• Trabalho de projeto</li> </ul>

		o discurso indireto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preenchimento de balões de fala.</li> <li>• Sistematização da regra do reported speech com a utilização de um ppt e exercitação</li> <li>• Ficha de trabalho e respetiva correção.</li> <li>• Conclusão da unidade com discussão do tema, suas vantagens e desvantagens com trabalhos em ppt elaborados pelos alunos.</li> </ul>	de grupo sobre as novas tecnologias: vantagens e desvantagens)	
--	--	---------------------	---	--	--

**Nota: No 3º Período serão dedicadas 3 aulas à preparação e execução das atividades relacionadas com os Dias das Línguas.**

## Plano de Aula- Aula 1 e 2

<b>Departamento Curricular</b>	Línguas	<b>Aula da Disciplina</b>	Inglês
<b>Professora Supervisionada</b>	Fernanda Ribeiro	<b>Unidade Didática</b>	Unidade 5: " <b>Novas Tecnologias</b> "
<b>Professora Supervisora</b>	Conceição Costa	<b>Ano/Turma – Sala</b>	9º B- Sala 11
<b>Data</b>	29-05-12	<b>Hora</b>	13:45-15:15 (90 minutos)

**Sumário: Introdução ao tema "Discurso Indireto". Sistematização e exercitação.**

COMPETÊNCIAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	RECURSOS/ MATERIAIS	AVALIAÇÃO
<p>Serão trabalhadas as 4 competências linguísticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>listening</b></li> <li>• <b>speaking</b></li> <li>• <b>reading</b></li> <li>• <b>writing</b></li> </ul>	<p>No final da aula os alunos deverão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar sons na Língua inglesa;</li> <li>• Demonstrar capacidade para reconhecer, compreender e aplicar as regras relacionadas com a aplicação do discurso Indireto</li> <li>• Demonstrar capacidade na utilização correta do item gramatical</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discurso Indireto (Reported Speech)</li> <li>• Verb Tenses</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador</li> <li>• Projetor</li> <li>• Slides em PPT (power point) sobre o discurso indireto e as regras a ele associadas e também com exercícios para praticar;</li> <li>• Caderno diário</li> <li>• Ficha de trabalho</li> <li>• Quadro</li> <li>• Marcador</li> <li>• Caneta /Lápis/ Borracha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação Direta / Grelha de Observação: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Empenho/ execução das e nas tarefas propostas;</li> <li>- Participação oral;</li> <li>- Comportamento.</li> </ul> </li> </ul>

## ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS/METODOLOGIAS

- **Slide 1:** Apresentação de um slide com imagens de três personagens bem conhecidos dos alunos com três balões de fala. Na primeira abordagem a docente irá solicitar a ajuda do preenchimento desses mesmos balões por parte dos alunos. De seguida irá pedir a outros alunos para reproduzirem o que as personagens estavam a dizer.
- **Slide 2:** Antes de mostrar o slide 2, a docente questionará os alunos sobre o possível conteúdo a abordar nesta aula esperando que sejam os próprios a chegar à palavra "Reported Speech".
- **Slide 3,4,5,6:** De seguida são apresentados alguns exemplos da passagem do discurso direto para o indireto com recurso a imagens e a balões de fala. Em cada um deles a docente questionará as diferenças observadas nessas transformações, tentando que os alunos cheguem às regras.
- **Slide 7,8,9 e 10 :** apresentação da sistematização das regras inerentes ao Discurso Indireto. Os alunos terão de registar tudo no caderno diário.
- **Slides 11,12 13, 14:** O máximo de alunos possível será solicitado para vir ao quadro resolver os exercícios propostos. Esta tarefa será um pouco demorada, mas pretende-se que a maioria dos alunos tenha oportunidade de vir mostrar as suas dificuldades e poder resolvê-las com a docente e mesmo com a ajuda dos colegas.

## Plano de Aula- Aula 3

<b>Departamento Curricular</b>	Línguas	<b>Aula da Disciplina</b>	Inglês
<b>Professora Supervisionada</b>	Fernanda Ribeiro	<b>Unidade Didática</b>	Unidade 5: " <b>Novas Tecnologias</b> "
<b>Professora Supervisora</b>	Conceição Costa	<b>Ano/Turma – Sala</b>	9º B- Sala 11
<b>Data</b>	31-05-12	<b>Hora</b>	11:05-11:50 (45 minutos)

**Sumário: Exercitação do discurso Indireto: ficha de trabalho realizada a pares e sua correção.**

COMPETÊNCIAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	RECURSOS/ MATERIAIS	AVALIAÇÃO
<p>Serão trabalhadas as 4 competências linguísticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• listening</li> <li>• speaking</li> <li>• reading</li> <li>• writing</li> </ul>	<p>No final da aula os alunos deverão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar sons na Língua inglesa;</li> <li>• Demonstrar capacidade para reconhecer, compreender e aplicar as regras relacionadas com a aplicação do discurso Indireto</li> <li>• Demonstrar capacidade na utilização correta do item gramatical</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discurso Indireto (Reported Speeh)</li> <li>• Verb Tenses</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador</li> <li>• Projetor</li> <li>• Slides em PPT (power point) sobre o discurso indireto e as regras a ele associadas e também com exercícios para praticar;</li> <li>• Caderno diário</li> <li>• Ficha de trabalho</li> <li>• Quadro</li> <li>• Marcador</li> <li>• Caneta /Lápis/ Borracha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação Direta / Grelha de Observação: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Empenho/ execução das e nas tarefas propostas;</li> <li>- Participação oral;</li> <li>- Comportamento.</li> </ul> </li> </ul>

### ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS/METODOLOGIAS

- A docente começará a aula pedindo aos alunos que recordem o conteúdo apresentado na aula anterior. Pretende-se que sejam os alunos a referir toda a estrutura e todas as modificações inerentes à estrutura gramatical lecionada na aula anterior. Em conjunto com os alunos, a docente registará os itens mais relevantes no quadro, para refrescar a memória dos alunos;
- De seguida, a docente questiona se ainda existem dúvidas sobre o item gramatical e, se houver, procederá ao seu esclarecimento;
- No terceiro passo da aula será dada uma ficha de trabalho aos alunos que terão de a realizar em pares. A docente circula pela sala supervisionando os alunos com mais dificuldades e esclarecendo possíveis dúvidas. Será respeitado o ritmo dos alunos, pelo que poderá não restar tempo para a correção total, que será então efetuada no quadro. Se não for possível a correção total da ficha esta será protelada para a aula seguinte.

## Plano de Aula- Aula 4

<b>Departamento Curricular</b>	Línguas	<b>Aula da Disciplina</b>	Inglês
<b>Professora Supervisionada</b>	Fernanda Ribeiro	<b>Unidade Didática</b>	Unidade 5: "Novas Tecnologias"
<b>Professora Supervisora</b>	Conceição Costa	<b>Ano/Turma – Sala</b>	9º B- Sala 11
<b>Data</b>	05-06-12	<b>Hora</b>	10:20-11:05 (45 minutos)

**Sumário: Avaliação oral relativamente ao discurso Indireto.**

COMPETÊNCIAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	RECURSOS/MATERIAIS	AVALIAÇÃO
<p>Serão trabalhadas as 4 competências linguísticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• listening</li> <li>• speaking</li> <li>• reading</li> <li>• writing</li> </ul>	<p>No final da aula os alunos deverão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar sons na Língua inglesa;</li> <li>• Demonstrar capacidade para reconhecer, compreender e aplicar as regras relacionadas com a aplicação do discurso Indireto</li> <li>• Demonstrar capacidade na utilização correta do item gramatical</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discurso Indireto (Reported Speech)</li> <li>• Verb Tenses</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador</li> <li>• Projetor</li> <li>• Frases no quadro para transformar</li> <li>• Quadro</li> <li>• Marcador</li> <li>• Caneta /Lápis/ Borracha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chamada oral individual e registo do respetivo desempenho dos alunos em grelha própria.</li> </ul>

### ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS/METODOLOGIAS

- Os alunos virão um a um ao quadro transformar uma frase do discurso Direto para o Indireto e será registada a sua avaliação em grelha própria.
- De seguida, se restar tempo, proceder-se-á à correção das frases erradas.



## **ANEXO 7**

### **MATERIAIS DIDÁTICOS**



## ***If I Let You Go***

\_\_\_\_\_ after day  
 \_\_\_\_\_ passed away  
 And I just can't get you off my \_\_\_\_\_  
 Nobody knows, I hide it inside  
 I keep on searching but I can't find  
 The courage to show to letting you know  
 I've never felt so much \_\_\_\_\_ before  
 And once again I'm thinking about  
 Taking the easy way out

CHORUS:

But \_\_\_\_\_ you go I \_\_\_\_\_ never \_\_\_\_\_  
 What my life would be holding you close to me  
 \_\_\_\_\_ I ever \_\_\_\_\_ you smiling back at me?  
 How \_\_\_\_\_ I \_\_\_\_\_ if I \_\_\_\_\_ you \_\_\_\_\_?

Night after night I hear myself say  
 Why can't this feeling just fade away?  
 There's no one like you  
 You \_\_\_\_\_ to my \_\_\_\_\_  
 It's such a shame we're worlds apart  
 I'm too shy to ask, I'm too proud to lose  
 But sooner or later I gotta choose  
 And once again I'm thinking about  
 Taking the easy way out

CHORUS:

But if I let you go I will never know  
 What my life would be holding you close to me  
 Will I ever see you smiling back at me?  
 How will I know if I let you go?

....

Westlife

# IF CLAUSES - Type I

## A. Match the two halves to form sentences.

1. If Sarah doesn't get that job,	a) we will find the perfect job.
2. If Tom and Sean work well,	b) I will pass the year.
3. If we are lucky,	c) she won't have enough money to pay the bills.
4. If John passes his final exams,	d) their boss will give them a raise.
5. If I study hard,	e) he will receive his diploma.

## B. Write them here.

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

## C. Complete these conditional sentences.

- If you \_\_\_\_\_ (choose) to smoke, you \_\_\_\_\_ (not/enjoy) it.
- If he \_\_\_\_\_ (become) an alcoholic, he \_\_\_\_\_ (not/work) with his father.
- If I \_\_\_\_\_ (go) to University, I \_\_\_\_\_ (have) more opportunities to get a good job.
- She \_\_\_\_\_ (get) more money if she \_\_\_\_\_ (find) a part-time job.
- If they \_\_\_\_\_ (take) drugs, they \_\_\_\_\_ (feel) unhappy.
- They \_\_\_\_\_ (not/go) to the job interview if the company \_\_\_\_\_ (not/call) them.
- If Julia \_\_\_\_\_ (drink) too much, she \_\_\_\_\_ (lose) her job.
- My parents \_\_\_\_\_ (not/give) me a nice present if I \_\_\_\_\_ (keep) smoking.

## D. Look at the pictures and write the sentences. Conditional type I.



write / application letter / be called for an interview

1) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



miss the bus / not arrive on time for the interview

2) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



not get the job / apply for another one

3) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## *IF CLAUSES - Type II*

### E. Complete with the correct tense

1. If I (be) \_\_\_\_\_ you I (not/smoke) \_\_\_\_\_
2. She (not/lend) \_\_\_\_\_ me for cigarettes, if I (ask) \_\_\_\_\_ her.
3. What (you/do) \_\_\_\_\_ if you (find) \_\_\_\_\_ a watch in the street?
4. If you (smoke) \_\_\_\_\_ in front of her she (be) \_\_\_\_\_ furious.
5. If I (get) \_\_\_\_\_ a lot of money, I (not/work) \_\_\_\_\_ anymore.
6. If we (have) \_\_\_\_\_ a yacht, we (sail) \_\_\_\_\_ the seven seas.
7. If he (have) \_\_\_\_\_ more time, he (learn) \_\_\_\_\_ karate.
8. If they (tell) \_\_\_\_\_ their father, he (be) \_\_\_\_\_ very angry.
9. She (spend) \_\_\_\_\_ a year in the USA if it (be) \_\_\_\_\_ easier to get a green card.
10. If I (live) \_\_\_\_\_ on a lonely island, I (run) \_\_\_\_\_ around naked all day.

### F. Rewrite the following sentences using an if-clause Type II

1. She didn't sell the house, she didn't become rich.  
If \_\_\_\_\_
2. I wasn't terribly upset because he started smoking.  
If \_\_\_\_\_
3. I didn't go to China. I didn't see the Great Wall.  
If \_\_\_\_\_
4. He didn't sell his old car. He didn't buy a new one.  
If \_\_\_\_\_

# IF CLAUSES - Type I and II

## A. Complete the First or Second Conditional sentences with the correct verb tense.

1. The teacher will be upset with me if \_\_\_\_\_ (not/do) my homework.
2. If Sonya \_\_\_\_\_ (invite) me to her birthday party, I would buy her a good present.
3. If he had more money, he \_\_\_\_\_ (give) you a wedding ring.
4. Simon \_\_\_\_\_ (be) extremely sad if I don't go to the cinema with him today.
5. Would you help me if I \_\_\_\_\_ (ask) you?
6. Ruth and Sam \_\_\_\_\_ (travel) around the world if they were millionaires.
7. If I \_\_\_\_\_ (not/work) hard, he won't keep his job.
8. If you drink too much coffee every day, you \_\_\_\_\_ (sleep) at night.
9. Mark would visit his parents if he \_\_\_\_\_ (have) time.
10. If Hugh \_\_\_\_\_ (try) hard, he will pass the exam.



## B. Rewrite the following sentences using the correct if-clause.

1. I don't talk to John because he doesn't apologize.  
If \_\_\_\_\_
2. I don't invest much, that's why I'm not a successful manager.  
If \_\_\_\_\_
3. You didn't arrive early, that's why you missed the train.  
If \_\_\_\_\_
4. He doesn't phone so I don't wait for him.  
If \_\_\_\_\_
5. Mum had run out of sugar and flour, so she couldn't bake a cake.  
If \_\_\_\_\_
6. I don't sell my car because they don't pay much for it.  
If \_\_\_\_\_
7. He makes mistakes so he isn't the best.  
If \_\_\_\_\_
8. You took off your raincoat that's why you got wet.  
If \_\_\_\_\_

**If she met her best friend,....**

**If he didn't take any drugs,...**

**If she could,...**

**Would Mary go to the doctor....**

**What would they buy....**

**They would go to the disco together.**

**He would feel much better.**

**She would stop drinking....**

**If she had the money?**

**If they won the lottery?**

**ENGLISH FORMATIVE TEST- IF CLAUSES**

Student's name _____	Apreciação _____
----------------------	------------------

\_\_\_\_\_

**Teacher's Signature**

**I.****A. Complete these conditional sentences: Type I.**

1. If you \_\_\_\_\_ (try) to smoke, you \_\_\_\_\_ (not/enjoy) it.
2. If they \_\_\_\_\_ (drink) too much, they \_\_\_\_\_ (become) alcoholic like their father.
3. If I \_\_\_\_\_ (go) to University, I \_\_\_\_\_ (find) a better job .
4. If she \_\_\_\_\_ (find) a part-time job, she \_\_\_\_\_ (get) more money.
5. If they \_\_\_\_\_ (take) drugs, they \_\_\_\_\_ (feel) miserable.
6. If the company \_\_\_\_\_ (not/call) them, they \_\_\_\_\_ (not/go) to the job interview.
7. If he \_\_\_\_\_ (drink) too much, he \_\_\_\_\_ (lose) his job.
8. My parents \_\_\_\_\_ (grant) me if I \_\_\_\_\_ (keep) smoking.

**B. Complete these conditional sentences: Type II.**

1. If I (be) \_\_\_\_\_ you I (not/drink) \_\_\_\_\_ .
2. She (lend) \_\_\_\_\_ me for cigarettes, if I (ask) \_\_\_\_\_ her.

3. What (she/do) \_\_\_\_\_ if I (give) \_\_\_\_\_ her a beer?
4. If you (smoke) \_\_\_\_\_ in front of her she (be) \_\_\_\_\_ furious.
5. If we (have) \_\_\_\_\_ a yacht, we (sail) \_\_\_\_\_ the seven seas.
6. If he (have) \_\_\_\_\_ more time, he (learn) \_\_\_\_\_ karate.
7. If they (tell) \_\_\_\_\_ their father, he (be) \_\_\_\_\_ very angry.
8. If they (not/drink) \_\_\_\_\_ so much vodka, they (have) \_\_\_\_\_ better marks.

## II.

**A. Complete the First or Second Conditional sentences with the correct verb tense.**

1. We will play tennis this afternoon if it \_\_\_\_\_ raining. (**stop**)
2. If John eats another cake, he \_\_\_\_\_ sick. (**get**)
3. I wouldn't do that if I \_\_\_\_\_ you. (**be**)
4. If she \_\_\_\_\_ the phone, she would never have heard the news. (**not answer**)
5. If I had the courage, I \_\_\_\_\_ him back. (**answer**)
6. If you bought a second hand car, it \_\_\_\_\_ less than a new one. (**cost**)
7. If it rains you \_\_\_\_\_ wet. (**get**)
8. Maisie's mother \_\_\_\_\_ what to do if she were alive. (**know**)

**B. Rephrase the following sentences as indicated below:**

5. She didn't buy the house, she wasn't happy.

If \_\_\_\_\_

6. He doesn't talk to me because I didn't apologize.

If \_\_\_\_\_

7. I didn't go to China. I didn't see the Great Wall.

If \_\_\_\_\_

8. He doesn't study. He fails all his exams.

If \_\_\_\_\_

9. She doesn't have sugar, so she doesn't bake a cake.

If \_\_\_\_\_

10. I didn't find her address, so I didn't send her an invitation.

If \_\_\_\_\_

**C. Report the following.**

1. "Do you enjoy your holidays in Greece?"

Mr Elliot asked his neighbour \_\_\_\_\_

2. "Have you seen your friend Peter lately?"

Mr Elliot asked his son \_\_\_\_\_

3. "They buy a very beautiful house".

Mrs Jones said \_\_\_\_\_

4. "My students are very hardworking."

A proud teacher said that \_\_\_\_\_

5. "My mother is giving me a lot of toys."

Charles said that \_\_\_\_\_

6. "I'll give you some presents on your birthday too."

My husband promised me that \_\_\_\_\_

7. "Who is going to help me?" Mr Smith asked.

Mr Smith asked \_\_\_\_\_

8. "I have just met your brother in the supermarket" said Alice.

Alice said \_\_\_\_\_

9. "Tim will not be back before next weekend."

Tim's mother told us \_\_\_\_\_

10. "I will send you a postcard from France."

She promised \_\_\_\_\_

11. "I am reading an exciting book about life in the 19<sup>th</sup> century.

He mentioned \_\_\_\_\_

12. "I am too tired to go to the club."

My sister said \_\_\_\_\_

13. "I think smoking affects just every part of the body."

The doctor said \_\_\_\_\_

14. "I participated in a debate about smoking and I learnt a lot."

He mentioned \_\_\_\_\_

15. "I will include all this information in my portfolio."

She stated \_\_\_\_\_

**NOTA:** Os materiais didáticos, em formato powerpoint, encontram-se no formato digital desta tese.