

Eugénia de Melo Vieira

**O pensamento crítico  
enquanto abordagem  
educativa no contexto de  
ensino e aprendizagem da  
língua estrangeira**

MESTRADO EM ENSINO DE INGLÊS E DE FRANCÊS  
OU ESPANHOL NO ENSINO BÁSICO

# MM

MESTRADO EM ENSINO DE INGLÊS E DE  
FRANCÊS OU ESPANHOL NO ENSINO BÁSICO

Dezembro 2017

Eugénia de Melo Vieira

**O pensamento crítico  
enquanto abordagem  
educativa no contexto de  
ensino e aprendizagem da  
língua estrangeira**

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de  
MESTRE EM ENSINO DE INGLÊS E DE FRANCÊS OU ESPANHOL NO  
ENSINO BÁSICO

Orientação

*Prof. Doutor Manuel Bernardo Queiroz Canha*

MESTRADO EM ENSINO DE INGLÊS E FRANCÊS OU  
ESPANHOL NO ENSINO BÁSICO

*D*edico este trabalho académico, aos meus avós maternos Elvira e José. Pela infância extremamente feliz que me proporcionaram. Nunca esquecerei aqueles verões passados convosco.

“DESAPRENDER LA MAYOR PARTE DE LAS COSAS QUE NOS HAN  
ENSEÑADO ES MÁS IMPORTANTE QUE APRENDER.”

*EDUARDO PUNSET*

“A FINALIDADE DA NOSSA ESCOLA É DE ENSINAR A REPENSAR O  
PENSAMENTO, A DES-SABER O SABIDO E DUVIDAR DA SUA PRÓPRIA DÚVIDA,  
O QUE É A ÚNICA MANEIRA DE COMEÇAR A ACREDITAR EM QUALQUER  
COISA.”

*JUAN DE MAIRENA*

## Resumo

---

O presente Relatório Final de Estágio surge em consequência do trabalho desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e Francês ou Espanhol no Ensino Básico, particularmente da minha experiência como docente de língua estrangeira no contexto de Práticas Educativas Supervisionadas I, II e III realizadas nos anos letivos 2012-14.

Com este trabalho pretendo expor uma reflexão sobre o trajeto que percorri enquanto aluna e professora, compreendendo os propósitos que me motivaram ao longo deste percurso e as considerações finais que este processo me permitiu alcançar.

O tema objeto de estudo ambiciona expressar a indispensabilidade de práticas pedagógicas que promovam oportunidades de desenvolvimento de competências de pensamento crítico com os alunos na sala de aula, tendo como objetivos principais o desenvolvimento integral do aluno e a promoção de um processo de ensino e aprendizagem significativo.

O processo de investigação focou-se na análise documental que envolve todo o procedimento de reflexão sobre o tema, análise das planificações das aulas e relatórios de estágio desenvolvidos durante este percurso. Por isso, a análise reflexiva encontra-se representada ao longo deste documento, desde a análise teórica sobre o conceito, à análise da minha prática pedagógica enquanto docente.

No epílogo deste trabalho, encontra-se uma reflexão final sobre o processo investigativo e de prática educativa deste percurso enquanto aluna de mestrado, onde saliento os aspetos mais importantes desta experiência académica e do que espero alcançar no meu futuro profissional na área da Educação.

**Palavras-chave:** pensamento crítico; desenvolvimento de competências; processo de ensino e aprendizagem; línguas estrangeiras.

## Abstract

---

This Final Internship Report is a result of the work developed in the Master's Degree in Teaching English and French or Spanish in Basic Education, particularly from my experience as a foreign language teacher in the context of Supervised Educational Practices I, II and III performed between the years 2012-14.

This paper intends to present an analysis on the course I took as a student and teacher, understanding the purposes that motivated me throughout this path, and the final inferences that this process allowed me to achieve.

The theme aim of this study is to express the indispensability of pedagogical practices that promote opportunities for developing critical thinking skills with students in the classroom, with the main purposes being the entire development of the student and the promotion of a meaningful teaching and learning process.

The research process focused on the documental analysis that involves the whole procedure of investigation on the subject, analysis of the class planning and internship reports developed throughout this course. Therefore, a reflective analysis is represented throughout this document, from the theoretical analysis on the concept, to the analysis of my pedagogical practice as a teacher.

In the epilogue of this work, there is a final analysis on the investigative process and educational practice of this course as a master's student, where I highlight the most important aspects of this academic experience and what I hope to achieve in my professional future in the educational context.

**Keywords:** critical thinking; skills development; teaching and learning process; foreign languages.

## Resumen

---

El presente Trabajo Final de Prácticas supone el culminar del trabajo realizado en el Máster en Enseñanza de Inglés y Francés o Español en la Enseñanza Básica, particularmente de mi experiencia como docente de lengua extranjera en el contexto de Prácticas Educativas Supervisadas I, II y III en el curso 2012-2014.

En él expongo una reflexión sobre mi trayecto como alumna y profesora, los aspectos que me motivaron y en los que me centré en las clases prácticas, y las consideraciones finales que este proceso me permitió alcanzar.

El tema objeto de estudio y que fue el eje de mis prácticas pedagógicas es la importancia de promover oportunidades de desarrollo de competencias de pensamiento crítico con los alumnos en el aula, teniendo como objetivo principal el desarrollo integral del alumno en un proceso de enseñanza y aprendizaje que sea significativo.

El proceso de investigación se centró en el análisis documental que incluye todo el procedimiento de reflexión sobre el tema, análisis de las planificaciones de las clases e informes de prácticas desarrollados a lo largo de este recorrido. Por ello, el análisis reflexivo es un elemento fundamental que estará presente en todas las fases del documento, desde el análisis teórico sobre el concepto, al análisis de mi práctica pedagógica como docente.

En el epílogo de este trabajo, se encuentra una reflexión final, sobre el proceso investigativo y las prácticas educativas, ofreciendo una perspectiva de mi trayectoria como alumna de maestría. En esta parte final subrayo los aspectos más importantes de esta experiencia académica y también perfilo lo que espero de mi futuro profesional en el área de la Educación.

**Palabras clave:** pensamiento crítico; desarrollo de competencias; proceso de enseñanza y aprendizaje; lenguas extranjeras.

## Agradecimentos

---

Neste trabalho tornar-se indispensável agradecer a todos os que intervieram tanto na minha vida académica como pessoal ao longo destes anos. Aos meus colegas e amigos de curso agradeço-lhes o companheirismo, a reciprocidade no afeto, trabalho e empenho.

À professora Marta Saracho e ao professor Bernardo Canha ambos da Unidade Técnico-Científica de Línguas Estrangeiras, bem como ao professor Hugo Monteiro e à professora Maria José Araújo, dos departamentos de Filosofia e Sociologia respetivamente, da Unidade Técnico-Científica de Ciências da Educação da Escola Superior de Educação do Porto: agradeço de uma forma que fica muito aquém daquilo que consigo expressar por palavras. Todas as partilhas de conhecimento, orientação e as experiências compartilhadas. Convosco aprendi com o calor humano, com a reflexão meditativa, a repensar o conhecimento e, não menos marcante, aprendi com outros olhares sobre um mesmo mundo.

À minha Mãe, por desde sempre ter estado ao meu lado. À Joana, pelo bom coração e alegria contagiante. Ao Pedro pela motivação e companheirismo. À Ana, à Marisa, e à Filipa pelo afeto e bem-querer. Ao Bonga pela dedicada amizade. Ao Ventura pelo encorajamento, brandura e apoio incondicional.

**Essencialmente às pessoas que existem na minha vida e que a tornam mais leve: um sentido obrigado.**

# ÍNDICE

---

Resumo.....	3
Abstract .....	4
Resumen.....	5
Agradecimentos.....	6
1. INTRODUÇÃO <sup>1</sup> .....	8
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCETUAL.....	11
<b>2.1 O PENSAMENTO CRÍTICO</b> .....	11
2.1.1 Definições de pensamento crítico.....	11
<b>2.2 O PENSAMENTO CRÍTICO EM EDUCAÇÃO</b> .....	16
2.2.1 A evolução do pensamento crítico no contexto educativo .....	16
2.2.2. Conceções do pensamento crítico em educação .....	19
<b>2.3 O PAPEL DO PENSAMENTO CRÍTICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA</b> .....	25
2.3.1 A influência do pensamento crítico na relação pedagógica .....	25
2.3.2 Desenvolvimento de competências <i>versus</i> Aquisição de conteúdos .....	29
2.3.3 Práticas promotoras de reflexão crítica na aula de língua estrangeira.....	32
3. DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA .....	38
<b>3.1 INTRODUÇÃO</b> .....	38
<b>3.2 PRÁTICA EDUCATIVA I</b> .....	42
3.2.1 Expetativas face à prática educativa I.....	42
3.2.2 Contexto da prática educativa I: instituição e turmas.....	43
3.2.3 Observações e análise da prática educativa I.....	44
<b>3.3 PRÁTICA EDUCATIVA II e III</b> .....	51
3.3.1 Expetativas face à prática educativa .....	51
3.3.2 Contexto da prática educativa II e III: escola.....	51
3.3.3 Observações e análise da prática educativa .....	53
<b>3.4 DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA EDUCATIVA II E III -ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA</b> .....	59
3.4.1 Observações e análise da prática educativa .....	60
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
BIBLIOGRAFIA/SITOGRAFIA.....	73
ANEXOS .....	78

# 1. INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

---

O presente Relatório Final de Estágio assume um carácter reflexivo, sobre o meu percurso pedagógico no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada, constituindo parte integrante do Mestrado em Ensino de Inglês e Francês ou Espanhol no Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto no período temporal compreendido entre 2012 e 2014.

Ao longo do meu percurso foram vários os exemplos de professores e educadores que me ajudaram a desenvolver não só as minhas competências linguísticas como também sociais e críticas, estimulando-me à reflexão e à descoberta de diferentes abordagens educativas. De todos, saliento o professor Américo Dias que numa unidade curricular deste mestrado nos disse: “Nunca digam a um aluno aquilo que ele pode descobrir por si próprio.”

Esta linha de pensamento ajudou-me a descobrir o tema orientador deste relatório que reflete intrinsecamente a minha preocupação, os meus ideais e os meus objetivos enquanto futura docente. Deste modo, o meu objetivo com o presente documento é abordar e desenvolver a temática do pensamento crítico enquanto abordagem educativa no contexto de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, cruzando a opinião de vários autores com a minha experiência e expectativa enquanto docente de língua estrangeira.

O desenvolvimento de competências de pensamento crítico nos alunos tem sido alvo de interesse por parte de diversos autores e agentes educativos em Portugal, particularmente nos últimos anos. A adaptação a uma sociedade em constante mutação, que se caracteriza pelo crescimento da diversidade de fontes de informação provoca, necessariamente, frequentes transformações aos níveis social, económico, político e tecnológico.

Desta forma, urge uma necessidade de preparação e formação de cidadãos capazes de refletir e atuar sobre estas mudanças, surgindo assim, desafios

---

<sup>1</sup> O presente relatório segue as normas do novo acordo ortográfico.

que obrigam ao recurso de habilidades de pensamento crítico, já que as mesmas auxiliam os indivíduos na resolução de problemas e na tomada de decisões razoáveis (Halpern, 1989).

Neste âmbito, são várias as atitudes que implicam o recurso a competências de pensamento crítico, designadamente: demonstrar curiosidade, espírito de abertura, evidenciar o exercício da habilidade de aprender a pensar, questionar o próprio pensamento e o próprio conhecimento, interpretar informação, auferir conclusões, manifestar atitudes de tolerância como escutar, analisar criticamente, aceitar e/ou contra-argumentar outros pontos de vista.

A questão investigativa selecionada e, a que o presente trabalho procurar dar resposta, é a seguinte: como e, com que estratégias, poderei promover oportunidades para o desenvolvimento de competências de pensamento crítico nos alunos no contexto de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira?

O principal objetivo de investigação consiste na evolução do meu pensamento sobre este tema ao longo da minha prática educativa. A metodologia elegida, por considerar a mais adequada, é de natureza qualitativa.

Os dados que me permitiram desenvolver este estudo foram as reflexões da minha própria prática pedagógica. Posto isto, e de forma a analisar o meu pensamento e ação enquanto docente no contexto de práticas educativas supervisionadas, procedi à análise documental, tendo como dados de investigação as minhas reflexões sobre os vários processos inerentes às práticas pedagógicas: pressupostos iniciais, construção de planos de aula, desenvolvimento de atividades, reflexões sobre as aulas, diários de bordo e relatórios de estágio desenvolvidos ao longo do mestrado. Pelo que, explorei diversas técnicas de recolha de dados, entre elas, destaco a revisão bibliográfica e a análise de documentos da minha autoria. Neles procurei encontrar evidências do tema orientador deste trabalho, bem como dos demais ideais pedagógicos que me guiaram enquanto professora durante este período. Em suma, o âmago da minha análise centra-se nas minhas perceções sobre as minhas escolhas no âmbito pedagógico durante o período de prática educativa.

No que concerne ao delineamento das estratégias adotadas, este teve como base a linha de pensamento de Roldão (2010) na qual "(...) toda a ação desenvolvida pelo professor, desde a conceção e planificação, ao

desenvolvimento didático e à regulação e avaliação do aprendido é em si mesma de natureza estratégica. (...) Como é que vou conceber e realizar uma linha de atuação (o que pode incluir a apresentação do conteúdo, estrategicamente organizada e articulada com outros dispositivos), com que tarefas, com que recursos, com que passos, para conseguir que estes alunos em concreto aprendam o conteúdo que pretendo ensinar?” (p. 56).

Neste trabalho apresenta-se a investigação realizada sobre as estratégias adequadas a um processo de ensino-aprendizagem que alie o desenvolvimento do pensamento crítico através de atividades desenhadas e formuladas com esse propósito. Como tal, numa primeira parte deste relatório encontra-se descrita uma exposição narrativa e reflexiva resultante da pesquisa bibliográfica sobre as questões em análise e os conceitos subjacentes às mesmas, incluindo nesta pesquisa a análise de documentos normativos do foro educativo tanto do âmbito nacional como internacional. A segunda parte do mesmo documento incidirá sobre o quadro empírico e de prática educativa supervisionada, onde estarão descritos todos os momentos pertinentes, bem como a análise e a reflexão sobre os mesmos.

Por último, torna-se pertinente destacar o fato de que o presente trabalho busca, essencialmente, expressar a relevância das práticas pedagógicas adotadas, bem como da sua fundamentação teórica, a análise sobre essas práticas e as possíveis perspectivas abertas pela própria investigação.

## **2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEITUAL**

### **2.1 O PENSAMENTO CRÍTICO**

#### **2.1.1 Definições de pensamento crítico**

“O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca.”

*Paulo Freire*

O que se entende por pensamento crítico? A capacidade de pensar criticamente trata-se de uma competência que pode ser desenvolvida ao longo de toda a vida. Entenda-se a mesma como uma aptidão de análise de um determinado cenário sob diferentes pontos de vista; a capacidade para questionar fatos e emitir opiniões e juízos fundamentados sobre um determinado tópico. Na perspetiva de Ennis (1985) o pensamento crítico trata-se de “uma forma de pensamento racional, reflexivo, focado naquilo em que se deve acreditar ou fazer” (p. 46), sendo que desempenha hoje um papel de progressiva importância na área da investigação científico-educativa.

Ao longo da história, facilmente reconhecemos o papel desempenhado pelo pensamento crítico na evolução das sociedades. Foi na Antiga Grécia que surgiram as primeiras formas de pensamento crítico, cujo principal papel era decifrar e compreender a origem da vida e do universo. Uma das estratégias de ensino do pensamento crítico mais antiga, conhecida como o “Método Socrático”, consiste num método de questionamento no qual o filósofo grego Sócrates impulsionou a importância de pensar com coerência (Arends, 1995, p. 395).

Com o decorrer dos tempos, a necessidade de confirmação, estudo e questionamento de fundamentos, considerados exatos e absolutos, levou a um valioso progresso das ciências. A título de exemplo, nos séculos XVI e XVII a

Europa assistiu a uma crise que veio modificar o modo de pensar e de observar o mundo, dado que nesta época muitos filósofos influentes eram predominantemente cristãos. Aos poucos, o domínio da filosofia teocêntrica na construção do conhecimento na sociedade europeia foi diminuindo, sendo que esta foi-se tornando cada vez mais antropocêntrica.

Um dos filósofos mais influentes no apogeu da crise do pensamento medieval foi Galileu Galilei (1564 – 1642). Na busca de novas formas de pensar e resolver questões da sociedade, Galileu distanciou-se do pensamento dominante da sua época, propondo respostas baseadas não em Deus, mas sim no questionamento, experimentação e análise de fatos. Enfrentou, por isso, grande resistência por parte da Igreja, uma vez que colocava em dúvida dogmas da filosofia cristã, tendo por este motivo, passado por um longo processo de perseguição por parte da classe clerical. Também Charles Darwin (1809 – 1882), naturalista inglês, autor da “Teoria da Evolução das Espécies” e fundador da biologia moderna, foi perseguido por refutar as doutrinas eclesiásticas sobre a origem do Homem vigentes no seu tempo.

Portanto, desde sempre, o progresso da ciência e das sociedades esteve ligado ao pensamento crítico sobre os discursos e políticas (pre)dominantes. Existe, portanto, uma componente subversiva no uso do pensamento crítico, na medida em que este destabiliza as abordagens formais de qualquer área do conhecimento. O pensamento crítico baseia-se, deste modo, numa estratégia mental através da qual o indivíduo consegue chegar a juízos próprios, exigindo de si mesmo um trabalho de questionamento e análise contrariando a comodidade e a necessidade de se adaptar a um modelo já estabelecido.

Existe atualmente uma ampla diversidade de conceções sobre o conceito de pensamento crítico. Fundamentalmente, estas podem ser classificadas em duas perspetivas: uma mais filosófica, focada nos fatores lógicos do raciocínio e na oratória; e outra referente à psicologia cognitiva, focada no ensino de capacidades de reflexão. Desta maneira, a perspetiva filosófica tem tido como foco o ensino, explorando os princípios da retórica e da argumentação, cujo objetivo é o desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos. Posto isto, os alunos são estimulados a questionar a coerência dos argumentos, refutar conclusões pouco sustentadas, questionar a legitimidade e a credibilidade de diferentes fontes de informação, reconhecer erros de raciocínio, entre outros (Piette, 1996).

Por outro lado, defensores da visão da psicologia cognitiva apelam ao ensino do pensamento, *teaching of thinking*, e/ou do ensino de capacidades de pensamento, *teaching of thinking skills*. Segundo os seus autores, a tarefa de desenvolvimento das capacidades de pensamento crítico nos alunos é exequível através da adequação das práticas pedagógicas com o objetivo de treinar estas capacidades de pensamento de forma propositada. Seguindo esta linha de pensamento, Halpern (1989) adota a conceção de que o pensamento crítico se baseia no uso das capacidades cognitivas, tornando-se assim, num ato premeditado, racional, com uma finalidade concreta que tanto pode ser a solução para um problema como uma tomada de decisão.

Tsui (1999) descreve o pensamento crítico como um processo que envolve aptidões referentes ao reconhecimento de questões e hipóteses, obtenção de ilações verossímeis, análise de dados e o aferimento de resultados (pp. 185-200). Na mesma perspetiva, Guest (2000) descreve o pensamento crítico como aquele que inclui um carácter imaginativo, centrado na análise crítica de argumentos, hipóteses e justificações e na capacidade de contestar argumentos (p. 289).

De acordo com Beyer (1984), o pensamento crítico possui igualmente um carácter avaliativo, dado que o processo de pensar criticamente integra a avaliação do desenvolvimento do processo e dos resultados deste. Este ponto de vista salienta a importância do pensador refletir sobre o seu próprio processo de pensamento e, de forma deliberada, pretender otimizá-la. Partilhando esta perspetiva ideológica, para Swartz e Perkins (1990), o pensamento crítico trata-se de uma forma de pensar de modo a que cada um possa conhecer-se melhor a si mesmo e ao mundo que o rodeia, e usar esse conhecimento na tomada de decisões ponderadas tanto para consigo mesmo como para com os outros.

Identicamente Scriven e Paul (2007) referem a relação entre a capacidade de pensar criticamente e certos modelos de pensamento relacionados com a clareza, relevância, razoabilidade, capacidade de verificação da credibilidade de argumentos e de fontes de dados inclusive a interpretação dos mesmos (p. 1). Por conseguinte, estes autores definem o pensamento crítico como aquele que envolve o questionamento e a reflexão sobre o próprio pensamento, compreendendo-o explicitamente numa abordagem metacognitiva. Definida

por John Flavell (Stanford University, 1970) como a capacidade de refletir sobre todo o processo de execução de uma determinada tarefa, como por exemplo pensar, o conceito de metacognição desempenha um papel fundamental no campo da Educação, sendo por vezes definida como “o pensamento sobre o pensamento”.

Deste modo, e tendo em conta as definições dos diferentes autores apresentadas anteriormente, é possível encontrarmos uma concordância na associação que é feita entre o pensamento crítico e a resolução de problemas relacionados com situações da vida real bem como a tomada de decisões de uma forma refletida. Tenreiro-Vieira e Vieira (2000a) afirmam que “para ser possível um ensino consciente, explícito e sistemático de pensamento crítico é necessária a existência de uma metodologia que permita aos professores desenvolver atividades de aprendizagem capazes de promover o pensamento crítico”. Portanto, o recurso a taxonomias de pensamento crítico pode muito bem constituir um meio para o desenvolvimento dessas metodologias. Tendo, por exemplo, em consideração a Taxonomia do Pensamento Crítico de Ennis (1987) que contém metas definidas para um currículo educativo de pensamento crítico. Esta taxonomia inclui ainda exemplos das diferentes maneiras de como se pode usar determinada capacidade de pensamento crítico.

Após uma ponderada revisão literária, elegi a teoria de Ennis (1985) sobre o pensamento crítico, por considerar esta a definição mais preponderante no campo educativo. Segundo o autor, o “*critical thinking*” consiste numa actividade reflexiva que se caracteriza por uma ação racional e que engloba, o que o autor descreve como sendo capacidades e disposições. As *capacidades* remetem para aspectos cognitivos, correspondendo à análise de argumentos, avaliação da veracidade de fontes, identificação do cerne de um problema e o confronto com as respostas a questões que podem ser clarificadoras ou desafiadoras (o que sucede quando as mesmas levantam outras questões). Por sua vez, as *disposições* remetem para aspectos afetivos e têm que ver com o foco numa questão e/ou a sua problematização, o empenho na compreensão de todo o fenómeno à volta da mesma, e a não satisfação com respostas ou soluções frágeis, cujas evidências e raciocínios são insuficientemente exatos (Ennis, 1987). Estas “*abilities*” e “*dispositions*”, como são designadas originalmente, constituem os fundamentos da tabela proposta por Ennis –

*Taxonomia de Ennis* (1987) - segundo a qual, é definido o processo de reflexão crítica. Esta tabela pode ser encontrada traduzida por Oliveira (1992) no anexo I do presente relatório.

## **2.2 O PENSAMENTO CRÍTICO EM EDUCAÇÃO**

### **2.2.1 A evolução do pensamento crítico no contexto educativo**

“Por que foi que cegámos, Não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão, Queres que te diga o que penso, Diz, Penso que não cegámos, penso que estamos cegos, Cegos que veem, Cegos que, vendo, não veem.”

*José Saramago*

A conceção de modernização surgiu no período após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) através das ciências sociais, de forma a assinalar o trajeto que os países ditos subdesenvolvidos deveriam percorrer para conseguir chegar aos níveis de educação e produtividade dos países designados já industrialmente avançados.

Esta modernização trouxe consigo um incremento da racionalização, propiciando o surgimento de movimentos sociais contrários à lógica da “ordem” e da normalização. Previsivelmente surgem novas formas de manifestação democrática e uma firme resistência à tentativa de normalização. Max Horkheimer (2010) afirma que “o indivíduo plenamente desenvolvido é a perfeição realizada de uma sociedade plenamente desenvolvida. Emancipação do indivíduo não significa emancipar-se da sociedade, mas libertar a sociedade da atomização, uma atomização que pode atingir o seu ponto culminante nos períodos da coletivização e da cultura de massa” (p. 144).

Um dos vários processos que pode coibir o indivíduo de desenvolver uma consciência crítica poderá ser, por exemplo, o Ensino. Isto deve-se ao fato de que o indivíduo, quando submetido ao processo educativo, corre o risco de poder vir a transformar-se num instrumento ao serviço da produção de mercadorias, incorrendo simultaneamente, num processo de eliminação da sua própria autonomia. Como afirma Karl Popper (1987),

“Não podemos retornar às bestas. Mas, se quisermos permanecer humanos,

então só existe um caminho, o caminho para a sociedade aberta. Devemos marchar para o desconhecido, o incerto e o inseguro, utilizando a razão de que pudermos dispor para planejar tanto a segurança como a liberdade” (p. 217).

No campo da educação, a influência das ideias neoliberais fez-se notar através de reformas estruturais destinadas a reduzir a intervenção do Estado na administração do serviço educativo, e também através do uso de retóricas discursivas (de caráter político, dos média, ...) de censura ao serviço educativo público estatal e de “encorajamento do mercado”.

Conforme afirmam Lessard, Brassard & Lusignan (2002), “o Estado não se retira da educação (...) adota um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados. Se, por um lado, ele continua a investir uma parte considerável do seu orçamento em educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão quotidiana, funções que transfere para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com atores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do “mercado” educativo” (p. 35).

É possível verificar-se este “encorajamento do mercado” sobretudo, na submissão das políticas de educação a uma lógica mercantilista, na introdução de determinados valores (relativos à competição, concorrência, excelência) como modelos referenciais para a modernização do serviço público de educação. Por conseguinte, assiste-se à tentativa de criação de mercados educativos, onde o objetivo já não apenas significa adequar a educação e o emprego, mas sim, associar o mercado da educação com o mercado de emprego. Como explicam *Tyack & Cuban* (1995):

“Nesta última geração, o discurso sobre a escola pública tornou-se extremamente limitado. Passou a estar centrado na competição económica internacional, nos resultados dos testes, e na “escolha” individual da escola. Porém, em contrapartida, negligenciou por completo o tipo de escolhas que são essenciais para o bem-estar cívico: escolhas coletivas sobre um futuro comum, escolhas feitas, através de processos democráticos, sobre os valores e os conhecimentos que os cidadãos querem passar para a próxima geração” (p. 142).

É este o grande desafio que se coloca a todos os que continuam a acreditar na necessidade de provermos coletivamente um serviço público que garanta o pleno direito à educação e o acesso a uma cultura comum, para todas as crianças e jovens, em condições de equidade, de igualdade de oportunidades e, logo, de justiça social.

Desenvolvendo novas questões orientadoras ou porventura investigativas, podemos indagar se deve a educação “ preparar competidores aptos para o mercado de trabalho ou formar homens completos? (...) A obrigatoriedade de educar é um assunto público ou antes uma questão privada de cada um? Por acaso existe obrigatoriedade ou até a possibilidade de educar qualquer um, o que pressupõe que a capacidade de aprender é universal? (...) “ (Savater, 1997, p. 17).

Portanto, indubitavelmente conclui-se que a reorganização política da educação confere ao sistema educativo uma pluralidade gradual que exige uma função renovada para a ação do Estado, sob o intuito de conciliar o respeito pela multiplicidade e individualidade dos cidadãos, no qual a educação representa um papel fundamental. Torna-se veemente salientar que esta articulação só é possível se houver um fortalecimento de expressões democráticas, de participação e deliberação cívica, o que obriga, cada vez mais, a uma qualificada e plena inserção de todos os cidadãos, o que Tyack & Cuban (1995) consideram ser “uma necessidade crucial do nosso tempo” (p.142).

### **2.2.2. Concepções do pensamento crítico em educação**

”Now, what I want is, Facts. Teach these boys and girls nothing but Facts. (...)You can only form the minds of reasoning animals upon Facts: nothing else will ever be of any service to them. This is the principle on which I bring up my own children, and this is the principle on which I bring up these children. Stick to Facts, sir!”

*Charles Dickens*

De acordo com John Dewey (1979), a educação é um agente que obriga a uma permanente reestruturação da experiência humana. Tratando-se de um processo individual, pessoal e social, a educação é um motor propulsor do desenvolvimento do Homem. Seguindo esta visão, a educação aglomera a continuidade da vida social através de valores que são transmitidos de geração em geração o que acontece pelo processo de comunicação, refletindo desta maneira, a importância da linguagem na aquisição do conhecimento. De forma similar, Schmitz (1984) realça que “Educando-se, o homem influi sobre outros para que também eles se eduquem” (p. 33).

A importância do uso do pensamento crítico tem sido destacada em várias dimensões das sociedades democráticas, dado ao fato de que este possibilita uma melhoria das capacidades dos indivíduos de tomarem decisões na sua vida quotidiana (Tenreiro-Vieira, 2000). Confirma-se, desta forma, que hoje são necessárias determinadas premissas essenciais na escola:

“Na sociedade do século XXI, onde a mudança é a única coisa constante, impõe-se cada vez mais à escola que potencie oportunidades para que todos os alunos adquiram a capacidade de formular problemas, resolver questões, determinar as decisões mais efetivas e criar novas soluções que são os pré-requisitos de sucesso na vida” (Mira, 2005, p. 35).

Por conseguinte, o desenvolvimento da capacidade de reflectir criticamente é uma necessidade transcendental nos contextos de formação académica e

prática educativa: os processos educativos devem contribuir para a formação de cidadãos reflexivos e autónomos na exigente sociedade de hoje. É, por isso, possível constatar a importância atribuída ao desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico uma vez que esta se encontra saliente em diversos documentos normativos do foro educacional. Em seguida, encontram-se alguns exemplos.

Num dos diversos documentos publicados pela UNESCO, intitulado *Missões e Funções da Educação Superior* (1998), salienta-se nas alíneas a) e b) do artigo 9º (*Métodos educativos inovadores: pensamento crítico e criatividade*) as seguintes conceções:

a) Num mundo em rápida mudança, percebe-se a necessidade de uma nova visão e de um novo modelo de ensino superior, que deve estar centrado no estudante, o qual requer, na maioria dos países, reformas em profundidade e políticas de ampliação do acesso, de modo a acolher cada vez mais diversas pessoas, bem como uma renovação dos conteúdos, métodos, práticas e meios de transmissão de saberes, que deve basear-se em novos tipos de ligações e parcerias com a comunidade e com os vários sectores da sociedade.

b) As instituições de ensino superior devem treinar os alunos para que se tornem cidadãos bem informados e motivados, armados com um sentido crítico e capazes de analisar os problemas da sociedade, procurar soluções para esses problemas, aplicá-las e assumir responsabilidades sociais.

Na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), encontra-se, ainda que de forma pouco evidente, uma menção à promoção do pensamento crítico na educação, como é possível verificar-se no ponto 2 do artigo 26.º no qual “ a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana” (p. 491).

De forma idêntica, a Constituição da República Portuguesa na sua VII Revisão Constitucional de 2005, designa alguns dos requisitos imprescindíveis à efetivação de práticas pedagógicas críticas, como refere no ponto 2 do artigo 73.º (*Educação, cultura e ciência*):

“O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades

económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.”

Seguindo a mesma linha de pensamento, porém de forma mais evidente, na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), decreto referencial normativo português que designa o quadro geral do sistema educativo sobre as políticas educativas, sobressai a relevância do pensamento crítico como se pode verificar nos pontos 4 e 5 do artigo 2º:

4) O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

5) A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (p. 3068).

Igualmente no artigo 7.º, referente aos objetivos do Ensino Básico, defende – se o desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico ao declarar na alínea a) como objetivo:

a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social (p. 3069).

E, ainda, numa análise do “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”, documento normativo da Direção-Geral de Educação, encontram-se várias referências ao desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico que compreendem a integração de todas as disciplinas

do currículo. Como por exemplo nas competências gerais do ensino básico, em “Princípios e valores orientadores do currículo” destacam-se:

- a) A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social.
- b) A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica.

Verifica-se assim, que o pensamento crítico aparece, de forma mais ou menos explícita, em diversos documentos normativos, orientadores e reguladores do sistema educativo português e de outras organizações nacionais e internacionais. Desta análise conclui-se indubitavelmente que o pensamento crítico é uma meta a alcançar no contexto educativo contemporâneo.

Destaca-se aqui a importância de impulsionar uma educação que promova uma participação mais ativa por parte dos cidadãos, que estabeleça relações entre conceitos, debata ideias, e que permita resolver problemas e auferir conclusões. Trata-se, sobretudo, de fomentar uma educação que possibilite o desenvolvimento destas competências para saber discernir, questionar a informação, o próprio conhecimento e a realidade.

Por sua vez, outros educadores e pensadores do âmbito educativo acreditam que o pensamento crítico deve incorporar não só os currículos escolares, mas também, tornar-se ele mesmo um ideal de Educação. Scheffler (1973) salienta que “critical thought is of the first importance in the conception and organization of educational activities” (p. 1).

Na sua obra *Política e Educação* (1993), Freire aborda aspectos relativos à construção crítica do saber individual, levando a educação também para fora da sala de aula. Conforme define o autor, *cidadão* significa “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado” e *cidadania* “tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso de direitos e o direito de ter deveres de cidadão.” É desta forma, que Freire compreende “a alfabetização como formação da cidadania”. Salienta-se aqui a necessidade de formular objetivos, propor questões orientadoras no desenvolvimento de atividades pedagógicas.

Fundamentalmente, trata-se de aprender *como pensar* e não *o que pensar*. Segundo Morin (1999) "uma cabeça bem feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e assim evitar a sua acumulação estéril" (p. 110). Para tal, é importante o recurso a temas da vida real, que tenham que ver com a vida quotidiana dos alunos, para que deste modo seja possível, propor cenários reais e práticas que levantem questões e que as permitam responder de forma reflexiva. De acordo com Lipman (1995), "se o pensamento crítico pode produzir uma melhoria na educação, será porque aumenta a quantidade e a qualidade do significado que os alunos retiram daquilo que leem e percebem, e que expressam através daquilo que escrevem e dizem" (p. 183).

Contudo, apesar de todo o reconhecimento atribuído ao desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos, a realidade educativa parece ainda distante de refletir este objetivo, uma vez que, a promoção de aptidões de argumentação, interpretação e resolução de problemas, não tem constituído uma meta educacional primordial (Tenreiro-Vieira, 2000; Vieira, 2003). Esta lacuna no desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico tornou-se, também, uma das causas de uma inabilidade da escola em preparar os alunos para a vida cívica. De fato, ao analisarmos as práticas de ensino de hoje encontra-se subentendida a função de transmissor de conhecimentos do professor e a função de recetor dos mesmos por parte do aluno. Verifica-se, portanto, uma discrepância entre o assumido reconhecimento relativamente à importância do pensamento crítico e as práticas educativas desenvolvidas e implementadas nas escolas.

Assiste-se hoje, a uma escola empenhada no cumprimento de um ensino de qualidade e com um forte alicerce no desenvolvimento de determinados valores intrínsecos à escola como a educação para a cidadania. No entanto, a abordagem dos conteúdos programáticos nem sempre parece seguir este compromisso, pois nem sempre promovem as oportunidades essenciais para discutir, argumentar e intervir nas questões sociais no ambiente de ensino e aprendizagem. A intensificação do fluxo de informação, veiculada por uma crescente diversidade dos meios de comunicação, é pois, um dos factores que estão na origem desta urgência no desenvolvimento do pensamento crítico nas gerações de hoje.

De acordo com Isabel Alarcão (2011) a reflexão crítica é imprescindível na prática docente pois “para atender às necessidades de uma sociedade em constante transformação, as escolas precisam ser dinâmicas e questionadoras. Isso não se cumpre se a docência é exercida de forma rotineira.”

Por este motivo, Mira (2005) afirma que os currículos devem ser reestruturados para que seja praticável o propósito de se formarem sujeitos capazes de “ atuar de forma competente na sociedade adulta” (p. 30). Confirma-se, desta forma, que as práticas docentes permanecem numa abordagem orientada para a transmissão e assimilação de conteúdos, sendo que, a mesma leva a que não sejam criadas as condições e oportunidades necessárias para a discussão de ideias e o debate de opiniões. Posto isto, e de acordo com Oliveira (1992), torna-se indispensável conferir à escola a importante tarefa de desenvolvimento do pensamento crítico através do uso de estratégias e recursos projetados e baseados neste objetivo.

## **2.3 O PAPEL DO PENSAMENTO CRÍTICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA**

### **2.3.1 A influência do pensamento crítico na relação pedagógica**

“A educação (...) não pode temer o debate, a análise da realidade, não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. “Como aprender a discutir e debater com uma educação que se impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não proporcionamos meios para o pensar autêntico, porque, recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora, porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. “

*Paulo Freire*

Este tópico envolve-se de uma complexidade em cadeia, uma vez que despoleta um fluxo contínuo de questões: o que é e como pode ser delineada a reflexão crítica na sala de aula? Como desenvolver o pensamento crítico nos nossos alunos numa era tão assoberbada, onde a fugacidade ocupa um enorme lugar? De acordo com Paulo Freire (2007) ensinar configura-se num ato diligente onde a identidade cultural, social e individual dos alunos é fundamental na prática educativa. Ao longo da história, o professor de língua estrangeira tem assumido vários papéis: o de modelo ideal, detentor do saber, agente motivador da aprendizagem, facilitador da aprendizagem, investigador. Destes modelos, alguns ainda não estão completamente extintos como o de modelo ideal e o de detentor do saber.

Em “Metodologia do ensino de línguas”, Vilson J. Leffa (1988) descreve várias abordagens metodológicas que foram e ainda são aplicadas no ensino de línguas estrangeiras: a abordagem tradicional focada essencialmente na

gramática e tradução; a abordagem direta, cujo enfoque é na segunda língua, abdicando da tradução, e onde são privilegiados os gestos e a prática oral; a abordagem para a leitura, no qual o enfoque é na leitura e a competência oral fica para segundo plano; a abordagem audiolingual, onde o foco retorna ao desenvolvimento da competência oral através da produção de falantes o mais depressa possível; a abordagem comunicativa que assume uma aprendizagem mais centrada no aluno, tendo o professor um papel de orientador e facilitador da aprendizagem. Importa destacar que, nesta última abordagem, o fator afetivo e o trabalho em grupo são priorizados.

Todavia existe uma questão que se impõe pela importância que a sobreleva: em que consiste uma abordagem metodológica? Primeiramente importa clarificar a significação da palavra “método”. Tendo em consideração a sua origem na palavra grega *methodos*, “método” que remete para “o caminho para chegar a um fim”, representa o meio ou percurso rumo a um objetivo. “Metodologia” representa o estudo do método, isto é, o conjunto de regras e procedimentos designados para que seja possível realizar uma determinada tarefa, como por exemplo a planificação de uma unidade temática, de uma aula individual, atividade pedagógica ou mesmo uma pesquisa científica.

Na esfera educativa, mais precisamente, no âmbito das atividades pedagógicas, uma abordagem metodológica reflete as convicções do professor, sobretudo, a sua visão sobre o ato de educar. Neste momento em que a escola tem tido como principal objetivo preparar o aluno para exercer a sua autonomia e cidadania, são necessários mecanismos inovadores no ensino de uma língua estrangeira que correspondam a esta demanda. Posto isto, torna-se premente que tanto professores como toda a restante comunidade escolar se envolvam neste esforço, deixando de lado a visão utilitarista de outrora sobre o uso de uma língua estrangeira apenas para fins comunicativos. Compreendendo que a prática social engloba um processo de reflexão, ação, e reflexão sobre a ação, torna-se sensato trabalhar a língua não apenas para a sua comunicação, mas sim, para a reflexão sobre a mesma e a sua influência aos níveis cultural, social e político, preparando o aluno para refletir criticamente sobre o meio em que está inserido e sobre o mundo que o circunda.

Tendo consciência de que as experiências e os valores pessoais do professor interferem na sua forma de ensinar, torna-se necessário conhecer cada vez melhor o que o professor pensa sobre o ensino de uma língua estrangeira, quais os objetivos que ele considera cruciais atingir e como deve ser realizado o ensino na sala de aula na mediação entre a relação dos conteúdos a serem trabalhados e a abordagem metodológica que deve ser utilizada. Para além destes ideais, também a formação profissional e académica do professor influencia tanto a sua forma de planificar como as suas escolhas na prática pedagógica. Posto isto, quando o professor opta por uma abordagem de ensino específica, esta encontra-se sob a influência da sua experiência, as características dos alunos, o contexto escolar onde se encontra inserido bem como os ideais teóricos pelos quais ele entende a aprendizagem da língua. Dotado de uma autonomia reflexiva que lhe permita assumir-se como responsável pelo seu percurso, o professor deve ser capaz de desenvolver um espírito crítico, observando novos paradigmas analiticamente. Conforme realça Oliveira (1992), “os alunos aprendem depressa que, para terem aproveitamento, precisam fazer aquilo que os professores pedem e esperam. Esta conformidade com as normas existentes desvaloriza a maior parte das respostas criativas e críticas” (p. 14).

Como referido previamente, o pensamento crítico tem sido identificado por diversos autores como um dos fundamentos elementares no campo de ação do processo educativo. Previsivelmente tem suscitado o desenvolvimento de várias teorias pedagógicas, sendo a pedagogia crítica uma das que mais sobressai, tendo como um dos seus principais propósitos o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica nos alunos (Acaso, 2009). A pedagogia crítica trata-se, assim, de uma abordagem educativa que incita os alunos a questionarem hábitos, ideias e experiências que lhes são ensinados e/ou transmitidos em diversos meios (família, amigos). Esta conceção consiste, sobretudo, num conjunto de teorias e práticas que visam a promoção de uma consciência crítica. Deste modo, recorrendo a esta pedagogia, o processo de ensino e aprendizagem deve relevar as experiências vividas pelos alunos, incluindo os saberes que estes já aportam consigo.

É possível, assim, concluir-se que a maneira como o professor exerce a sua ação na sala de aula está directamente ligada à ideia dos alunos de que o conhecimento deve ser condicionado de forma automatizada na memória de

cada um. De acordo com Formosinho (1992), “O professor deve ser capaz de ser o instrutor e o facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, o catalisador de relações humanas e o investigador, (...) o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender (...), um ator, um educador cívico, social, moral, um modelo” (p. 142).

Portanto, coloca-se no professor o difícil papel de, através do processo de ensino e aprendizagem, ensinar os educandos a pensar criticamente, a reflectir sobre si mesmos e sobre o mundo que os rodeia. Segundo Libâneo (2004, p. 208), as novas demandas educativas reivindicam que os professores utilizem estratégias didáticas que se ajustem às temáticas atuais da sociedade e do conhecimento do aluno de modo a desenvolver a capacidade de aprender a dar solução a problemas reais. Além de que, o processo de ensino e aprendizagem regula-se num ambiente de comunicação, do qual depende o sucesso da aprendizagem, o concretizar dos objectivos pedagógicos, o ambiente emocional e o nível motivacional do grupo.

Torna-se crucial para o professor conhecer os fundamentos do processo comunicativo e algumas das suas implicações, para que seja possível orientar a comunicação de forma positiva, desenvolvendo uma relação pedagogicamente próxima e eficaz com os seus alunos. Consegue-se ainda uma individualização do ensino pela implementação de uma metodologia ativa e diversa, optando-se por métodos que levem o aluno à realização de atividades e não a uma atitude passiva de recetor de informação veiculada pelo professor. Neste sentido, reconhece-se ainda "que os professores falam demasiado durante as aulas e esperam dos seus alunos que eles os escutem durante longas horas, o monólogo é sempre o modo de ensino mais corrente em muitos países." (OCDE, 1992, p. 127).

Flávia Vieira (1998, p. 37) destaca a diferença entre o aluno que é *‘sujeito consumidor passivo do saber: o professor é figura de autoridade social, científica e pedagógica, única fonte do saber, (...) o saber é estático e absoluto.’*; e o *‘aluno que é sujeito consumidor crítico e produtor criativo do saber. O professor é facilitador da aprendizagem, mediador na relação aluno-saber.’*

Na verdade, os alunos assumem que certos factos são verídicos uma vez que se encontram descritos num texto, seja de um livro, de um artigo jornalístico ou mesmo transmitidos pelos meios de comunicação, pelo que há pouco

questionamento da informação. Esta atitude dominante no contexto educativo é, posteriormente, aplicada na vida quotidiana. E, quando os membros de uma sociedade carecem de pensamento crítico, ficam então, expostos a uma variedade de abusos por parte de diversos agentes.

Consequentemente verifica-se uma crescente necessidade para que os docentes delineiem diversas estratégias que devem permitir o desenvolvimento de competências e a consequente construção do conhecimento, e criar oportunidades de discussão e reflexão sobre o mesmo. A educação é, por isso, uma tarefa algo complexa, não é neutra, mas sim um fato político. Ensinar a pensar é ensinar os alunos a serem mais conscientes e responsáveis das suas capacidades e processos de aprendizagem. É torná-los mais autónomos, não só na escola, mas na vida. Quando o professor é alguém que está atento à comunidade educativa na qual exerce o seu trabalho, podemos dizer que ele é um *intelectual transformador* e faz toda a diferença na sala de aula, na escola, na comunidade e em muitos outros espaços. Como sublinha Morin (1999),

“A reforma do pensamento é uma necessidade democrática chave: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas do seu tempo (...). O desenvolvimento de uma democracia cognitiva só é possível dentro de uma reorganização do saber, a qual apele a uma reforma de pensamento que permitiria, não só separar para conhecer, mas também religar o que está separado “ (p. 104).

### **2.3.2 Desenvolvimento de competências *versus* Aquisição de conteúdos**

Etimologicamente, a expressão “competência” deriva do latim *competentia*, que significa proporção, habilidade, idoneidade, capacidade que a pessoa tem para apreciar ou resolver determinado tópico ou questão. Perrenoud (2000) define competência como “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (p. 19) . Segundo o sociólogo, as competências estão relacionadas com os contextos culturais, profissionais e

sociais em que cada indivíduo se encontra inserido, pelo que nem todas as competências são desenvolvidas na escola. Ainda conforme Perrenoud (2000), “na escola (...) os alunos acumulam saberes, passam nos exames, mas não conseguem mobilizar o que aprenderam em situações reais, no trabalho e fora dele” (p. 19).

Torna-se importante clarificar que, embora a expressão “competência” possa ter diversos sentidos, neste trabalho adotou-se uma conceção mais geral do termo, compreendendo assim, conhecimentos, capacidades, aptidões e atitudes. Desta forma, este estudo investigativo trata-se também de impulsionar o desenvolvimento integrado de aptidões e atitudes que proporcionem o uso dos conhecimentos nas várias situações do dia-a-dia dos alunos. Neste sentido, a perceção de competência aproxima-se do conceito de educação básica, que envolve o desenvolvimento de determinadas capacidades que, por sua vez, visam a construção gradual de conhecimentos, em várias situações da vida quotidiana do indivíduo. Salienta-se aqui, a importância de conceber a aprendizagem como um processo para toda a vida, objetivando o desenvolvimento integral do indivíduo.

No âmbito educativo nacional, o ano letivo de 2013-2014 foi marcado pela adoção, de carácter obrigatório, das denominadas Metas Curriculares (ou, simplesmente, novos objetivos de aprendizagem) para as várias disciplinas e anos de escolaridade, tendo como data limite de implementação o ano letivo 2017-2018. Sob a alçada política do ministro da educação de então, Nuno Crato, estas metas estabelecem o que de essencial nos programas educativos os alunos devem saber no final de cada ano escolar e centram-se, quase exclusivamente, nos conteúdos programáticos e na sua avaliação.

Quando submetida a análise, facilmente se constata que esta medida político-educativa não destaca o desenvolvimento de competências, uma vez que as competências não são transmissíveis, mas sim incrementadas em determinadas ambiências educativas que permitam aos alunos desenvolvê-las. As Metas Curriculares voltaram a destacar aquilo que vários educadores, pensadores e filósofos têm refutado ao longo de décadas: a aquisição de conteúdos desprovida de reflexão e o fomento da memorização da informação. Os professores passaram a sofrer uma pressão extra para a transmissão dos conteúdos programáticos em tempo-limite ou pré-determinado - o que se

traduz em algo incomensurável na diversidade discente que presenciamos nas turmas de hoje em dia. E, por sua vez, os alunos viram-se obrigados a assimilá-los num tempo recorde sem grandes oportunidades de reflexão sobre as aprendizagens, possivelmente, (não) realizadas.

Segundo fonte oficial do Ministério da Educação e Ciência (2015), os “programas que se encontravam em vigor eram demasiado vagos, com vários conteúdos mal articulados entre si de um ponto de vista científico e com uma extensa lista de indicações metodológicas desatualizadas e de eficácia desacreditada.” Além disso, quando contestado com as críticas às Metas Curriculares, o Ministério da Educação português evocou que as metas estiveram em consulta pública e que integram a participação de professores, associações e outros agentes educativos, sendo que na opinião da tutela “os novos programas são mais rigorosos e exigentes”.

Tendo em conta tudo o supracitado, as metas curriculares propostas no período governativo do ministro Nuno Crato pautavam-se por objetivos concretos, mesuráveis num curto espaço de tempo. Além de que, as metas curriculares incidiam sobre a transmissão de conhecimentos, posicionando os alunos como meros recetores. Tendo em consideração o trabalho desenvolvido, esta política educativa revela-se infrutífera e contraproducente uma vez que as orientações da União Europeia, nomeadamente o quadro das línguas (2001), são para o desenvolvimento de competências sob uma perspetiva construtivista do conhecimento. Estas metas ou objetivos curriculares vão contra tudo aquilo que diversos autores, defensores do pensamento crítico no âmbito educativo sustentam.

Para além disso, aquando da minha prática educativa supervisionada deparei-me com alguns obstáculos devido à implementação destas metas curriculares: análise das metas, adequação dos conteúdos temáticos às mesmas, entre outros. Porém, a minha maior dificuldade foi no âmbito ideológico (e, mais tarde, prático): ora se as minhas ideias como professora, as mesmas que orientaram a construção dos planos de aulas e demais atividades, se baseiam na promoção do pensamento crítico na aula de língua estrangeira, através do uso de metodologias que promovam o desenvolvimento do aluno como ser humano (na sua íntegra), tornou-se logo ali evidente para mim que iria ter dificuldades no cumprimento dos objetivos curriculares.

Essencialmente questioneei: como conseguirei seguir os meus ideais enquanto docente se, supostamente devo obedecer a uma norma imposta que vai contra quase tudo aquilo em que acredito no campo pedagógico?

Em resumo, este retrocesso curricular veio protagonizar uma mudança em nome do rigor e da exigência (logo excelência?), mas que persiste num modelo educativo do séc. XIX que valoriza mais a aquisição e avaliação dos conhecimentos do que o desenvolvimento de competências que promovam uma aprendizagem mais integral, mais reflexiva. Como afirma Perrenoud (2000), “a abordagem por competências é uma maneira de levar a sério, em outras palavras, uma problemática antiga, aquela de transferir conhecimentos” (p. 20).

### **2.3.3 Práticas promotoras de reflexão crítica na aula de língua estrangeira**

A implementação de estratégias promotoras do desenvolvimento do pensamento crítico na sala de aula compete, em grande escala, ao professor. Desta maneira, antes de passarmos à apresentação de exemplos das mesmas, iremos fazer uma breve, porém necessária, análise ao perfil do professor reflexivo.

Segundo Schon (1995, p. 82), o “profissional reflexivo” incorpora a análise sobre a sua prática, desde a reflexão sobre a sua ação à reflexão sobre essa mesma reflexão da ação. De acordo com o mesmo autor, há um empenho por parte do professor em conhecer o aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento na ação com o saber escolar”. Também para Dewey (1989) o conceito de aprendizagem está diretamente relacionado com o processo de aprender a pensar. Para Alarcão (2005, p. 82-83), o professor reflexivo necessita de realizar uma reflexão sobre a sua prática, uma vez que o uso do pensamento crítico sobre a sua atuação permitirá a elaboração de novas estratégias que se adequem a novos panoramas educativos à medida que estes vão surgindo. De acordo com a autora “a reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade”.

Ainda segundo Schon (1995), este tipo de reflexão possibilita ao professor a composição de novas formas de pensar, analisar, atuar e solucionar problemas. Do mesmo modo, Ghedin (2005) afirma que o professor ao refletir sobre a sua prática, além de a conhecer melhor, passa a conhecer-se a si próprio melhor uma vez que “ao construirmos o conhecer de um dado objeto, não é somente ele que se torna conhecido, mas essencialmente o próprio sujeito, isto é, o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um autoconhecimento” (p. 141).

Em síntese, voltamos então, a abordar o lado metacognitivo da pedagogia de reflexão crítica em todo o processo de ensino e aprendizagem e a importância de compreender o modo como o conhecimento é construído. Deste modo, para que sejam possíveis progressos na qualidade do ensino, torna-se impreterível a existência de uma formação reflexiva dos professores.

De acordo com Day (2004), os professores “precisam de ser formados de modo a tornarem-se ou a continuarem a ser profissionais com uma paixão pela atividade que tem como núcleo a reflexão” (p. 173). Neste contexto torna-se necessário criar estratégias promotoras do pensamento crítico, de modo a que exista um modelo referencial que apoie os professores no desenvolvimento das suas atividades pedagógicas. Segundo Ghedin (2005) “para produzir mudança não basta desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente” (p. 133).

De acordo com Tenreiro-Vieira e Vieira (2000a), um dos meios de desenvolvimento de práticas promotoras de reflexão crítica são as taxonomias de pensamento crítico, como por exemplo a taxonomia de Ennis. Estes autores defendem que estas taxonomias possibilitam a criação e/ou reformulação de atividades pedagógicas que impliquem o uso de aptidões de pensamento crítico, uma vez que estas se encontram dispostas num quadro teórico, acessível e devidamente estruturado. Segundo os mesmos autores, são necessárias três etapas para que esta metodologia seja eficiente no desenvolvimento de atividades pedagógicas pelos professores. Nas primeiras duas a taxonomia de Ennis funciona como um quadro de referência de modo a que seja possível identificar quais as capacidades de pensamento crítico que as atividades permitem desenvolver. Na terceira e última etapa, a taxonomia de Ennis é utilizada como exemplo referencial de modo a identificar as capacidades de pensamento crítico que podem ser prescritas, escrevendo itens

das atividades de aprendizagem com base em propostas concretas encontradas na própria taxonomia.

As capacidades de pensamento crítico da tabela proposta por Ennis (1987) estão agrupadas em cinco grupos principais: 1. clarificação elementar; 2. suporte básico; 3. Inferência; 4. clarificação elaborada; 5. estratégias e táticas. De seguida é apresentada uma tabela onde se encontram descritas, de uma forma resumida, as metas para um currículo de pensamento crítico com base na taxonomia de Ennis.

<b>A – DISPOSIÇÕES</b>	<b>B – CAPACIDADES</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Procurar um enunciado claro da questão ou tese;</li> <li>2. Procurar razões;</li> <li>3. Tentar estar bem informado;</li> <li>4. Utilizar e mencionar fontes credíveis;</li> <li>5. Tomar em consideração a situação na sua globalidade;</li> <li>6. Tentar não se desviar do cerne da questão;</li> <li>7. Ter em mente a preocupação original e ou básica;</li> <li>8. Procurar alternativas;</li> <li>9. Ter abertura de espírito;</li> <li>10. Tomar uma posição (e modificá-la) sempre que a evidência e as razões sejam suficientes para o fazer;</li> <li>11. Procurar tanta precisão quanta o assunto o permitir;</li> <li>12. Lidar de forma ordenada com as partes de um todo complexo;</li> <li>13. Usar as suas próprias capacidades para pensar de forma crítica;</li> <li>14. Ser sensível aos sentimentos, níveis de conhecimento e grau de elaboração dos outros.</li> </ol>	<p><i>Clarificação elementar</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Focar uma questão;</li> <li>2. Analisar argumentos;</li> <li>3. Fazer e responder a questões de clarificação e ou desafio;</li> </ol> <p><i>Suporte Básico</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Avaliar da credibilidade de uma fonte, segundo os seguintes critérios;</li> <li>5. Observar e avaliar relatórios de observação;</li> </ol> <p><i>Inferência</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Deduzir e avaliar deduções;</li> <li>7. Induzir e avaliar induções;</li> <li>8. Fazer juízos de valor;</li> </ol> <p><i>Clarificação elaborada</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>9. Definir os termos e avaliar as definições em três dimensões;</li> <li>10. Identificar assunções;</li> </ol> <p><i>Estratégias e táticas</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>11. Decidir uma ação;</li> <li>12. Interatuar com outros.</li> </ol>

Observando a tabela, é possível verificar-se que cada um dos grupos compreende diferentes grupos de capacidades, como por exemplo “focar numa determinada questão” ou “interagir com os outros”. Segundo Tenreiro-Vieira e Vieira (2015), “este referencial tem sido usado para orientar algumas estratégias de ensino/aprendizagem para a promoção do pensamento crítico, enquanto dimensão através das quais as práticas didático-pedagógicas são operacionalizadas no contexto do processo educativo” (p. 36).

Na aula de língua estrangeira a implementação de debates, atividades de brainstorming, discussões tornam a abordagem dos conteúdos mais enérgicas, motivadoras, reflexivas e, portanto, significativas. No entanto, é necessário ter alguns fatores em atenção como por exemplo: procurar temas com os quais os alunos possam vir a identificar-se (através das suas experiências e/ou conhecimentos), incentivar a participação de todos os alunos (o que implica conhecer as motivações e os receios de cada um), monitorizar as suas intervenções de modo a fomentar a escuta ativa por parte dos colegas, “provocar” os alunos questionando sobre as razões das suas opiniões, ajudar a identificar ideias preconcebidas, entre outros.

De maneira a tornar exequível a prática consciente e regular do pensamento crítico nas aulas de língua estrangeira, de seguida encontram-se enumeradas algumas estratégias. Numa aula cujo objetivo é desenvolver o pensamento crítico, deve haver um incentivo, por parte quer dos professores quer das suas práticas, para que os alunos executem determinadas tarefas que estimulem o uso do raciocínio lógico, tais como:

- Desenvolver o seu ponto de vista, sabendo discernir até que ponto a sua opinião é idêntica ou diferente da dos seus colegas ou mesmo da do professor;
- Saber dar exemplos fundamentados, de modo a sustentar um argumento ou opinião;
- Saber interligar um determinado conteúdo com o seu próprio conhecimento e experiência de vida;
- Estabelecer ligações entre conceitos que se relacionam entre si;
- Questionar-se a si mesmo e aos outros.
- Saber enumerar as suas razões, inferir conclusões.

No que toca ao professor, este deve:

- Promover atividades de escrita de textos de opinião de forma regular;
- Desenvolver questões que permitam aos alunos exercitar o pensamento crítico;
- Incentivar a leitura crítica, atenta e consciente;
- Estimular a participação de todos os alunos, principalmente dos mais inseguros;
- Fazer uso de exemplos concretos de modo a ilustrar conceitos mais abstratos;
- Promover *brainstormings*, debates que permitam o desenvolvimento de opiniões e juízos sobre determinado tópico.

## **Gaiolas e Asas**

Os pensamentos chegam-me de um modo inesperado, sob a forma de aforismos. Fico feliz porque sei que, frequentemente, também Lichtenberg, William Blake e Nietzsche eram atacados por eles. Digo atacados porque eles surgem repentinamente, sem preparo, com a força de um raio. Os aforismos são visões: fazem ver, sem explicar. Pois ontem, de repente, este aforismo atacou-me: Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controlo. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados têm sempre um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. **O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.**

*Rubem Alves*

## **3. DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA**

---

### **3.1 INTRODUÇÃO**

Esta parte do presente trabalho dedica-se à componente empírica deste relatório e relaciona-se diretamente com a minha experiência como docente em prática educativa supervisionada levada a cabo nos anos letivos 2012-2013 e 2013-2014.

Esta secção encontra-se segmentada em capítulos e subcapítulos, onde primeiramente irei contextualizar, descrever e refletir sobre a minha primeira experiência na área da docência de língua estrangeira, que ocorreu no Centro de Estágio 1, com quatro turmas do 1º ciclo do Ensino Básico. Seguidamente irei explorar a minha experiência desenvolvida com as turmas do 3º ciclo do Ensino Básico no Centro de Estágio 2. Foi aqui, no segundo ano de mestrado e de prática educativa supervisionada, onde deliberada e conscientemente apliquei as metodologias que pensei serem as mais adequadas para dar resposta à minha questão investigativa.

Evocando a mesma “como e, com que estratégias, poderei promover oportunidades para o desenvolvimento de competências de pensamento crítico nos alunos no contexto de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira?”, recordo, hoje, que foi para mim crucial principiar este processo de investigação com a definição de objetivos que me orientassem na procura de respostas à questão de investigação estabelecida. Por isso, após algum período de reflexão designei os seguintes objetivos de investigação:

- A evolução do meu pensamento sobre esta temática ao longo da prática educativa.
- Desenvolvimento de planificações de aula e atividades que envolvam momentos de discussão e análise crítica com e entre os alunos, e que promovam, particularmente, o desenvolvimento de competências de pensamento crítico.

- Abordagem de tópicos pertinentes àquele grupo de alunos (tendo em consideração o ano de escolaridade e interesses dos mesmos).
- Construção de um ambiente de sala de aula onde prepondere a tolerância, a motivação, o saber escutar e analisar outros pontos de vista, e a participação ativa na discussão sobre tópicos da atualidade.

Este estudo investigativo foi delimitado a um grupo de alunos do 9º ano de escolaridade, na unidade curricular de Inglês - língua estrangeira, pertencentes ao Centro de Estágio 2, no ano letivo de 2013/2014.

Os dados de investigação utilizados para análise foram as minhas próprias perceções da minha prática educativa supervisionada: as minhas reflexões sobre a construção, implementação e o decorrer das atividades pedagógicas; a forma como fui refletindo ao longo de todo o percurso de prática educativa: as minhas ideias, alterações da minha linha de pensamento, reformulações e eventuais retrocessos tanto ao nível ideológico como prático.

Para tal utilizei as seguintes técnicas de recolha de dados: a pesquisa, revisão bibliográfica, a análise documental e a observação. A revisão bibliográfica foi realizada a partir de bibliografia sobre o pensamento crítico, nos seus vários domínios. O modo como irei analisar os dados de investigação é através de pesquisa e análise documental, sendo que esta última realizou-se a partir de todos os documentos de apoio e análise produzidos durante esse período (diários de bordo, reflexões das aulas, ...).

A metodologia de investigação que considere mais pertinente seguir neste trabalho é de natureza qualitativa, em consonância com aquilo que Bogdan e Biklen (1994) advogam: “o investigador é um praticante, que pretende utilizar a abordagem qualitativa para otimizar aquilo que faz” (p. 266).

Sintetizando, o foco que terei na minha análise serão as minhas perceções sobre a minha atuação enquanto docente no período de prática educativa supervisionada.

Ao longo do mestrado, através de agentes motivadores como determinadas unidades curriculares, professores, experiências e outros recursos educativos explorados, fui refletidamente construindo a minha ideia no que concerne ao perfil de um professor de línguas estrangeiras. Quais são, para mim enquanto “aprendiz de docente”, as características essenciais num professor, nomeadamente, de língua estrangeira? Ao cabo de algum trabalho de reflexão,

ponderação e estudo sobre o tópico, consegui chegar a uma espécie de conclusão, que será continuamente alvo de reformulação sempre que me pareça pertinente. De seguida apresento algumas qualidades que considero fundamentais hoje em dia num professor de línguas estrangeiras:

- a) Possuir uma inteligência emocional desenvolvida, para que seja possível desenvolver relações empáticas com os alunos. Este fator é determinante, no sucesso do decorrer das atividades, pois auxilia na promoção de um bom ambiente na sala de aula.
- b) Fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências heurísticas é, também, muito importante: competências básicas para aprender outras línguas, como por exemplo, despertar a curiosidade para a cidadania europeia e a interculturalidade.
- c) Reflexão e reformulação contínua sobre os métodos pedagógicos utilizados. Hoje em dia, prepondera a promoção e/ou intenção do ensino através do desenvolvimento de competências: os temas abordados numa sala de aula devem estar integrados num programa estruturado para que se complementem. Esta prática fomenta a criação de relações significativas, contribuindo para uma melhor construção do conhecimento no aluno.
- d) Motivar para a vida; o papel do professor, como já foi referido anteriormente, ultrapassa as barreiras físicas da sala de aula ou mesmo da escola (Paulo Freire, 1997). Interpretando também o papel de modelo para os seus alunos, deve, por isso, fornecer instrumentos para que eles possam encontrar o seu lugar na sociedade, o saber e as competências necessárias para se adaptarem a um mundo em constante mudança.
- e) Lembrando-se de si como aluno, deve colocar-se no lugar dos seus aprendizes, tentando compreender as suas dificuldades. Recordar e refletir sobre o nosso percurso de vida é essencial pois leva-nos a contrastar e ponderar sobre as nossas experiências passadas no ensino relacionando-as com outras mais recentes.
- f) Outro fator crucial é recordar que o saber científico é muito importante, bem como a sua permanente reformulação e reflexão sobre a mesma. Uma vez que a formação inicial e contínua são parte determinante nesta profissão, diversificar competências e saberes torna-se imprescindível.

Foi no 2º semestre do 1º ano de Mestrado que decorreu o mais indispensável: a prática, o contacto com a realidade. O estágio é a oportunidade do estudante pôr em prática os ensinamentos teóricos, para uma melhor capacitação profissional. É, por isso, importante para o professor que as atividades desenvolvidas no estágio estejam diretamente relacionadas às áreas de interesse da sua formação e dos ideais do indivíduo em si. Trata-se de um período de aprendizagem, um “learn by doing”, durante o qual aprendemos a lidar com situações que podem provocar algum desconforto emocional e pressão no próprio terreno, sendo a melhor forma para lidar com a realidade do ensino precoce de uma língua estrangeira numa sala de aula portuguesa onde a diversidade socioeconómica é notória. Contudo, um período de estágio serve também para que seja possível adquirir nova (s) perspectiva (s) sobre o mundo real, sobre o espaço físico e humano no qual pretendemos trabalhar. Aprender, questionar, investigar, refletir, são ações que fazem parte da formação permanente de um docente. Um estágio serve, pois, para ganhar experiência e apostar na prática tudo aquilo que se aprendeu (e continuará a aprender) na teoria. Auxilia também, a meu ver, para refletirmos e descobriremos-mos como professores.

## **3.2 PRÁTICA EDUCATIVA I**

### **3.2.1 Expetativas face à prática educativa I**

Prestes a iniciar o estágio pedagógico ambicionava adquirir experiência, à-vontade na interação com os alunos e ampliar os meus conhecimentos relativamente ao planeamento e intervenção pedagógica. Acreditando que o trabalho de um professor vai muito além da tarefa de dar aulas, tal como refere Hargreaves (1998), o trabalho dos professores é um “conjunto de tarefas e de relações humanas que estão estruturadas de formas particulares. (...) A escola é um local de trabalho para os seus professores (...). Este local de trabalho encontra-se estruturado por via de recursos e relações que podem tornar o serviço mais fácil ou difícil, mais frutuoso ou fútil, mais compensador ou desanimador.”

Particularmente, a minha maior apreensão prendia-se com a falta de experiência prática, que deu lugar a algum nervosismo por antecipação. Sendo o estágio um processo fundamental na transição de aluno para professor, esperava aprender *in loco* tudo o que pudesse de modo a assumir um papel de uma professora de línguas capaz de motivar, encorajar, apoiar e fazer progredir os meus alunos.

Assim, nesta fase os objetivos que pretendia alcançar consistiam em: colocar em prática os conhecimentos desenvolvidos até ao momento; proporcionar aos alunos atividades de incremento de capacidades cognitivas, emocionais, cinestésicas, e conhecimentos relativos à aprendizagem de uma língua estrangeira (inglês); promover aulas ativas e interessantes num clima enérgico; e procurar estratégias para adaptar as atividades a todos os alunos.

### **3.2.2 Contexto da prática educativa I: instituição e turmas**

De modo a manter o anonimato da identidade da Instituição, bem como de todos os intervenientes, designarei Centro de Estágio 1, a instituição na qual tive a minha primeira experiência em prática pedagógica supervisionada. Localizada na cidade do Porto, esta instituição de ensino caracteriza-se por ser de carácter público-privado, com alicerces ideológicos firmemente vinculados a uma formação moral e religiosa.

Durante o tempo que frequentei esta instituição foi-me possível observar vários aspetos dos quais ressalvo o fato de que mais do que uma instituição, trata-se de uma casa, uma família, onde todos os intervenientes trabalham para os mesmos objetivos numa mesma linha orientadora: o de educar seres humanos capazes de viver comumente bem em sociedade; capazes de respeitar o outro, de ajudar o outro, de assumir as responsabilidades pelos seus atos, a darem o melhor de si próprios enquanto alunos e enquanto pessoas.

Toda a comunidade educativa, constituída por alunos, professores, auxiliares e outros funcionários administrativos, exercem um trabalho em equipa, para um bem comum. No decorrer do estágio foi perceptível, em diversos momentos, a preocupação para com a situação pessoal e social de cada criança, isto é, compreendendo a criança como um todo (em todos os seus âmbitos: afetivo, social, familiar, etc.) de maneira a procurar uma melhor forma de a auxiliar.

É também importantíssimo salientar que tive o privilégio de partilhar esta prática pedagógica supervisionada I com dois colegas de curso, Pedro Pinto e Margarida Leite. Por diversos momentos contámos com o apoio uns dos outros, em frequentes sessões nas quais houve partilha de ideias e reflexões sobre as nossas práticas.

### 3.2.3 Observações e análise da prática educativa I

Após este período de aprendizagem um dos aspetos que mais destaque foi aquando uma profunda reflexão durante o processo das minhas práticas pedagógicas, consciencializei-me de que a exposição e o próprio processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira a estudantes que integram uma faixa etária tão jovem, em plena fase infantil da sua formação, trata-se de uma tarefa tão ou mais complexa como o ensino de uma LE a faixas etárias mais elevadas.

Durante este período tive a oportunidade de potencializar diversas aprendizagens, no terreno, o que por vezes foi sentido como algo emocionalmente avassalador. No entanto, não consigo senão afirmar que adorei a experiência. Aprendi imenso ao observar, escutar e interagir com aquelas crianças. Cada uma, cada história, cada interesse seu.

Realizando uma retrospectiva, percebo hoje que dentre diversos elementos que creio serem essenciais pedagogicamente nesta etapa e faixa etária, destaco particularmente a motivação e a criatividade.

O ambiente escolar é um espaço rico em interações sociais e a *motivação* na sala de aula é um meio através do qual se realiza o processo de ensino e aprendizagem. Cabe ao professor facilitar a construção de uma boa relação entre professor e aluno, que é essencial para um bom rendimento escolar, e que proporcionará aos alunos espírito de liderança, confiança e motivação, naquilo que dizem, fazem e pensam. Sabendo que para aprender é necessário querer fazê-lo, e que a motivação é um processo que se dá no interior do indivíduo, estando normalmente ligado às relações de troca que o mesmo estabelece com o meio, principalmente com os professores e colegas, uma das grandes primazias da motivação na sala de aula é a de melhorar a atenção e a concentração do aluno.

Já a *criatividade*, que advém do latim *creare* (que significa “erguer, produzir”), encontra-se relacionado com *crescere* (“aumentar, crescer”). Etimologicamente a palavra *criança* vem, também, do latim *creare*. Pelo que, criação e criatividade estão relacionadas com a criança.

As repercussões fruto da promoção e do aperfeiçoamento da criatividade nas crianças são várias, entre elas distingo o fato de fornecer autoconfiança nas suas próprias habilidades, estimular o seu espírito participativo e a sua motivação. Repercussões estas, que facilmente passam despercebidas no dia-a-dia escolar de um aluno e/ou de um professor. Isto porque existem alguns obstáculos à criatividade que é necessário combater, como a passividade, o medo ao desconhecido, ao erro, a aversão à divergência, a intolerância a tudo o que está para além das regras e dos padrões, aos preconceitos culturais e sociais.

A criatividade é em si mesma uma ferramenta, de todas, por ventura a mais útil. A nota mais importante que importa aqui reter é que a infância e a juventude são as fases mais propícias para a sua estimulação. O desenvolvimento de atividades pedagógicas criativas e motivadoras para cada uma das turmas, não esquecendo a individualidade de cada um dos alunos, foi para mim um processo trabalhoso mas com certeza frutífero. Sem dúvida, que hoje sentir-me-ia mais à-vontade na construção mental e realização prática das ditas atividades.

Um outro elemento que aprendi ser importantíssimo, principalmente nesta faixa etária, é o recurso ao lúdico. Tratando-se de um mecanismo que envolve um enorme potencial educacional, de acordo com Teixeira (1995), “as actividades lúdicas correspondem a um impulso natural da criança e, neste sentido, satisfazem uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica” (p. 23).

É possível identificar o lúdico em dois aspetos elementares: o prazer e o esforço espontâneo. Além de ser considerado prazeroso, devido à sua capacidade de absorver o indivíduo, gera um ambiente de entusiasmo, proporcionando um envolvimento emocional que torna a atividade mais interessante, capaz de gerar um estado de entusiasmo no aluno. Os contextos lúdicos mobilizam esquemas mentais, tratando-se de uma atividade física e mental, uma vez que, o lúdico ativa determinadas operações mentais, estimulando o raciocínio, a criatividade e a reflexão. Integrando várias dimensões da personalidade do aluno, como a afetiva, motora e cognitiva, o lúdico gera um crescente envolvimento emocional que por si só também apela à vertente afetiva do processo de ensino e aprendizagem. Enquanto brinca e joga, a criança manipula e aplica os seus esquemas mentais à sua realidade,

aprendendo-a e assimilando-a. Através do jogo e da brincadeira, a criança reproduz as suas vivências e experiências, transformando o real de acordo com os seus interesses e gostos.

Contudo, todos os recursos de carácter recreativo devem ter como objetivo final um determinado benefício educativo. Quero com isto dizer que não se trata meramente de “brincar por brincar”. É fundamental saber que nem todos os jogos e instrumentos lúdicos constituem material pedagógico. O que nos permite distinguir o lúdico pedagógico do “simplesmente lúdico”?

O principal elemento que separa um jogo pedagógico de um qualquer outro jogo de carácter lúdico é o fato de que, ao desenvolver-se um jogo pedagógico existe uma intenção de provocar uma aprendizagem significativa, onde é estimulada a construção de novos conhecimentos e principalmente o despertar do desenvolvimento de uma competência operatória, isto é, o desenvolvimento de uma capacidade cognitiva específica que vai possibilitar a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenómenos sociais e culturais e que o ajude a construir conexões entre os conhecimentos.

Portanto, verifica-se que é possível leccionar e aprender qualquer disciplina através do lúdico, o qual pode tornar-se um instrumento importante na envolvência dos alunos nos conteúdos a serem apreendidos, nas línguas, matemáticas, ciências, estudos sociais, artísticos, entre outros.

“A educação pela via da ludicidade propõe-se a uma nova postura existencial, cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando, inspirado numa conceção de educação para além da instrução.” (Santos, 2001, p.53)

Ao longo do desenvolvimento das unidades didáticas procurei estabelecer alguns tópicos orientadores na minha prática: o que pretendo que os alunos aprendam? Como? Através de que métodos, meios ou recursos? Como motivá-los e manter o seu interesse? Esta tarefa constituiu uma estratégia que a meu ver resultou bem pois ajudou-me manter o foco nos meus objetivos pedagógicos.

Consequentemente tive sempre o cuidado de estabelecer previamente os objetivos de cada unidade: qual a temática a apresentar, como fazê-lo, a construção e desígnio de materiais pedagógicos (flashcards, vídeos, músicas, jogos,...) que captassem a atenção dos alunos, sempre

centrando-me nos seus interesses e nos objetivos de cada aula, com a preocupação de não deixar de lado a liberdade necessária (em termos de tempo e espaço) para a expressão individual de cada aluno e/ou do grupo em si e até para qualquer imprevisto.

Uma das unidades didáticas que desenvolvi e que me deu mais prazer por ter sido realizado numa fase final do estágio e portanto, sentir-me mais confiante, autónoma e consciente de determinados detalhes, foi a unidade didática relacionada com a temática “Healthy Food”. Recordo-me especialmente destas aulas pois creio que consegui manter o interesse dos alunos pelo tema, consegui também que participassem de forma ativa e entusiasta nas atividades desenvolvidas. Desta forma, retiro algumas ilações relativamente à importância do estabelecimento de objetivos específicos para cada aula e da importância de procurar desenvolver materiais pedagógicos que vão de encontro aos interesses dos alunos.

Além disso, desde a elaboração dos materiais pedagógicos ao planeamento da aula bem como a sua realização, foi onde comecei a ter algumas suspeitas sobre o tema orientador deste relatório – o desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos. Não obstante, reconheço que apenas *a posteriori* me deparei com determinados detalhes no meu pensamento e práticas que se relacionavam com esta temática. Esta unidade didática, bem como todas as planificações e materiais pedagógicos por mim desenvolvidos poderão ser encontrados num CD, mais precisamente, no anexo II, no final deste relatório.

### **Atividade Plurilingue – um desafio**

Próximo do final deste período de prática educativa supervisionada, foi proposto ao meu núcleo de estágio (composto pelos meus colegas de curso Pedro Pinto e Margarida Leite e por mim) a realização de uma atividade de sensibilização a uma língua estrangeira no 1º ciclo.

Diante deste desafio, elaboramos uma atividade, de execução algo complexa, e que recebeu um feedback muito positivo por parte dos professores titulares do 1º ciclo, funcionários e principalmente dos nossos alunos. Contudo, antes de passarmos à descrição da atividade, creio ser importante uma breve abordagem ao conceito.

Chamamos de plurilinguismo à utilização de várias línguas por um indivíduo. Esta definição diferencia-se da de multilinguismo, que considera a convivência de várias línguas num determinado grupo social. Uma sociedade plurilingue é predominantemente formada por indivíduos aptos a exprimirem-se em diversas línguas, isto é, tanto por indivíduos multilíngues e plurilíngues. Numa sociedade considerada multilingue, esta pode ser formada, principalmente, por indivíduos monolíngues. Como fruto desta preocupação surge o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001), elaborado pelo Conselho da Europa, de modo a auxiliar professores e formadores de línguas como referência para políticas e práticas do ensino de línguas ao nível de vários países europeus. Os fundamentos do plurilinguismo encontram-se referenciados em diversas declarações, de âmbito nacional e internacional, tais como:

- ◆ Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural (2001), principalmente no artigo 6º, e as linhas essenciais de um plano de ação para a aplicação da Declaração Universal da UNESCO sobre a diversidade cultural (especificamente nos artigos 5º, 6º, 7º, 10º e 13º).
- ◆ Conclusões do Conselho Europeu (1995) sobre a diversidade linguística e o plurilinguismo na União Europeia.
- ◆ Conclusões do Conselho Europeu de Lisboa (2000) que inclui as línguas estrangeiras num quadro europeu para a definição das competências de base.

Tendo em conta o desafio que nos foi proposto, uma atividade de sensibilização a uma língua estrangeira no 1º ciclo, decidimos organizar um conjunto de atividades, através do recurso a três línguas estrangeiras - Inglês, Espanhol e Francês. O principal objetivo foi fomentar o plurilinguismo e valores como tolerância e respeito relativamente à diversidade cultural e linguística existente no panorama europeu atual.

Constituindo um fenómeno que tem vindo a emergir na nossa sociedade, o ensino de uma língua estrangeira em idade precoce traz muitas vantagens, destacando-se o desenvolvimento das capacidades linguísticas e do respeito pela cidadania, valores e diferenças culturais, sobretudo, na coexistência de várias culturas num mesmo espaço. Por isso, considero interessante a posição de Rajagopalan (2003), relativamente à finalidade do ensino da língua

estrangeira nas escolas:

“O verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo” (p.70).

A atividade organizada consistiu em dinamizar os intervalos entre as aulas, nos dias 28 e 31 de Maio e nos dias 4 e 6 de Junho de 2013, com atividades lúdicas, jogos tradicionais dos diferentes países nos quais pretendemos trabalhar conteúdos como os meios de transporte, as cores, os números entre outros, sempre associado ao lúdico. As competências a desenvolver eram:

- a) educação para a cidadania;
- b) sensibilização às línguas estrangeiras;
- c) promover a tolerância pela diferença linguística e cultural;
- d) comportamento socioeducativo.

No final da actividade foram distribuídos pelos alunos, um passaporte de línguas, que consiste num documento com algumas atividades de consolidação dos conhecimentos apreendidos durante esta atividade. Esta atividade foi realizada com todas as turmas do 1º ciclo, do 1º ao 4º ano.

Verificaram-se algumas diferenças entre elas, sendo que a segunda vez que a atividade foi realizada correu melhor do que a primeira. No entanto, em termos globais, de todas as vezes recebemos um feedback positivo da nossa Professora Cooperante e de outros professores também, nomeadamente dos professores titulares.

Presentemente, após nova análise desta atividade, julgo que a temática da diversidade cultural poderia, também, ter sido explorada de outras formas. Por exemplo, através de atividades que incluíssem trajes típicos de cada país, ou encenando uma pequena peça teatral onde os alunos divididos em grupos pudessem explorar e representar as diferenças culturais (gastronómicas, linguísticas, ...) de cada país abordado.

Julgo que a sensibilização a outras línguas e culturas deveria tornar-se uma das prioridades educativas com o intuito de gerar o respeito pelo outro e conseqüentemente pela sua língua. Aprender outras línguas promove a abertura a outras culturas, ideias, valores, outras formas de pensar, de estar, de ser e de viver. Acredito, também, como professora, educadora e cidadã do

Mundo, que uma educação que promova o desenvolvimento de valores e atitudes de tolerância, respeito para com o outro, independentemente, da existência de diferenças (dos mais variados tipos), pode e deve começar na escola. Deste modo, o desenvolvimento da competência plurilíngue constitui a base da intercompreensão, contribuindo indubitavelmente para a construção de uma cidadania europeia mais ativa, atenta e reflexiva. E porque não começar a desenvolver a competência plurilíngue desde a infância?

### **3.3 PRÁTICA EDUCATIVA II e III**

#### **3.3.1 Expetativas face à prática educativa**

Nesta etapa do meu percurso académico e como “aprendiz de professora” as minhas expetativas eram significativamente diferentes das do ano letivo precedente. No decorrer deste segundo ano de mestrado em ensino de inglês e espanhol no ensino básico, senti que iniciei as atividades letivas de forma mais madura, reflexiva, com uma outra visão dos diversos vértices que constituem o atual panorama docente. Convicta das razões e dos motivos pelos quais mantenho a minha posição relativamente à escolha que fiz no plano profissional, plenamente ciente da responsabilidade que a minha conduta enquanto eterna aprendiz, enquanto ser humano, e do caminho que pretendo percorrer, principalmente enquanto docente e educadora. Mais consciente das responsabilidades que a função docente acarreta, tema que me move ativamente enquanto ser humano, almejo poder continuar a dar o meu melhor nos diversos aspetos que constituem a ação docente: as competências técnicas, as competências humanas – essenciais no desenvolvimento das relações humanas -, competências sociais, e as demais que estão em constante renovação e devem ser alvo de reflexão permanente na prática docente.

#### **3.3.2 Contexto da prática educativa II e III: escola**

As práticas educativas supervisionadas II e III foram realizadas na mesma instituição de ensino no ano letivo 2013-2014. Do mesmo modo, irei manter o anonimato da identidade da Instituição e de todos os seus intervenientes, pelo que esta se designará Centro de Estágio 2. Situando-se na cidade de Vila Nova de Gaia, caracteriza-se por ser uma instituição de carácter público, encontrando-se inserida num meio que foi predominantemente agrícola, e que hoje é predominantemente urbano, com uma elevada densidade populacional.

No que concerne aos recursos materiais e instalações, após uma requalificação efetuada entre 2009 e 2011, o Centro de Estágio 2 é, hoje, constituído por um edifício central, onde se predominam diversos gabinetes de trabalho, serviços administrativos, gabinete da Direção e do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), loja do aluno, sala de Diretores de Turma (DT), gabinetes de atendimento aos Encarregados de Educação (EE), cantina, bar, biblioteca, auditório, sala de professores, num total de seis sectores com salas de aula. Todas as salas de aula estão equipadas com um projetor multimédia e um computador com conexão à internet. Nos espaços exteriores, encontramos dois pavilhões gimnodesportivos com os respetivos balneários e um polidesportivo ao ar livre. Os edifícios desta escola estão rodeados de espaços verdes onde existem algumas espécies vegetais classificadas de interesse ambiental.

### 3.3. DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA EDUCATIVA II e III - ENSINO DE **ESPANHOL** COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

#### **Caraterização da Turma A do 8º Ano**

A turma do 8º A é constituída por 30 alunos, numa distribuição equilibrada, pois são 14 rapazes e 16 raparigas. As idades variam entre os 13 e os 15 anos. Apenas um aluno apresenta uma retenção no seu percurso escolar, anterior ao ano letivo de 2012-2013. Existem sete alunos abrangidos pela Ação Social Escolar. A nível sociofamiliar prevalece, na turma, a situação do aluno com um agregado familiar biparental predominando nos progenitores a situação profissional de efetivo e as habilitações académicas de nível secundário ou superior. Cabe maioritariamente à mãe o papel de encarregada de educação.

### 3.3.3 Observações e análise da prática educativa

De modo a preparar-me para as regências, tive a oportunidade de assistir e participar em algumas aulas de duas turmas do 7º ano (A e C). Este primeiro contato com a realidade foi frutífero, e dele resultou uma maior adequação, uma rápida integração uma vez que *a priori* já conhecia alguns dos traços gerais das turmas.

Devo ressaltar que este segundo estágio constituiu uma parte importantíssima na minha formação como docente. Neste processo pude contar com o apoio da minha colega de estágio, Sónia Filipe, que se mostrou sempre presente e disponível para me apoiar sempre que fosse necessário, e da professora cooperante, que esteve sempre disponível para me ajudar e orientar no processo de adaptação, tendo sido bastante dedicada, organizada, meticulosa comigo e com o meu trabalho. Não menos importante foi o apoio constante da professora coordenadora do meu estágio a Dr.<sup>a</sup> Marta Saracho, e que nos momentos em que a incerteza me domou, me recordou que eu era capaz e que estava mais que capacitada para exercer esta função e cumprir os meus objetivos.

Todavia, foi com a turma do 8ºA que desenvolvi uma unidade didática designada “*¡Las Artes!*” essencialmente dedicada ao desenvolvimento de diversas competências, especificamente de pensamento crítico, através da exposição, observação, análise e reflexão de diversos tipos de arte num contexto de ensino e aprendizagem de Espanhol como segunda língua estrangeira.

A implementação desta unidade didática foi levada a cabo nos dias 20 e 27 de janeiro de 2014, em duas aulas de 90 minutos cada, com um grupo de alunos do 8º ano, nível de usuário A2, segundo o Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER). O grupo em questão, constituído por 30 alunos, constituiu um bom grupo relativamente ao aspeto disciplinar. No que concerne às capacidades é um grupo bastante heterogéneo existindo alunos que se demonstram relutantes ao expressar-se na língua espanhola, no entanto, creio que esta situação pode dever-se ao fato de apenas existirem 90 minutos de aula por semana e, claro, a alguma timidez de alguns alunos.

A escolha do tema da unidade didática não foi de todo improvisada e o título “ *iLas Artes!*” deve-se a dois aspetos: em primeiro lugar este tópico é parte integrante da planificação anual da disciplina e do programa deste nível de ensino da língua; em segundo, tem a ver com a oportunidade de aproximar os alunos à cultura espanhola, dar-lhes a conhecer novos artistas, vanguardas, novos tipos de arte. Por último, e manifestamente importante salientam-se as inúmeras possibilidades de descoberta, de desenvolvimento de capacidades de observação, análise e reflexão, sobre os detalhes e o todo, que esta unidade didática pretendeu alcançar.

Presentemente, e através de uma análise das planificações, e principalmente, das reflexões de aula produzidas naquele período temporal, que podem ser encontradas no Anexo IV deste relatório, julgo que consegui lograr grande parte dos objetivos de cada aula, pois nas duas que constituem a Unidade didática “ *iLas Artes!*”, considero, através da revisitação das minhas reflexões, que prevaleceu um bom ambiente de aprendizagem, uma ativa participação e interesse dos alunos na descoberta e exploração de aspetos culturais de Espanha no âmbito da temática das artes. Nomeadamente:

“ - A boa interação e afinidade com os alunos, o que permitiu uma sequência fluida das atividades e um diálogo bastante proactivo;

- Os alunos terem participado ativamente e revelado interesse nas actividades propostas, o que me leva a acreditar que as atividades que levei para a sala de aula captaram a atenção e o interesse dos alunos. “

- Ter conseguido explorar de uma forma pertinente e em diálogo com os alunos tópicos de carácter cultural referentes à cultura espanhola.”

(Reflexão da aula de 20.01.2014 disponível no Anexo IV).

Verifico que também que houve alguma dificuldade da minha parte em adequar o tempo de determinadas atividades, nomeadamente a exploração do diálogo 1 da primeira aula desta unidade didática. Creio que hoje poderia ter ultrapassado mais rapidamente esta dificuldade ao assumir uma postura mais espontânea e tranquila em sala de aula.

Hoje quando analiso de forma mais madura e detalhada a minha atuação como docente, percebo que já nesta fase existiam indícios, pelo menos ao nível

ideológico, do tema orientador deste relatório – o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Tornou-se claro que os objetivos que estabeleci para esta unidade didática iam ao encontro do tema deste relatório.

Compreendi isso através da identificação de certos detalhes, como, por exemplo, as minhas anotações sobre como pensei cada elemento, as minhas intenções, a forma como pensei cada detalhe da unidade didática, cada elemento constituinte de cada aula, os recursos utilizados e como idealizei o uso desses recursos. Além disso, verifiquei este aspeto após análise desta Unidade Didática, onde encontro evidenciados os objetivos e atividades orientadas para o que viria a ser objeto de estudo e tema deste relatório, como por exemplo:

“(…) Las tramas y los temas del cine pueden ser llevados a las clases de lengua extranjera como elemento reflexivo y orientador de ideas, actitudes y/o comportamientos. En resumen, el cine permite una gran variedad de actividades entre las cuales destaco el valor de aprender de los demás, la importancia del análisis de películas, sus historias, y la importancia de la sensibilidad hacia valores expresivos, cognitivos, sociales, estéticos y creativos.”

(página 3 do documento Unidade Didática *¡Las Artes!* – Anexo IV).

Para a primeira aula estabeleci objetivos específicos no âmbito do desenvolvimento do pensamento crítico: trabalhar a capacidade de observação, retenção de detalhes, análise e descoberta de novas formas de arte. Para tal reuni determinados recursos materiais tais como um vídeo que contém uma exibição de Tony Orrico, um coreógrafo e desenhador, que mescla dois tipos de arte, movimento e desenho a carvão, numa só atuação. Originalmente o vídeo, que pode ser facilmente encontrado na internet, era longo demais para as atividades que eu havia delineado e, sem esquecer, o tempo de aula, pelo que com recurso a determinados programas informáticos (como o *Windows Movie Maker*), cortei algumas partes secundárias e selecionei uma música ambiente (“*Comptine d’un autre été – l’après midi*” do compositor Yann Tiersen), que acrescentei pois na minha opinião traria harmonia e captaria a atenção dos alunos. O que, posteriormente veio a resultar muito bem no decorrer da atividade.

O vídeo foi passado duas vezes, tendo existido um breve intervalo entre elas, durante o qual fiz algumas questões com a intenção de lhes captar a atenção e fazê-los perceber até que ponto conseguiram absorver detalhes do que tinham acabado de ver. A primeira vez que questionei que tipos de arte haviam conseguido identificar no vídeo, apenas alguns alunos responderam, creio eu, devido ao fato de apenas ter passado o vídeo uma só vez. Da segunda vez que passei o vídeo e, aquando da reformulação da minha questão o número de alunos a responder à mesma cresceu consideravelmente e, igualmente importante, a qualidade das suas respostas. Com recurso a uma *"lluvia de ideas"*, debates, partilha de ideias, e de experiências pessoais, opiniões sobre o tema, procurei, nesta unidade didática, que as atividades desenvolvidas e, posteriormente, implementadas estivessem estruturadas de forma a promover o desenvolvimento de diversas competências: comunicativa, auditiva, linguística, pensamento crítico, cultural, social, de empatia e de cidadania, cruzando diálogos e atividades de reforço e de reflexão individual e de grupo.

Na segunda aula desta unidade didática, elegi a inclusão e exploração de um tipo de arte em específico, o cinema. Acredito que o cinema nas aulas de língua estrangeira, trata-se de um meio bastante criativo e educativo. Contudo, deparei-me com alguns fatores que poderiam limitar as minhas intenções. Um deles é a restrição de tempo. Nem sempre é possível, ou pertinente incluir a visualização de longas-metragens na sua totalidade numa só aula, principalmente neste contexto em que tinha apenas duas aulas para abordar o tema. Porém, esta limitação não constitui de todo um obstáculo pois é possível apresentar e explorar pequenos fragmentos. A visualização de apenas algumas cenas pode desencadear inúmeras respostas, atividades, apoiando, assim, o conteúdo das aulas e até despertar a curiosidade dos estudantes para o objeto em si. Compreendi, desta maneira, que apenas com um fragmento ou parte de um vídeo ou outro recurso audiovisual, criamos diversas oportunidades de desenvolvimento de competências artísticas, culturais, gramaticais, entre muitos outros. Detetei também que um dos inconvenientes de levar o cinema até à sala de aula, além da limitação do tempo da mesma como já havia referido, é o tempo que o professor tem de dedicar para preparar, selecionar, organizar e adaptar as atividades a um grupo em específico. Esta tarefa nem sempre é fácil ou mesmo exequível para um docente na atualidade educativa.

Tendo em consideração que o cinema encerra em si mesmo o valor de ser transmissor de relatos pessoais, sendo parte da cultura popular, da arte e do espetáculo, os temas do cinema podem ser levados às aulas de língua estrangeira como elemento promotor de reflexão, análise e orientador de ideias e conceitos, atitudes e comportamentos. Concluindo, o uso do cinema na aula de língua estrangeira permite uma grande variedade de atividades entre as quais destaco o valor de aprender a importância da análise reflexiva das histórias, a importância da sensibilização face a elementos expressivos, emocionais, cognitivos, estéticos e criativos.

Motivada por todos os elementos referidos anteriormente, senti que não podia deixar escapar a oportunidade de explorar este recurso e tentar desenvolver estas competências nos meus alunos. Fiz uma escolha de forma a abordá-lo como queria e achava pedagogicamente correto, criativo, interessante e de acordo com as minhas ideias. O cinema, tal como outros tipos de arte, é uma grande oportunidade para que o aluno se mantenha em contato com a língua e cultura estrangeira de forma lúdica, entusiasta e pedagógica.

Desta forma, na segunda aula da Unidade Didática “*iLas Artes!*”, optei por levar para a sala de aula uma curta-metragem de animação que me pareceu bastante pertinente e que logo me entusiasmei com uma panóplia de atividades maior devido à curta duração do vídeo. Selecionei a curta-metragem “*La bruja*” de Pedro Solís García, que havia ganhado o *Prémio Goya* (2011) com a melhor curta-metragem de animação.

Relativamente às atividades criadas e/ou adaptadas bem como as planificações das aulas, estas estão disponíveis no Anexo IV deste relatório. No entanto, o que aqui importa ressaltar é o fato de que aquando o seu planeamento, desde a construção ideológica à prática, fi-lo tendo em consideração que estas devem respeitar determinados aspetos como: serem diversificadas, interessantes de modo a captar a atenção e motivação dos alunos.

Julgo ter logrado estes objetivos, além de que creio que as atividades criadas e implementadas na sala de aula culminaram exatamente nos objetivos específicos que delineei como sendo cruciais para atingir os objetivos gerais desta unidade didática. Além disso, procurei integrar diferentes atividades comunicativas da língua tal como se encontram descritas no Marco Comum

Europeu de Referência para as Línguas (MCER), assim como desenvolver as microdestrezas propostas no *Diccionario de términos clave del Instituto Cervantes*, que intencionei desenvolver em relação a vários aspetos: expressão oral, expressão escrita, compreensão auditiva e compreensão.

No início de cada aula procurei sempre criar um ambiente propício de aproximação dos alunos ao tema e à língua, buscando captar a sua atenção e interesse. Rapidamente concluí que esta rotina de “aquecimento”, bem como o hábito de recordar os tópicos abordados na aula anterior no início de cada aula, produz diversos benefícios significativos no processo de ensino e aprendizagem e em termos de ambiente de sala de aula. A sequência e o ritmo integrados nas atividades de aproximação ao tema, exposição, análise, síntese, exercitação e consolidação, nas duas aulas que esta unidade didática compreendeu, foram trabalhosas no sentido em que as delineei com o objetivo de com as mesmas promover capacidades de pensamento crítico, de análise, de contraste de experiências e conhecimentos precedentes nos alunos.

Relativamente aos recursos pedagógicos, tencionei trazer até à turma materiais autênticos e pertinentes para as atividades que seriam desenvolvidas; pesquisei pela internet, livros didáticos, criei recursos audiovisuais atrativos; construí fichas de trabalho de elaboração própria sempre com o cuidado de estas estarem adaptadas ao grupo de alunos. No que diz respeito à exploração dos aspetos gramaticais recorri ao método indutivo, no qual os alunos partem dos exemplos apresentados pela professora ou materiais pedagógicos para as regras gramaticais. Escolhi, deliberadamente, este método por me ter parecido o mais favorável e rentável com aquele grupo de estudantes, o que consegui constatar em cada aula, através da minha observação e interpretação da recetividade e das atitudes demonstradas pelos alunos perante as atividades propostas.

Resumindo, tentei promover as circunstâncias que me pareceram adequadas com vista a proporcionar uma boa e significativa experiência de aprendizagem, no qual reside a função principal do professor segundo o Programa de Espanhol do Ministério da Educação Português, sem deixar de impregnar os meus ideais educativos no desenvolvimento da minha prática pedagógica. Hoje, acredito que conseguiria executar os objetivos e atividades de aula com uma sequência mais fluída e espontânea.

### **3.4 DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA EDUCATIVA II E III - ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

#### **Caraterização da Turma G do 9º Ano**

A turma do 9º G é constituída por 31 alunos, sendo que grande maioria são rapazes (25), sendo as restantes raparigas (10). As idades variam entre os 13 anos (5 alunos), 14 (23 alunos) e 15 (3 alunos). Vinte e nove destes alunos pertenciam à turma do 8ºG, no ano letivo anterior, sendo que no atual entraram dois novos alunos que já pertenciam à escola. Apenas 4 alunos apresentam retenções no seu percurso escolar, 2º no 9º ano e 2 no 8º ano. Há seis alunos abrangidos pela Ação Social Escolar. Os problemas de saúde que os alunos que referem ter passam pelas dificuldades visuais (9), alergias (5), problemas ao nível da audição (1). Oito destes alunos frequentam o ensino articulado (Conservatório de Música), distribuído pelo piano, Clarinete, Guitarra, Violoncelo e Percussão. A grande maioria dos alunos refere que, em casa, tem conversas frequentes sobre a sua vida escolar. A nível sócio-familiar prevalece, na turma, a situação do aluno com um agregado familiar biparental (existem 6 alunos em famílias monoparentais), predominando nos progenitores a situação profissional de efetivo e as habilitações académicas de nível secundário ou superior. Cabe maioritariamente à mãe o papel de encarregada de educação.

A turma do 9º G é a que possui mais processos disciplinares de todas as turmas deste nível, nesta escola. Em termos disciplinares é uma turma que, por vezes, se apresenta conflituosa, registando-se diversos comportamentos considerados inapropriados dentro e fora da sala de aula. Ao longo deste segundo semestre de prática educativa III, que contemplou parte do 2º período e o 3º período de aulas, pude perceber que, apesar dos alunos se distraírem facilmente, a grande maioria deles realizava as actividades propostas em aula.

### **3.4.1 Observações e análise da prática educativa**

Quando comecei a lecionar as aulas de inglês do 9ºG, já havia assistido a muitas desta mesma disciplina e com esta turma. Este período de observação constituiu um fator determinante na medida em que consegui identificar detalhes sobre, principalmente, dois aspetos: a lecionação de uma aula de língua estrangeira a alunos em plena fase de adolescência e, o comportamento deste grupo de alunos em específico. Nesta etapa do estágio, sentia-me mais preparada, mentalmente e profissionalmente, no entanto, no início o patamar pareceu-me um pouco exigente. A turma exigia bastante sob o aspeto disciplinar, fator esse que desde logo tive em conta na planificação das atividades pedagógicas e no modo como as tencionava implementar.

Nesta fase pude contar com o apoio da professora cooperante de Inglês, que durante todo o processo de prática pedagógica foi incansável comigo. Tive a oportunidade de assistir e inclusive acompanhar esta docente em várias aulas, de diferentes turmas e de diversos níveis de ensino de inglês.

Além disso, pude também participar em todas as reuniões e conselhos de turma relativas à turma do 9ºG – onde tive o cuidado, a preocupação e o objetivo de conhecer melhor os alunos, os seus problemas e o seu progresso, tanto individualmente como em grupo. Estas reuniões não só foram pertinentes para a minha prática pedagógica, enquanto professora estagiária, mas também para conhecer os procedimentos habituais neste tipo de reuniões, quer sejam elas intercalares ou de avaliação final de período. Este trabalho, exterior à sala de aula, porém também ele fundamental, para conhecer novas dinâmicas de grupo, o trabalho e os procedimentos subjacentes a um docente deste nível de ensino.

Ao longo deste período e, perante a experiência que me foi proporcionada pela professora cooperante, tive a possibilidade de adquirir prática tanto no que toca a um planeamento coerente das aulas assim como a realização das mesmas e à avaliação em contexto escolar. Dentre vários elementos apreendidos, alguns através dos meus próprios erros, saliento o fato de que de nada vale ter um plano bem construído, se não souber ajustá-lo de acordo com as circunstâncias. Devido ao facto de que as aulas nem sempre decorrem como

planejámos, existem sempre situações e problemáticas que escapam à nossa vontade e controlo: nem sempre os alunos estão motivados para a aula, nem sempre chegam a horas, nem sempre fazem os trabalhos de casa ou trazem o material necessário para a disciplina, entre outros motivos que por vezes são alheios à função do professor, uma das aprendizagens mais importantes que fiz foi o fato de que nem sempre as actividades que lhes apresentamos resultam na prática. Porém, na realização da atividade é que é possível perceber o que não funciona e o motivo pelo qual isso acontece, e isto só é possível através de uma atenta análise à nossa prática docente.

Esta aprendizagem também me permitiu perceber o que funciona com aquele grupo de alunos e o que eu poderia ter feito para que funcionasse como eu havia previsto. Desta forma, é indispensável ter a capacidade de adaptar e de reajustar um plano de aula ou uma actividade no momento em que ela decorre caso seja necessário, de modo a que os principais objetivos da aula não fiquem comprometidos nem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Julgo que esta capacidade, que irei, certamente, continuar a desenvolver com a experiência profissional, é crucial em qualquer professor. Esta última foi uma aprendizagem, que fui realizando ao longo de todo o ano, mas que se revelou mais perceptível neste último semestre, visto ter desenvolvido uma maior agilidade tanto na planificação como na execução das atividades nas aulas.

Um dos aspetos indispensáveis para mim foi a necessidade de analisar criticamente todas as aulas - através de uma autoanálise gradual, do feedback fornecido pela professora cooperante, do professor supervisor de estágio, Dr. Bernardo Canha e também dos alunos, permitindo-me refletir sobre as minhas práticas, as causas (ideias, princípios pelos quais me orientei) e os efeitos (acções) e o que poderia ter sido feito de outra forma e porquê. Todo este processo de análise e reflexão pessoal, não tendo sido espontâneo inicialmente, tornou-se um aspeto crucial na evolução do meu percurso formativo, permitindo-me progredir como professora em termos pedagógicos e conceituais.

Ainda neste âmbito devo referir que inicialmente senti uma dificuldade significativa em aproximar as minhas ações dos meus princípios, pois era a partir destes últimos que direcionava a minha prática pedagógica. Com a orientação tanto da Professora Cooperante como do Professor Supervisor, Dr. Bernardo Canha, cheguei à conclusão de que algumas das minhas ações pedagógicas evidenciavam pressupostos e ideias das quais eu ainda não havia

conseguido passar para a escrita – eu não estava consciente delas. Esta inconsciência, entre aquilo em que acredito como professora de línguas, inicialmente condicionou a minha prática, uma vez que senti dificuldade na escolha e organização de atividades. Além disso, aquando a planificação das aulas para este grupo específico de alunos senti alguma dificuldade em criar atividades que os motivassem e os mantivessem interessados, uma vez que são um grupo de alunos que se distraem facilmente em diversas disciplinas.

Considero que esta aparente falta de consciência sobre o que estava a fazer, isto é, quais os princípios através dos quais orientava toda a minha prática educativa, e a minha forma de ser e estar enquanto professora, foi importante de modo a poder compreender que o próximo passo a tomar neste percurso formativo seria criar uma relação mais estreita e coerente entre a teoria e a prática, articulando estes dois elementos, tal e qual eles devem ser: interdependentes. Como fruto desta interdependência surgiu uma prática mais articulada, coerente, sem brechas, como creio ser possível verificar na planificação da Unidade Didática “Techie mania” (disponível no Anexo V).

Desta forma, foi com esta turma que, aquando da prática educativa supervisionada, me coube explorar a temática “Tecnologias”. Foi com algum tempo de antecedência que comecei por organizar um esquema onde delineei como iria abordar e desenvolver as atividades desta unidade didática: objetivos gerais (relativos à própria unidade didática) e específicos (relativos a cada aula e a cada atividade desenvolvida), quais os recursos disponíveis, e os níveis de interesse e conhecimento dos alunos relativamente à temática.

Nesta fase, notei que foi essencial saber fazer a diferenciação entre os principais objetivos da unidade didática, dos objetivos de cada aula e de cada atividade pedagógica. Esta análise permitiu-me, desde logo, adequar e conseguir uma sequenciação mais eficaz das atividades ao longo das aulas.

No que diz respeito aos recursos que os alunos dispunham (afinal o manual escolar e os livros de exercícios devem ser alvo de uso como qualquer outro recurso), contudo, desde logo, deparei-me com o que me pareceu ser um recurso a utilizar de forma escassa, pelo menos nesta unidade didática. Isto deveu-se ao fato de que, quando analisei a forma como a exploração do tema surgia no manual, esta pareceu-me algo trivial, bastante básica tanto ao nível de abordagem do léxico (na minha opinião os alunos desta turma detinham um nível de uso e conhecimento do léxico tecnológico acima do que o manual

propunha), como as atividades apresentadas. Por isso e, com o aval da professora cooperante, decidi criar toda uma nova unidade didática explorando este tema do início ao fim, com um propósito bem definido: como integrar e desenvolver atividades que promovam o pensamento crítico neste grupo de alunos, nomeadamente, na exploração desta temática?

Perante a possibilidade de desenvolver toda uma unidade didática a partir do zero, pareceu-me favorável integrar de forma mais criteriosa a questão investigativa a que este relatório pretende dar resposta: *o pensamento crítico enquanto abordagem educativa no contexto de ensino e aprendizagem da língua estrangeira*. Foi-me possível interpretar isto ao analisar o seguinte dado que consta na Unidade Didática “Techie Mania”,

“The unit plan includes several activities, distributed throughout the classes, which intend to develop several main skills, as speaking and listening skills for example. Although there is a particular group of skills that I plan to investigate and at the same time develop with the students, with this unit plan specifically: critical thinking skills.” (página 2 do documento Unidade Didática “Techie Mania” - Anexo V).

Importa referir que foi precisamente durante esta etapa de prática pedagógica que senti mais dificuldades em conciliar os meus ideais educativos devido à implementação das metas curriculares impostas pela política administrativa do Ministro Nuno Crato nesse ano letivo. Isto deveu-se ao fato de que tanto os meus ideais educativos como as minhas escolhas pedagógicas colidiam com o que estava definido nas Metas Curriculares. Senão vejamos: os meus principais objetivos pedagógicos centravam-se no desenvolvimento de competências e as metas curriculares focavam-se maioritariamente na transmissão de conteúdos, todos eles estruturados num espaço e tempo previamente definidos. Neste período senti que encontrara um grande obstáculo. E a questão que me assolou foi: como exercer a minha prática educativa (supervisionada) com a liberdade de poder fazê-lo de acordo com os meus ideais, sem negar as metas e os conteúdos programáticos que (supostamente) era obrigada a cumprir?

A resposta que me pareceu mais apropriada a esta questão surgiu após uma nova análise das metas e dos meus apontamentos e esquemas (os meus ideais pedagógicos descritos numa folha de papel). Procurei encontrar um ponto de

equilíbrio e prosseguir com a minha prática educativa tendo sempre em conta estes dois "pesos". Com certeza cometi algumas falhas, tendo plena consciência de que hoje, com mais alguma maturidade profissional e olhar crítico, poderia ter enfrentado este desafio de forma mais tranquila.

A unidade didática desenvolvida consistiu em 4 aulas de 90 minutos cada e uma de 45 minutos. O tema, como já referi relaciona-se com o uso da Tecnologia, um tópico já bastante conhecido pelos estudantes e que por norma é abordado de forma, que julgo ser, algo inócua. Como tal, aproveitei e desenvolvi integralmente uma unidade didática, que designei "*Techie Mania*".

Procurei que todos os tópicos estivessem interligados entre si, todos eles inter-relacionados com o uso das tecnologias, sendo que comecei por explorar informação e conhecimentos mais gerais e, gradualmente fui estreitando de modo a explorar tópicos mais específicos e complexos.

"(...)I planned this unit to explore a different topic in each lesson, all of them related to technology, going from general information and knowledge to the exploration of specific topics" (página 2 do documento Unidade Didática "*Techie Mania*" - Anexo V).

Os principais tópicos incluem a discussão e análise sobre o papel da tecnologia na rotina dos adolescentes de hoje em dia; identificação dos inúmeros usos de um dispositivo tecnológico (computador, telemóvel, tablet,...) bem como saber discernir os seus aspetos positivos e negativos.

" (...) Keeping this in mind, I'm going to explore activities, throughout the classes, such as discussing and reflecting about the role of technology in teenagers' routines today; brainstorming exercises to identify several computer uses and positive and negative features; critical analysis about the dark side of social networking and posting on the web" (página 2 do documento Unidade Didática "*Techie Mania*" - Anexo V).

Importa referir que a seleção destes tópicos específicos não foi, de todo, aleatória. Procurei explorar problemáticas que considere pertinentes a diversos níveis: educativo, do desenvolvimento de competências como a cidadania, tolerância, observação, identificação de potenciais perigos e/ou

ameaças à liberdade individual, entre outros. E, também, pelo fato de considerá-los os mais pertinentes e atuais, no contexto sociocultural e histórico daqueles alunos, por exemplo: discussão sobre o que é a Tecnologia e a sua influência na vida quotidiana dos jovens adolescentes e a sua influência nas relações sociais, desfragmentação e discussão sobre o conceito de *cyber bullying*, entre outros como é possível verificar na página 3 da Unidade Didática “Techie Mania”, disponível no Anexo V deste relatório.

Na altura seleccionei determinadas estratégias que considerei serem as mais adequadas e interessantes de forma a mantê-los motivados nos temas e participativos, principalmente este último aspeto. Foram elas: exercícios de *brainstorming*, diálogos, debates, visualização de vídeos publicitários, de organizações internacionais não-governamentais com mensagens claras e objetivas, exercícios escritos de vocabulário e construção de textos de opinião. Desta forma, pretendi promover um vasto leque de competências linguísticas, lexicais, gramaticais e, no que a este relatório concerne, competências de desenvolvimento de pensamento crítico com estes alunos, na abordagem deste tema em concreto.

“In order to make critical thinking a regular practice in English classes with this group of students, I intend to develop some strategies to engage them in certain tasks that stimulate the use of critical thinking such as: to establish links between concepts that are related to each other; to questioning oneself and others opinions; know how to list their reasons and infer conclusions after a reasonable analysis (...). I want to achieve these goals by creating specific circumstances in which it will be possible to carry out activities (previously developed) so that the students spontaneously practice critical thinking skills” (página 2 do documento Unidade Didática “Techie Mania” - Anexo V).

Ao longo da implementação de toda a unidade, quatro capacidades básicas foram desenvolvidas através de atividades que envolviam o recurso às competências orais e de escrita. A meu ver e, pela experiência que já havia tido com os alunos do 8º ano (na disciplina de espanhol), atividades como *brainstormings*, debates, constituem ótimos veículos para desenvolver o pensamento reflexivo dos alunos, trazendo à tona as suas opiniões, e sob uma adequada orientação por parte do professor, os alunos podem desenvolver várias outras atitudes promotoras de pensamento crítico, tais como:

capacidade de escutar, tolerância para com as opiniões alheias e/ou opostas às suas, procurar refletir de onde veem as suas ideias, identificar ideias pré-concebidas, verificar a veracidade ou o fundamento de diferentes fontes de informação, diferenciar os conceitos *informação* e *conhecimento*, entre outras.

Como já referi anteriormente, ao longo deste último período de prática educativa III na disciplina de Inglês, tive a oportunidade de realizar um trabalho contínuo, lecionando a maioria das aulas da turma do 9ºG, sob a observação e auxílio da professora cooperante Dr.<sup>a</sup> Lurdes Vergueiro, tendo estas sido aulas avaliadas ou não. Este período de experiência intensivo, mas largamente recompensador, permitiu-me adquirir um maior grau de confiança na sala de aula, e uma maior facilidade na diversificação de estratégias pedagógicas tanto na preparação como na apresentação dos conteúdos programáticos. Durante e após uma veemente autoanálise, tornou-se uma verdade incontornável para mim que todo o trabalho desenvolvido neste período contribuiu muitíssimo para a minha evolução profissional.

Relativamente à planificação das aulas, cada uma foi elaborada tendo em conta o nível da turma, no geral e de cada aluno especificamente, permitindo-me definir objetivos adequados, estratégias para os atingir e progressões pedagógicas. Desta forma foi-me possível elaborar uma sequência de conteúdos coerente no sentido de permitir uma evolução lógica no processo de ensino-aprendizagem dos alunos garantindo o desenvolvimento dos seus conhecimentos e capacidades nos mais variados âmbitos: linguístico, cultural, social, entre outros. Ainda no que diz respeito à planificação das aulas, fui ao longo do percurso, alterando até encontrar aquela que ser-me-ia mais útil e pertinente. Neste processo, houve uma espécie de duelo entre aquilo que é suposto colocar (o que é unanimemente aceite e comum em outras planificações) e aquilo que era realmente pertinente no modo como penso e ajo enquanto professora.

Os dilemas acima referidos, inerentes a qualquer professor reflexivo que anseia progredir e melhorar as suas práticas e o seu modo de agir, foram e são parte fundamental nos processos de mudança. Este processo de análise da minha prática revelou-se extremamente recompensador, tendo sido, sem dúvida, um ponto forte na minha formação, já que me permitiu (re)orientar a minha prática educativa, estabelecendo uma relação de proximidade entre a

teoria e a prática. Depois desta tomada de consciência, uma entre várias, senti que a dificuldade na planificação das aulas foi diminuindo, fruto também, de uma aprendizagem sobre o que funciona com aquele grupo de alunos e em que momentos.

A construção dos materiais foi um dos momentos que mais apreciei; consultei diversos programas e documentos, bem como manuais escolares que serviram como base de estruturação das aulas. A maioria dos materiais utilizados nas minhas aulas foi de elaboração própria, com exceção dos que indicam uma fonte bibliográfica. A adaptação dos materiais e a criação de atividades de raiz foram processos trabalhosos e meticulosos, mas sem dúvida alguma, os mais desafiantes e que me trouxeram mais entusiasmo. Como consequência, sinto que me permitiram desenvolver a dimensão pedagógica de cada atividade, preparando-as de forma mais congruente, imprimindo uma certa dose de originalidade, dando a um determinado grupo de alunos uma atividade personalizada, pensada e concebida exclusivamente para eles.

A diversificação de estratégias foi um elemento que se foi tornando mais constante ao longo deste percurso assim como a antecipação de dificuldades e organização de possíveis soluções, aquando da preparação das aulas, como por exemplo ter sempre um plano *B* e, como já foi referido anteriormente, a capacidade de reajustar uma actividade às circunstâncias, foi algo a que atendi de forma positiva e eficaz.

No que diz respeito à gestão e realização das atividades na sala de aula também evoluí gradualmente: a transição entre cada actividade foi-se convertendo num hábito, tornando-se algo bastante intuitivo e rotineiro em cada aula. Para mim foi fundamental, aquando da planificação de cada aula, pensar muito bem em cada transição de modo a criar um ritmo constante e fluído no decorrer das actividades, o que por sua vez, se refletiu positivamente no comportamento dos alunos e no funcionamento da aula. Com a experiência que fui adquirindo ao longo do percurso e com os feedbacks fornecidos pela professora orientadora, fui apreendendo ferramentas estratégicas que me permitiram fazer a passagem entre actividades e aulas de forma natural e espontânea.

Tendo em consideração que a gestão eficaz de uma aula reflete-se no índice de envolvimento dos alunos e no uso eficaz do tempo de aula, procurei sempre manter uma relação de equilíbrio com os alunos, mostrando-lhes que estava

disponível para eles. Em alguns momentos tive que ser firme e assertiva, fruto de alguns comportamentos inapropriados por parte de um ou outro aluno, mas em momento algum uma aula ficou comprometida por esse motivo. Julgo ter gerido equilibradamente e com justiça as participações dos alunos, procurando que todos tivessem oportunidades para intervir, das mais diversas formas, incentivando os alunos mais tímidos e com um aproveitamento mais baixo nesta disciplina, e acalmando os alunos que participavam de forma menos disciplinada. Este foi um dos meus objetivos enquanto professora: promover um ambiente de justiça, promoção da igualdade e do respeito pelo outro, pelo que na realização de diversos trabalhos de grupo procurei promover o respeito pela opinião do outro, bem como a abertura e a reflexão de novas ideias.

Posso desde já afirmar que as minhas aulas decorreram sempre num ambiente agradável tanto para os alunos como para mim e sinto que fui sempre respeitada pelos alunos como professora. Como já referi anteriormente, a questão da confiança é, mais uma vez, um elemento fundamental. Uma boa instrução requer certezas sobre o que se está a falar, um “à vontade” que se vai construindo ao longo deste percurso e com a prática. Creio que esta situação foi superada na medida em que comecei a sentir-me mais confortável na presença dos alunos, na forma de estar com eles e, conseqüentemente as instruções passaram a ser mais fluídas, claras, curtas e objetivas, o que se revelou bastante positivo para uma melhor gestão do tempo, reduzindo o tempo passado nessas acções e potenciando o tempo de realização das atividades pelos alunos. Durante este período formativo, aprendi muito sobre as avaliações, como e quando devem ser feitas e quais as melhores estratégias para realizá-las. Foram construídas duas provas de avaliação, sempre sob a supervisão da professora cooperante.

Outro aspeto que creio ser relevante referir é de que a análise da minha prática educativa nem sempre foi fácil. Em alguns momentos senti dificuldade em analisar a minha prática, principalmente no final das aulas. Foi fulcral afastar-me desse momento de forma a poder fazer uma análise mais reflexiva e estruturada. Afastar-me, em termos emocionais, de forma a poder reflectir pausadamente e de forma mais objetiva. Esta análise da prática foi algo que levou algum tempo a ser apreendido, uma vez que exige um certo distanciamento e discernimento que, nos momentos das aulas avaliadas, fica

sempre reduzido fruto da pressão psicológica, que eu própria exercia sobre mim mesma, nessas alturas.

No entanto, julgo ter sido sempre capaz de manter um espírito crítico. As reuniões com a professora cooperante e com o professor supervisor de estágio foram essenciais uma vez que permitiram uma valiosa partilha de conhecimentos e experiências, o que, invariavelmente me facilitou uma tomada de consciência das minhas ações na lecionação das aulas. Escrevê-las numa espécie de diário pessoal foi essencial para consultar e prevenir cometer os mesmos erros. Acredito e aprendi também que a confiança é um elemento fundamental, pois, permitiu-me manter uma presença firme diante dos alunos, passando-lhes uma imagem de alguém em quem podem confiar inteiramente. Esta confiança refletiu-se também na minha presença, na voz e na comunicação não-verbal, traduzindo-se num maior à vontade com os alunos na sala de aula.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

No término desta jornada académica, simultaneamente árdua e gratificante, julgo poder afirmar que consegui evidenciar o papel essencial que a reflexão crítica desempenha no processo socioeducativo do indivíduo.

Com base nas teorias, ideias e reflexões aqui apresentadas, e tendo em consideração toda a análise do processo de prática educativa, procurei com esta experiência pedagógica e este processo investigativo, compreender o lugar que o desenvolvimento de competências de pensamento crítico ocupa no contexto e abordagem educativa e a sua influência na melhoria do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Por isso, a construção do presente relatório reflete um percurso bastante reflexivo, por vezes difuso e repleto de dúvidas, mas essencial para evoluir e chegar à origem de quem sou e do que faço, enquanto docente de línguas estrangeiras.

Apesar de este ser um percurso cooperativo e colaborativo na medida em que envolve vários agentes (aluna-professora, professor cooperante, professor supervisor e orientador, alunos) e onde se processa a construção e o desenvolvimento coletivos de práticas pedagógicas que visam o melhoramento da qualidade do ensino; é também ele, um percurso individual, na medida em que me descubro como professora, como educadora e também como pessoa.

Este trabalho teve como principal motivação demonstrar como é possível aliar a teoria à prática, tendo sido este um incentivo determinante aquando da realização do mesmo. Importa manifestar que este último período de prática educativa supervisionada ficou marcado por múltiplos aspetos (arduamente) construtivos. Este processo esteve marcado por vários dilemas, sendo um deles a distante relação entre como pensava/idealizava (como estabelecia os objetivos e as competências que queria desenvolver nos alunos) e as escolhas metodológicas e práticas que realizava na execução das aulas. Devo considerar também o fato de que o que pensava (teoria) e o que fazia (prática) nem sempre se tornava evidente nas minhas planificações de aula.

O que revelam as minhas acções e escolhas? Que ideias estão por detrás da minha prática pedagógica? Como co-relacionar a minha teoria (ideais) e a prática (escolhas pedagógicas)?

Estas foram algumas das questões a que fui tentando encontrar resposta ao longo do período de prática educativa. Nem sempre consegui encontrar uma resposta clara, no entanto, consegui compreender as razões pelas quais em determinadas circunstâncias agi de uma determinada forma, compreendendo acima de tudo, quais foram os pensamentos que estiveram na sua base.

A partir daqui, tornou-se muito mais fácil adequar a minha prática aos meus ideais enquanto professora. Este aspeto, que noutras circunstâncias poderia ter-se revelado negativo, foi bastante positivo e motivador uma vez que passei a desfrutar de uma maior consciência do trabalho que executava e como o fazia (Porquê? De onde vem? Como fazer?). Ganhar uma maior confiança nas minhas capacidades e competências como professora foi, também, um dos desafios a que me propus neste ano letivo.

Por isso, acredito e almejo poder contribuir para a (re)construção de uma educação que nos ensine a pensar e não a obedecer. Uma educação que nos oriente para o desenvolvimento de uma panóplia de capacidades, compreendendo o aluno como um todo. Promover a busca pela veracidade, o questionamento e a compreensão de determinadas estruturas (sejam elas políticas, económicas, sociais) e as problemáticas que surgem associadas às mesmas.

Julgo que a tarefa principal com que nos debatemos hoje é a de desfragmentar o que já foi fragmentado por todo um sistema político, claramente, sob interesses económicos e mercantis. Esta “teia emaranhada” dentro do sistema educativo, até hoje, em pouco tem contribuído para uma educação igualitária e verdadeiramente significativa, sabendo-se também que este é um dos seus objetivos: a normalização, a sujeição do indivíduo. Desta forma, convivemos com uma educação, maioritariamente, acrítica e tecnicista, que foi adotando como função o fabrico de “indivíduos-robot”, propositadamente treinados para o mercado de trabalho ou, numa tradução livre, um campo de batalha onde predomina um sistema capitalista selvagem.

Por isso, acredito que a Educação pode e deve ser tida como uma arma contra a anulação da identidade do indivíduo, a atomização e a massificação de ideias, comportamentos, atitudes e conceitos. A meu ver é necessário formar alunos para que se desenvolvam como cidadãos; prepará-los para que sejam capazes de acompanhar e adaptar-se à constante metamorfose social em que vivemos. Promover a valorização do aluno como indivíduo pela sua autonomia e autenticidade em todos os seus domínios enquanto ser humano.

Por fim, tenho em mente um conceito de educação como uma arma carregada de futuro e que deve procurar desenvolver em cada um de nós um olhar crítico para o mundo que nos envolve e o nosso mundo interior.

## BIBLIOGRAFIA

---

- Acaso, M. (2009). *La Educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Alarcão, I. (2005). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 2005, pp. 82-83.
- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou Asas: a arte do voo ou a busca da alegria de aprender*. Porto: Edições Asa.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill, 1995, p. 395.
- Beyer, B. (1984). *Improving thinking skills: Practical approaches*. The Phi Delta Kappan, 65 (8), 1984, pp. 556-560.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994, p. 266.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora, 2004, p. 173.
- Dewey, J. (1979). *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 4ª ed. Editora Nacional: São Paulo.
- Dias, A., & Mourão, S. (2006). *Inglês no primeiro ciclo: práticas partilhadas*. Porto: Edições ASA.
- Dickens, C. (1854). *Chapter I - The One Thing Needful*. In *Hard Times*. London: Penguin Classics, 1995, p. 9.
- Ennis, R. (1985). *A logical basis for measuring critical thinking skills*. *Education Leaderships*, 43, 1985, p. 46
- Ennis, R. (1987a). *A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities*. In J. Baron & R. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice*. New York: W.H. Freeman, pp. 9-26.
- Europa, C. d. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Freire, P. (1993) *Política e Educação*, São Paulo: Editora Cortez.
- Freire, P. (1999a) *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999, p. 104.
- Freire, P. (2007b). *Pedagogia da autonomia saberes necessário à prática educativa*. Ed. 36 ed. São Paulo: Paz Terra.

- Freire, P (2008c). *Educação e Mudança*, ed. 31. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008, p. 27
- Formosinho, J. (1992). *O Dilema Organizacional da Escola de Massas*. Revista Portuguesa de Educação, 1992, pp. 53-86.
- Ghedin, E. (2005). *Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica*. In: Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 141.
- Guest, K. (2000). Introducing Critical Thinking to 'Non-standard' Entry Students. The Use of a Catalyst to Spark Debate. *Teaching in Higher Education*, 5 (3), pp. 289-300.
- Halpern, D. (1989). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (2nd ed.) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Canadá: Mc Graw Hill.
- Horkheimer, M (2010). *Eclipse da Razão*. São Paulo: Centauro Editora, 2010, p. 144.
- Leffa, V. J. (1988). *Metodologia do ensino de línguas*. In: BOHN, H. I; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
- Lei de Bases do Sistema Educativo de 14 de Outubro de 1986, art. 2º a) e 5); Lei nº 46. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Lessard, C.; Brassard, A.; Lusignan, J. (2002). *Les tendances des politiques éducatives en matière de structures et de régulation, d'imputabilité et dereddition de comptes: les cas du Canada (Ontario et Colombie-Britannique), de la France et du Royaume-Uni*. Montréal: LABRIPROF-CRIFPE, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, 2002, p. 35.
- Libâneo, J. (2004). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 7 ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 208.
- Lipman, M. (1995). *O Pensar na Educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1995, p. 183.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação.
- Morin, E. (1999). *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Instituto Piaget, Lisboa, 1999, pp. 21 - 110.

- Oliveira, M. (1992) *A criatividade, o pensamento crítico e o aproveitamento escolar em alunos de ciências*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Lisboa, 1992, p. 14.
- OCDE (1992). *A escola e a qualidade*. Porto: Edições Asa, 1992, p.127.
- Piette, J. (1996). *Éducation aux médias et fonction critique*. Paris: L'Harmattan.
- Popper, K (1987). *A sociedade aberta e seus inimigos*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1987, p. 217.
- Punset, E. (2005). *El viaje a la felicidad* (cap. 8), Editorial Destino.
- RAJAGOPALAN, K. (2003). *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002, p. 70.
- Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. 2.<sup>a</sup> Edição. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010, p. 56.
- Santos, Santa Marli Pires. *A ludicidade como ciência*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 53.
- Saramago, José. (1995) *Ensaio sobre a cegueira*. Editorial Caminho, 1995.
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Ed. Presença, 1997, p. 17.
- Schmitz, Egídio F. *O Homem e sua educação: fundamentos de filosofia da educação*. Porto Alegre: Sagra, 1984, p. 33.
- Schön, D. (1995). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (p. 82). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 82.
- Scriven M. & Paul, R. (2007). *Defining critical thinking*. The Critical Thinking Community: Foundation for Critical Thinking, 2007, p. 1
- Swartz, R. & Perkins, D. (1990). *Teaching thinking: Issues & approaches*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press & Software.
- Teixeira, Carlos E. J. *A ludicidade na escola*. São Paulo: Loyola, 1995, p. 23.
- Tenreiro-Vieira, C. (2000). *O pensamento crítico na educação científica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tenreiro-Vieira, C. & Vieira, R. (2000<sup>a</sup>). *Promover as capacidades de pensamento dos alunos: Tipos de Pensamento*. *Cadernos Interdisciplinares*, 27, 2000, pp. 16-21.
- Tenreiro-Vieira, C. & Vieira, R. (2015b). *Práticas didático-pedagógicas de ciências: estratégias de ensino/aprendizagem promotoras do pensamento crítico*. In *Saber & Educar* 20, (2015) p. 36
- Tsui, L. (1999). *Courses and Instruction Affecting Critical Thinking*. *Research*

*in Higher Education, 40*, pp. 185-200.

- Tyack, D.; Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*. Cambridge, Mass.: Harvard University, 1995, p. 142.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira- uma intervenção pedagógica no contexto escolar* (dissertação de doutoramento, 1996). Universidade do Minho: CEEP, 1998, p. 37.
- Vieira, R. (2003). *Formação continuada de professores do 1º e 2º ciclo do ensino básico para uma educação em ciências com orientação CTS/PC*. Tese de doutoramento não publicada, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Universidade do Minho.

## SITOGRAFIA

---

- Alarcão, I. (2011). Consultado em Agosto de 2017 em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/490/isabel-alarcao-fala-sobre-formacao-docente-e-a-escola-reflexiva>
- *Competência* in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. Porto: Porto Editora, 2003-2017. Consultado em Agosto de 2017 em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/competência>
- Constituição da República Portuguesa na VII Revisão Constitucional de 2005. Consultado em Julho de 2017 em: <https://www.parlamento.pt/ArquivoDocumentacao/Documents/CRPVIIrevisao.pdf>
- Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948). Consultado em Julho de 2017 em: [http://www.fpce.up.pt/sae/pdfs/Decl\\_Univ\\_Direitos\\_Homem.pdf](http://www.fpce.up.pt/sae/pdfs/Decl_Univ_Direitos_Homem.pdf)
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós. Consultado em Agosto de 2017 em: <http://cooperativo.sallep.net/C%C3%B3mo%20pensamos.pdf>
- Metas Curriculares de Inglês do Ensino Básico - 2.º e 3.º Ciclos: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas\\_curriculares\\_de\\_ingles\\_homologadas\\_13\\_de\\_maiio\\_2013.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas_curriculares_de_ingles_homologadas_13_de_maiio_2013.pdf)
- Metas Curriculares. Artigo consultado em Agosto de 2017 em:

[http://observador.pt/2015/04/07/preocupacao-nas-escolas-novas-metas-curriculares-vaio-estar-prova-nos-exames-maio\](http://observador.pt/2015/04/07/preocupacao-nas-escolas-novas-metas-curriculares-vaio-estar-prova-nos-exames-maio)

- Mira, M. (2005). *O trabalho experimental em Biologia: Contributo para o desenvolvimento do pensamento crítico em alunos do 10.º ano de escolaridade*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, 2005, p. 35. [http://run.unl.pt/bitstream/10362/406/1/mira\\_2005.pdf](http://run.unl.pt/bitstream/10362/406/1/mira_2005.pdf)
- Perrenoud, Ph. (2000). Consultado em Julho de 2017 em: [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_31.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html)
- Scheffler, I. (1973). *Reason and teaching*. New York, NY: Bobbs-Merrill. Consultado em Agosto de 2017 em: <https://books.google.pt/books?id=qlatceHJG-gC&lpq=PP1&hl=pt%20PT&pg=PA9#v=onepage&q&f=false>
- UNESCO, (1998). *Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Consultado em julho de 2017 em: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm#deklaracion](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#deklaracion)
- [http://esagarrett.com.pt/joomla/images/stories/documentos/docs\\_orientadores/PEE\\_ESAG\\_FINAL\\_Final\\_finalREvisto.pdf](http://esagarrett.com.pt/joomla/images/stories/documentos/docs_orientadores/PEE_ESAG_FINAL_Final_finalREvisto.pdf)
- <http://www.estruturasingular.com/site/?p=parque-escolar-de-vila-nova-de-gaia--escola-secundaria-almeida-garrett&cat=78>

## **ANEXOS**

---

Anexo I – Taxonomia de Ennis

Anexo II – Unidade didática “Healthy Food”

Anexo III – Atividade Plurilingue

Anexo IV – Unidade Didática “¡Las Artes!”

Anexo V – Unidade Didática “Techie Mania”

Anexo VI – Diários de Bordo PE I - Inglês

Anexo VII – Reflexões - PE II e III - Inglês

Nota: Os anexos encontram-se apresentados em formato CD-ROM.