

2º Ciclo

Mestrado em Ensino da Geografia no 3º Ciclo e no Ensino Secundário

Professora, eu aprendo melhor quando ensino? –
a interação aluno-aluno e o desenvolvimento das
competências orais

Mariana Teixeira Bastos

M

2019



Mariana Teixeira Bastos

**Professora, eu aprendo melhor quando ensino? - a interação
aluno-aluno e o desenvolvimento das competências orais**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Geografia no 3º ciclo do Ensino
Básico e no Ensino Secundário

Orientado pela Professora Doutora Cármen do Céu Gonçalves Ferreira

Coorientado pela Professora Doutora Helena Cristina Fernandes Ferreira Madureira

Orientadora de Estágio: Dra. Maria Salomé Fernandes Ribeiro

Supervisora de Estágio: Doutora Elsa Maria Teixeira Pacheco

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2019

Professora, eu aprendo melhor quando ensino? – a interação aluno-aluno e o desenvolvimento das competências orais

Mariana Teixeira Bastos

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Geografia no 3º ciclo do Ensino
Básico e no Ensino Secundário

Orientado pela Professora Doutora Cármen do Céu Gonçalves Ferreira

Coorientado pela Professora Doutora Helena Cristina Fernandes Ferreira Madureira

Orientadora de Estágio, Dra. Maria Salomé Fernandes Ribeiro

Supervisora de Estágio, Doutora Elsa Maria Teixeira Pacheco

Membros do Júri

Professora Doutora Laura Maria Pinheiro Machado Soares

Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Fátima Velez de Castro

Faculdade de Letras – Universidade de Coimbra

Professora Doutora Helena Cristina Ferreira Madureira

Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Classificação obtida: 20 valores

*A todos os quantos tornaram
este trabalho possível*

Sumário

Declaração de honra _____	9
Agradecimentos _____	10
Resumo _____	12
Abstract _____	13
Índice de Figuras _____	15
Índice de Quadros _____	15
Introdução _____	17
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico _____	20
1.1. O que é ensinar e aprender? _____	20
1.2. As competências orais _____	26
1.3. Trabalho em grupo _____	29
1.3.1. O Trabalho colaborativo/cooperativo – breve enquadramento _____	33
1.4. A Avaliação _____	36
Capítulo 2 – Enquadramento Metodológico _____	42
2.1. A Caracterização da Escola _____	42
2.1.1. Caracterização das turmas _____	45
2.2. Metodologia de Trabalho _____	49
2.2.1. A utilização das “Apresentações” como metodologia de trabalho _____	49
2.2.2. A constituição dos trabalhos em grupo _____	51
2.2.3. A aula expositiva versus as apresentações _____	52
Capítulo 3 – Análise dos Resultados _____	54
3.1. As apresentações _____	54
3.2. As questões-aula _____	57
Considerações finais _____	60
Referências bibliográficas _____	62
Anexos _____	67
Anexo 1. Questões-Aula 1 _____	68
Anexo 2. Questões-Aula 2 _____	69
Anexo 3. Questões-Aula 3 _____	70
Anexo 4. Questões-Aula 4 _____	71

Anexo 5. Questões-Aula 5 _____	72
Anexo 6. Questões-Aula 6 _____	73
Anexo 7. Grelhas de avaliação das apresentações _____	74
Anexo 8. Grelha de Avaliação das Apresentações LH1 _____	76
Anexo 9. Grelha de Avaliação das Apresentações LH2 _____	77

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório de estágio é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, novembro de 2019

Mariana Teixeira Bastos

Agradecimentos

Parece mentira... No fim desta caminhada, que embora longa, se tornou bastante enriquecedora e gratificante, pelo conhecimento e experiência que adquiri, não posso deixar de agradecer o apoio de quem me acompanhou e ajudou a chegar a bom porto.

Em primeiro lugar, uma palavra de agradecimento à minha orientadora, Professora Doutora Carmen Ferreira, por ter sido incansável no apoio e ajuda que me deu, pelo conhecimento transmitido, pelo tempo que dispensou para me ajudar, para ouvir as minhas dúvidas, e por ter dado um contributo sem o qual este trabalho não teria sido possível.

Quero também agradecer à minha co-orientadora, Professora Doutora Helena Madureira, que também se prontificou a fazer parte deste trabalho. E à Professora Doutora Elsa Pacheco por toda a ajuda e incentivo.

Um agradecimento especial, à minha orientadora cooperante, a Professora Salomé Ribeiro, pela amizade e companhia diária ao longo de todo o ano letivo, e por ter confiado em mim desde o primeiro dia, dando-me a oportunidade de ganhar experiência a lecionar, aconselhando-me e permitindo a minha evolução, o meu crescimento profissional e pessoal. Levarei comigo tudo o quanto aprendemos juntas!

Pela amizade, pelos bons momentos partilhados, pelo apoio, e por tudo o que passamos, um agradecimento sentido a todos os meus amigos do MEG, em especial à Selma e ao Francisco, que viveram comigo este último ano mais de perto.

À Raquel, que foi, em parte, responsável por este percurso, pelas conversas e pelo carinho com que sempre me trata.

À Cláudia, pela disponibilidade de partilhar comigo não só o conhecimento, mas também a amizade e os bons momentos que vivemos juntas.

Aos meus avós, um obrigado pelo encorajamento, pela ajuda nestes anos e por estarem sempre presentes.

À família do Rui, que sempre me apoiou e acolheu como se eu fosse parte dela.

Ao Rui, agradeço por todo o apoio e compreensão. Por todos os momentos em que estive ao meu lado, e pela (grande) paciência que teve comigo! Sim... sei bem o trabalho que dei. Obrigada!

Por último, mas não menos importante, aos meus pais e ao meu irmão, por terem estado sempre do meu lado e por me terem proporcionado esta oportunidade. Agradeço-lhes, do fundo do coração, por tudo o que fizeram por mim!

A todos os quantos contribuíram para a realização deste trabalho, o meu muito obrigado! Que venha agora a verdadeira luta e que não seja preciso escrever mais um texto tão conclusivo e sentimental quanto este!

Resumo

As competências orais são uma ferramenta fundamental para qualquer tipo de função que se possa vir a desempenhar. A Escola tem o encargo de potenciar o desenvolvimento das mesmas. Num mundo onde as novas tecnologias invadem o nosso dia a dia, a comunicação verbal perde muitas vezes valor, tornando-nos seres mais isolados e pouco interativos. O ponto de partida deste trabalho foi a clara disparidade que tínhamos nas duas turmas em que lecionávamos, no que diz respeito à expressão oral. Uma delas era muito interventiva e tinha facilidade na expressão oral. Na outra, chegava a ser difícil criar um diálogo com os alunos, tinham muito pouco à vontade em se exprimir e em participar oralmente. Apostamos numa estratégia que consiste na preparação de trabalhos em grupo e na respetiva apresentação. Com duas turmas tão diferentes, propusemo-nos a pôr em prática esta estratégia de forma alternada. Ou seja, numa das turmas executávamos a estratégia dos trabalhos em grupo e das respetivas apresentações, e na outra turma, o mesmo conteúdo era exposto pela professora. Como forma de percebermos se a aprendizagem foi consolidada, eram realizadas questões-aula iguais para cada subdomínio que utilizamos, num total de seis subdomínios. O nosso objetivo era que os alunos trabalhassem as competências orais, melhorassem a sua capacidade de interação e fossem capazes de ser mais participativos. Consideramos que se os conteúdos fossem expostos pelos seus colegas, a linguagem e o raciocínio seriam mais semelhantes, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento das competências orais. Embora os progressos tenham sido ténues, a turma com mais dificuldades de expressão oral, conseguiu melhorar os seus resultados à medida que fomos desenvolvendo os trabalhos em grupo e as apresentações. A turma com mais facilidade de expressão salientou-se na apresentação dos trabalhos mas, em contrapartida, a turma com mais dificuldades expressivas, evidenciou estar mais preparada nos conteúdos. A aplicação desta estratégia foi a que consideramos que melhor se adaptava ao nosso objetivo, acreditando que a sala de aula deve ser um espaço onde a comunicação deve ser a palavra de ordem, onde se constrói e reconstrói estratégias e aprendizagens.

Palavras-chave: competências orais, trabalho em grupo, aprendizagem.

Abstract

Oral skills are an essential tool to all kind of functions that a student could play in the future. School has the responsibility to potentiate their development. In a world where new technologies invade our lives daily, the social media, frequently, lose their value, and we became more isolated and less interactive with each other.

The starting point of this work was the clear disparity between the two classes where we are teaching, regarding the oral expression. One of them was a lot interactive and had ease in oral expression. On the other hand, in the other class, it was difficult maintain a dialogue with the students, that were uncomfortable to express themselves or to participate orally. We adopt a strategy that relies in the team work preparation and in respective presentation. Given the huge differences between the two classes, we purpose to test our strategy in alternate way. So, in one class we execute the team work strategy followed by the presentations, and, in the other class, the same content was taught by the teacher. In order to understand if the learning was consolidated, class questions were performed to each subdomain, to the total of six subdomains. Our main goal was that the students worked their oral skills, improved their ability to interact and become more participative. We suppose that if the contents were explained by their colleagues, the language and the reasoning would be similar, ease the learning and the development of the oral skills. Although the progresses have been soft, the class with more difficulties on the oral expression can improve their results as the team works and presentations have been performed. The class with easier expression exhibited better performances on the works presentations, but, on the other hand, the class with more expression difficulties, shown to be more prepared on the contents.

We consider that the application of this strategy was the one that better adapt to our objective, believing that the classroom must be a space where communication has to be the command word, where strategies and learning can be build and rebuild.

Keywords: oral skills, team work, learning.

Índice de Figuras

Figura 1. Mapa de enquadramento das escolas do Agrupamento de Escolas António Nobre _____	44
Figura 2. A idade dos alunos da turma LH1 por sexo _____	45
Figura 3. A escolaridade dos Encarregados de Educação da turma LH1 _____	46
Figura 4. As idades dos alunos da turma LH2 por sexo _____	47
Figura 5. A escolaridade dos Encarregados de Educação da turma LH2 _____	48
Figura 6. A média das apresentações realizadas pelas turmas LH1 e LH2. _____	57
Figura 7. Média das Questões-Aula da turma LH1 _____	58
Figura 8. Média das Questões-Aula da turma LH2 _____	59

Índice de Quadros

Quadro 1. Composição do Agrupamento de Escolas António Nobre _____ 43

Introdução

O papel do professor não passa só pela transmissão de conhecimentos, mas tem também o intuito de tornar os alunos “mais independentes na reflexão e na ação e mais responsáveis e cooperantes nas suas relações com os outros” (Conselho da Europa, 2001).

Segundo Darling-Hammond (2010), a qualidade do ensino está associada à aprendizagem dos alunos, tendo em conta todas as suas desigualdades, considerando as exigências e os objetivos da disciplina em si e as necessidades dos alunos num determinado contexto. Assim, o papel do professor centra-se na criação de contextos e ambientes adequados para que o aluno possa desenvolver as suas habilidades sociais e cognitivas de modo criativo, na interação com os outros.

Segundo Silva (2015), o mundo globalizado faz com que as escolas tenham alunos de diferentes culturas e etnias para os quais se torna necessário promover estratégias de aproximação que facilitem o convívio e estimulem os discentes para um diálogo de partilha de saberes e experiências diversas.

A Escola Secundária António Nobre, onde realizei o meu Estágio Profissional, faz parte do grupo de escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) e, por isso, possui um Plano de Melhoria Plurianual, que tem por objetivo a diminuição do insucesso escolar.

Constatada que foi a dificuldade de comunicação em sala de aula por parte dos alunos, provavelmente potenciada por meios de comunicação cada vez mais individualistas, propusemo-nos intervir na dificuldade de exposição com que nos deparamos, no sentido de diminuir o insucesso escolar, indo assim de encontro ao objetivo do Plano de Melhoria Plurianual da Escola.

Assim sendo, pretendemos com este Relatório de Estágio perceber até que ponto o facto de os alunos trabalharem a exposição de um determinado tema, presente no programa escolar, o torna mais perceptível e, com isto, a sua aprendizagem se torna mais eficaz.

A aula expositiva é um método de ensino em que o professor expõe na sala de aula os conteúdos presentes no programa educativo. No entanto, este método, por si só, pode

ser muito redutor, podendo fazer com que os alunos se tornem passivos, pouco críticos e inibidos na participação, que são algumas das características que queremos ver ultrapassadas no meio escolar.

Valorizando sempre a aprendizagem, é essencial perceber se os alunos aprendem melhor quando são eles próprios a serem emissores dos conteúdos programáticos ou quando são apenas recetores da mensagem emitida pelo professor.

Partindo deste pressuposto, o nosso objetivo consiste em comparar a eficácia da aprendizagem quando a professora ensina através de uma aula expositiva e quando os alunos expõem, por palavras próprias e através de um processo interativo (emissão e receção da mensagem) os conteúdos programáticos selecionados.

Desta forma, o presente relatório desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular Iniciação à Prática Profissional (I.P.P.) do Mestrado em Ensino de Geografia do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, está dividido em *Enquadramento Teórico* e *Enquadramento Prático*.

No primeiro capítulo, *Enquadramento Teórico*, procuramos simplificar os conceitos de *ensinar* e *aprender*, bem como alguns esclarecimentos sobre a importância das competências orais uma vez que a estratégia desenvolvida envolvia apresentações orais e pretendia melhorar as competências orais dos alunos, uma ferramenta imprescindível nos dias de hoje, uma vez que “a competência oral é a primeira a ser adquirida e trabalhada pelo ser humano. Com ela, inicia o seu primeiro contacto com o mundo exterior. Através da oralidade vai poder comunicar, interagir, viver em sociedade” (Alfaiate, 2012, p.12).

Abordamos ainda a importância dos trabalhos em grupo para o desenvolvimento da autonomia, do espírito crítico e da capacidade de reflexão, bem como para a melhoria da capacidade de socialização, de integração e desinibição no que diz respeito à expressão oral, uma vez que, se esta fosse praticada durante os trabalhos em grupo, seria também uma ferramenta essencial para as apresentações orais e para a melhoria das competências orais. Dentro deste subtema, consideramos ainda essencial abordar um pouco o papel do trabalho colaborativo e cooperativo, por estar estritamente ligado ao trabalho em grupo e por facilitar o desenvolvimento do mesmo.

Por último, neste capítulo, resolvemos ainda abordar o tema e conceito de avaliação. Uma vez que ao procedermos à aplicação de apresentações e de questões-aula, era fundamental que conhecêssemos o processo de avaliação e a sua importância, quer a nível qualitativo como quantitativo, sendo que procederíamos à avaliação destas estratégias para perceber a evolução e o resultado da sua aplicação.

No que diz respeito ao segundo capítulo, *Enquadramento Prático*, iniciamos com uma breve caracterização da Escola em questão e, por conseguinte, a caracterização das turmas onde aplicamos o nosso trabalho. Dentro da metodologia do trabalho propriamente dita, expusemos o que aplicamos na sala de aula com as duas turmas com que trabalhamos, o 11º LH1 e o 11ºLH2. Em primeiro lugar, a utilização das apresentações como estratégia para o desenvolvimento das competências orais. Também a constituição dos grupos para o desenvolvimento dos trabalhos, uma vez que a formação dos grupos era muito importante para que o resultado não fosse influenciado pela má repartição da turma em grupos. E ainda a confrontação dos resultados obtidos com a aplicação de aulas expositivas dadas pela professora e dos resultados das apresentações.

No terceiro capítulo, a *Análise de Resultados*, está presente a análise dos resultados que foi feita a partir das apresentações e das questões-aula, forma que consideramos que melhor se adaptava ao que pretendíamos de acordo com o nosso objetivo e tendo em conta a logística e o tempo disponíveis.

Por fim, nas *Considerações Finais*, estão presentes um conjunto de reflexões sobre o trabalho que desenvolvemos e sobre os objetivos que nos propusemos alcançar, não esquecendo de referir alguns aspetos que, de certo modo, haveria a melhorar.

Capítulo 1 – Enquadramento Teórico

Neste primeiro capítulo propomo-nos refletir sobre um conjunto de temas e vocábulos que consideramos serem de maior pertinência relativamente à questão abordada no presente relatório.

Em primeiro lugar, procuramos perceber em que consiste verdadeiramente os vocábulos “ensinar” e “aprender”, uma vez que nos referimos a eles muitas vezes sem pensarmos naquilo que realmente significam e implicam dentro de uma sala de aula. E referimo-nos à sala de aula, em primeiro lugar porque é nesta que se desenvolvem as estratégias que dão seguimento a este trabalho, e por outro lado, porque “aprender não é um ato individual e isolado” (Ferreira e Santos, 2000, p.102), e como tal, dentro de uma sala de aula estamos mais acompanhados no processo de aprendizagem.

Consideramos ainda importante abordar o tema das competências orais e dos trabalhos em grupo, uma vez que a aplicação dos trabalhos em grupo e as apresentações, como desenvolvimento das competências orais, fazem parte da estratégia aplicada na componente prática, bem como uma pequena abordagem ao trabalho colaborativo/cooperativo, um tema que suscitou interesse depois da revisão bibliográfica efetuada.

Por fim, neste capítulo, referimos ainda o papel da avaliação no sistema educacional, bem como as suas repercussões na dinâmica de sala de aula, nas atividades que se desenvolvem, e no processo de aprendizagem.

1.1. O que é ensinar e aprender?

Para os professores o ato de ensinar pode estar explícito de diversas maneiras. Roldão (2009) aponta diversos aspetos considerados essenciais no ato de ensinar, tais como:

Explicar aos alunos conteúdos, factos, teorias que fazem parte da cultura que deve ser passada a outra geração; facilitar o trabalho de aprender que os alunos devem

desenvolver autonomamente; organizar a apresentação dos conteúdos; colocar questões que levem os alunos a pensar (Roldão, 2009, p.14).

Por outro lado, refere ainda que “ensinar consiste em desenvolver uma ação espacializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária” (Roldão, 2009, p.14).

A função de ensinar pode ser vista como o professor de um saber, ou seja, o professor usa o seu saber, dentro da área que domina, para transmitir conhecimento. Ou então, o professor conduz os alunos no processo de aprendizagem, ensinando a aprender (Roldão *et al.* 2009).

Importa com isto perceber, que ensinar só é ensinar quando se ensina para aprender, e esta aprendizagem tem de ser construída a partir do aluno, dependendo da condição, do esforço, do interesse e predisposição do mesmo. O professor deve ser capaz de organizar o processo de ensino, para que este seja eficaz na promoção da aprendizagem do aluno (tendo em conta a diversidade de alunos). Assim, “a ação de ensinar é pois em si mesma uma ação estratégica, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato da consecução da aprendizagem pretendida pelo outro” (Roldão, 2009, p.56).

Assim sendo, hoje em dia, o professor surge como um mediador do saber, em que a aprendizagem depende da nossa predisposição para aprender, ou seja, é tão eficaz quanto a vontade, o esforço e a motivação que depositamos no processo de aprendizagem, desenvolvendo a autonomia do aluno. Teremos que ter ainda consciência que as estratégias para o processo de aprendizagem têm que ser múltiplas e variar consoante as necessidades, as preferências, as experiências e os conhecimentos prévios de cada um, uma vez que não apresentamos todos as mesmas capacidades nem percorremos todos o mesmo caminho, à mesma velocidade, no que diz respeito ao sucesso no processo da aprendizagem (Moreira, 2011). Como refere Silva (2013) todos os alunos aprendem de maneira diferente e a ritmos diferentes porque partem também de “estádios” de desenvolvimento diferentes.

Podemos associar a Escola Tradicional à valorização da dependência dos alunos face ao professor, em que o professor é o transmissor do conhecimento e os alunos apenas recetores passivos, sem espaço para “acrescentarem” algo à aula e sem um papel

interventivo nas aulas na partilha do conhecimento. Em contrapartida, a Escola Moderna procura valorizar a autonomia do aluno, fazendo com que este tenha um papel interventivo no processo de aprendizagem, retirando ao professor a figura de autoridade única possuidora de conhecimento e passando a funcionar como mediador entre o aluno e o conhecimento, em que o aluno tem oportunidade de intervir, de pensar, de criticar, de opinar e de transmitir as suas experiências de forma a complementar o processo de aprendizagem, sendo orientado pelo professor. No fundo, o aluno aprende a aprender, desenvolvendo as suas capacidades e tornando-os seres ativos na sua própria aprendizagem (Vieira, 2006).

Outro autor, reforça ainda que “o professor deixou de ser visto como o detentor do saber, como aquele que ensina, e passou a ser considerado como alguém que ajuda a aprender” (Vieira, 2005, p.9).

Nestes moldes é pertinente explorar agora em que consiste aprender. De notar o que mencionou Rosário (2004), defendendo que “não aprendemos quando nos ensinam ou quando escutamos, mas sim quando adoptamos, quando recriamos esses significados. Aprender é sempre um trabalho de autor” (p.11).

Na opinião de Sonsoles Fernández é necessário que nos concentremos no conceito de aprendizagem e não de ensino, porque o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem é o aluno. Assim, se enfatizamos o conceito de ensino, damos maior preponderância ao professor e à sua atividade, enquanto que se priorizamos a aprendizagem, temos como centro o aluno e é sobre este que deve incidir toda ação didática (Fernández, 2011 *in* Silva, 2013, p.17).

De acordo com esta afirmação, podemos ainda acrescentar que, assim sendo, “o papel do aluno tem de ser, necessariamente, mais interventivo no processo de ensino/aprendizagem, como meio de consciencialização do seu potencial e das suas dificuldades, assim como das estratégias que podem ajudá-lo a aprender melhor” (Soares, 2007, p. 4).

Para além disso, o ato de aprender tem que ser visto como um processo inacabado, nunca terminado, uma vez que a volatilidade e a inconstância do tempo em que vivemos leva à constante necessidade de acrescentar conhecimento àquele que já construíram.

Aprender é não só uma premissa para um bom ensino, mas uma exigência das sociedades modernas, marcadas por um grande fluxo informacional e por uma rápida evolução tecnológica, onde a capacidade de tomar decisões, de selecionar informação, de a organizar e de ser crítico face à mesma é mais importante do que possuir alguns conhecimentos restritos (Miranda, 2002, p.110).

Tendo isto em consideração, o objetivo não passa por criar um modelo de alunos estandardizados produtos de uma “fábrica” de ensino massificado em que o resultado é igual para todos, sem ter em conta a individualidade de cada um. Desta forma, é fundamental apostar numa estratégia que promova o desenvolvimento da identidade, em que a finalidade não seja apenas a “aquisição da matéria”, mas todo o caminho que se percorre através de diferentes estratégias e metodologias capazes de desenvolver capacidades que tornem os alunos aptos para situações que possam surgir, que mesmo que sejam diferentes das realizadas, a familiaridade com a sua prática trará, à partida, um resultado bem favorável. Contudo, a estratégia implementada deve ser ajustável e considerada perante a diversidade de alunos, contextualizando a necessidade com os objetivos a atingir.

Neste sentido, é fundamental que se tenha em conta a avaliação, por esta ser também potenciadora da aprendizagem e facilitadora da aquisição de conhecimento e do desenvolvimento dos alunos, visando a sua progressão, tornando assim os alunos ainda mais responsabilizados no processo de aprendizagem. Portanto, tal como refere Boggino (2016), “ensinar implica, sempre, avaliar os saberes dos alunos e propor estratégias pertinentes, para que os alunos possam, progressivamente, ir reestruturando e ressignificando esquemas e conhecimentos e, assim, diminuir a distância que separa estes dos conteúdos curriculares” (p.80).

Só percebemos a aprendizagem se percebermos os processos que estão inerentes a recuperar e reconstruir o conhecimento, uma vez que “aprender supõe a ressignificação de saberes prévios” (Boggino, 2016, p.80). Podemos julgar que possuímos algum tipo de conhecimento, mas só o podemos afirmar com precisão se recorrermos ao ato de recuperação do conhecimento, embora este processo não tenha tido ainda o devido reconhecimento no sistema de ensino. É, no entanto, uma poderosa ferramenta na melhoria da aprendizagem e está associado a uma aprendizagem mais significativa a longo prazo (Karpicke *et al.*, 2012).

Por outro lado, de uma forma muito simplificada, o oposto de aprendizagem significativa pode ser entendido como aprendizagem rotineira. Assim sendo, a aprendizagem significativa é constante e eficaz, enquanto que a aprendizagem rotineira é momentânea e frágil, pouco coerente e organizada, levando a falhas na aplicação do conhecimento adquirido e na inferência de conclusões (Karpicke *et al.*, 2012).

Aprender é um processo que envolve o indivíduo na sua totalidade, e que se constrói a ritmos diferentes de pessoa para pessoa. Esta irregularidade depende ainda de diversos fatores como a motivação, o estágio de desenvolvimento de cada aluno, e até mesmo as condições ambientais. Assim sendo, para aprender, existem diversos fatores que devem ser tidos em conta, nomeadamente o ambiente de trabalho, que deve proporcionar uma aprendizagem de qualidade e na qual as relações estabelecidas com os colegas e professores também são importantes. No fundo, “tudo acaba por depender não só do esforço e dedicação dos alunos, mas também da motivação, criatividade e empenho que o professor incute no seu trabalho, dentro da sala de aula e na preparação dos materiais fora desta” (Alfaiate, 2012, p.19).

Os métodos e estratégias de ensino devem ser estruturados de acordo com as necessidades dos alunos. Quero com isto dizer que se deve adaptar o modo de ensinar ao modo de pensar dos alunos, atribuindo a estes um papel preponderante no processo de ensino-aprendizagem (Tunes, *et al.*, 2005).

A verdade é que para ocorrer aprendizagem não é suficiente que ocorra ensino, existem outras tantas condições fundamentais para a ocorrência de aprendizagem, como por exemplo atenção dos alunos. O que acontece muitas vezes é que o aluno tem a sua

atenção desviada para diversos sentidos, sem se focar em aprender, ou seja, “o aluno está mais preocupado em transmitir o que lhe foi transmitido do que em descobrir coisas novas, em mostrar e demonstrar o que sabe e a esconder o que não sabe, comportamentos profundamente inadequados a situações de aprendizagem” (Ferreira e Santos, 2000, p.49).

No fundo, independentemente de todo o processo que está inerente ao ato de aprender, e de todas as condicionantes que podem implicar este processo “aprender é uma atividade natural e espontânea em qualquer ser humano” (Ferreira e Santos, 2000, p.17) e, portanto, todos os alunos são passíveis de ser ensinados.

1.2. As competências orais

A comunicação oral envolve tanto o comunicador como o recetor, ou seja, depende da capacidade de produção oral e da capacidade de receção e compreensão da mensagem.

Quando nos expressamos, não o fazemos apenas com o intuito de comunicar, mas também de interagir com os outros. Dependendo do contexto em que ocorre, das experiências de cada interveniente, do meio envolvente e das finalidades da expressão oral, a comunicação é um processo interativo com os outros que envolve a produção, a receção e o processamento de informação (Veiga, 2017).

Por vezes, quando tentamos transmitir uma ideia, esta nem sempre é percebida da mesma forma pelo recetor da mensagem. Assim sendo, para evitar que a mensagem emitida tenha o seu sentido alterado, pode-se recorrer à reformulação da mesma para que esta seja compreendida corretamente (Vieira, 2005).

É de salientar que para falar em público, e por falar entenda-se “saber falar”, é fundamental que se proceda a uma preparação prévia do que se quer transmitir. Assim sendo, o facto de organizarmos o nosso discurso, facilita o encadeamento das ideias e da transmissão dos objetivos principais, simplificando também a compreensão do ouvinte (Maestro, 2000).

Martins (2013) associa à componente oral, três elementos distintos: a voz, a fala, e as expressões faciais e corporais. A capacidade de domínio destas expressões dita o sucesso ou insucesso do que se pretende comunicar. Tal como refere Martins (2013), “tão importante quanto saber o que dizer nos momentos de manifestação oral, é saber a forma mais adequada de dizê-lo e estar preparado para isso” (p.199).

Por ser fundamental a prática das competências orais em contexto de sala de aula, os alunos precisam de saber falar e ouvir, bem como saber interagir através da conjugação destas duas vertentes (Amor, 1994).

Por isto mesmo, o trabalho da competência do discurso oral, em sala de aula, é importantíssimo, já que esta competência é necessária em todas as áreas disciplinares e pessoais da vida do discente, atual e futura (Gonçalves, 2018, p. 30).

A escola desempenha, por isso, a função não só de ensinar saberes linguísticos, mas também da consciencialização do aluno sobre a utilização da linguagem e da sua adequação à situação comunicativa (Gonçalves, 2018, p. 30).

O modelo de sala de aula que encontramos atualmente não sofreu muitas alterações desde o séc. XIX. Continuamos a ter um grande número de alunos por sala de aula, normalmente dispostos em turmas com o mesmo nível etário, posicionados na sala de aula de uma forma que pouco facilita a interação e a partilha de conhecimento, em que o professor continua a desempenhar o papel central concentrado no diálogo unidirecional entre professor-aluno (Roldão, 2003).

A comunicação oral (mas também escrita) é bastante complexa no sentido em que os alunos se sentem constantemente observados e avaliados, quer seja pelo professor, quer seja pelos colegas. Referimos sobretudo que a oralidade, pela espontaneidade que pressupõe, dificulta a flexibilidade no encadeamento do raciocínio, tornando o discurso muitas das vezes inconsistente (Gonçalves, 2018).

Somos produto da "escola do silêncio", em que um grande número de alunos apaticamente fica sentado diante do professor, esperando receber dele todo o conhecimento. Classes numerosas, conteúdos extensos, completam o quadro desta escola que se cala. Isso complica muito quando já se é introvertido... (Fazenda, 1989 *in* Fazenda, 2008, p.92).

É relevante que a comunicação oral seja uma dinâmica pedagógica integrada na sala de aula da “escola do diálogo”, até pela importância denotada na escola inclusiva. Este diálogo (comunicação oral) pode ser efetuado com o professor e até mesmo entre os alunos, dependendo dos conhecimentos prévios e das opiniões que possuem, sem esquecer que este diálogo deve ser sempre realizado sob a orientação do professor (Gonçalves, 2018).

No que diz respeito à capacidade de comunicação, devemos referir que nem todos os alunos possuem a mesma capacidade de expressão. Maestro (2000) afirma que quanto

melhor nos soubermos exprimir, também mais facilmente seremos entendidos, estando muitas vezes relacionado com simples detalhes, como a dicção.

A verdade é que, segundo Alves (2004), saber seduzir uma plateia não é tarefa fácil. É necessário desenvolver técnicas discursivas e posturas que prendam a atenção de quem nos está a ouvir. Não quero com esta afirmação dizer que esperamos esta exigência dos nossos alunos, mas que tenham a noção e capacidade de produzir oralmente as suas opiniões, tendo em conta que uma “apresentação oral está limitada no tempo. Durante esse período, o orador deve saber captar atenção do público” (Maestro, 2000, p.143).

Resumidamente, para uma boa compreensão oral é fundamental que o aluno esteja concentrado e sinta interesse no que está a ouvir. É neste sentido que é tão importante que o aluno esteja envolvido no processo de ensino-aprendizagem, e que o professor não seja exclusivamente o transmissor de conhecimento (Verde e Ferreira, 2011).

Todos nós no nosso quotidiano comunicamos, até mesmo em silêncio somos capazes de comunicar através de gestos, do olhar e de expressões faciais, conferindo relevância à comunicação não verbal (Vieira, 2005). Principalmente na sala de aula, o professor pode retirar ilações dos alunos através da comunicação não verbal, que se pode considerar tão essencial como a comunicação oral. Martins (2013) também afirma que “a oralidade é uma forma de contato entre indivíduos em que a comunicação verbal se relaciona diretamente com a não verbal” (p.198). O que acontece é que grande parte das pessoas tendem a ter dificuldade em distinguir a comunicação formal da informal.

Assim sendo, a comunicação pode ter duas vertentes, a verbal e a não-verbal, sendo que na verbal a nossa atenção recai sobre a mensagem que é transmitida, e na não-verbal temos em conta aspetos como a entoação, a voz, a postura, e os gestos (Ferreira e Santos, 2000).

O domínio das competências orais é de tal forma importante na sociedade em que vivemos, que caso não consigamos entender ou expressar as opiniões pretendidas, dificilmente conseguimos alcançar os objetivos desejados. Desta forma, a componente oral é avaliada em duas vertentes, a compreensão e a expressão, ou seja, é tão importante saber ouvir como saber falar. Assim sendo, a componente oral é importante a todos os níveis, e transversal a todas as disciplinas (Alfaiate, 2012).

1.3. Trabalho em grupo

Pela emergência das novas tecnologias e pelas suas multiplicidades, que de alguma forma nos tornam mais individualistas, a partilha e o trabalho em grupo, no contexto da sala de aula, ganham um papel fulcral na atualidade.

O trabalho em grupo é uma estratégia do processo de ensino-aprendizagem vantajosa para a aquisição de conhecimento e desenvolvimento de inúmeras capacidades.

A criação de um grupo pode incluir alunos com diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo, ritmos de aprendizagem e culturas distintas, que pressupõe facilidade na aquisição de conhecimento, na capacidade de refletir, valorizando a autonomia e o desenvolvimento de um pensamento crítico, para que saibam estar integrados na sociedade.

A escola e, por conseguinte, a sala de aula, são espaços muito heterogéneos, pela diversidade de alunos que encontramos com inúmeras características diferentes. Estas diferenças podem potenciar a aprendizagem, em que o objetivo principal é tirar partido das diferenças dos alunos valorizando a partilha de conhecimentos e a cooperação dos grupos. Não é em vão que a UNESCO (1994) afirma que “o princípio fundamental da escola inclusiva consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994).

Assim sendo, todos os alunos devem ser integrados com um papel ativo na realização de aprendizagens, como salientam Sanches e Teodoro (2007) “a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidade, de políticas e de práticas educativas” (p.72).

Sanches e Teodoro (2007), reforçam ainda a ideia referindo que:

É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades para as realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos (p.116).

Por conseguinte, tornamos os alunos mais autónomos e responsabilizados no processo de aprendizagem, fazendo com que esta seja mais eficaz quando feita através da interação entre os diversos elementos do grupo.

Assim sendo, podemos concluir que:

a interação entre alunos contribuirá para a promoção de atitudes de aceitação e respeito pela diferença e o reconhecimento do valor de cada um. Apoiar os alunos na aquisição de competências socio emocionais deve ser um dos grandes desafios da intervenção do professor, considerando que já não se pode refugiar numa relação ensino aprendizagem baseada na transmissão de saberes, mas antes reconhecer-se como agente de desenvolvimento humano (Abreu, 1996 *in* Lucas, 2018, p.28).

Tendo em conta a constituição dos trabalhos de grupo, segundo Silva (2015) grupos de três elementos seria demasiado pequeno e, portanto, pouco enriquecedor do ponto de vista da partilha e discussão de opiniões e conhecimentos. Já os grupos de cinco elementos seriam o mais funcional para que houvesse interação e cooperação entre os alunos. Reforçando ainda que grupos com mais de cinco elementos tendem a subdividir-se (Silva, 2015).

Pato (2000) salienta que pelo elevado número de alunos por turma, a constituição de grupos com três elementos implicaria uma grande quantidade de grupos, dificultando o trabalho do professor no acompanhamento dos trabalhos e uma relação pouco significativa entre os grupos.

Para além disto, é importante a formação de grupos heterogéneos, de alunos com diferentes níveis de aproveitamento, com diferentes aptidões e atitudes, com diferentes desenvolvimentos ao nível da aprendizagem, entre outros. Tudo isto, no sentido de permitir uma maior diversidade dentro de cada grupo.

Segundo Pato (2000), muitas vezes o estudante compreende melhor os conteúdos temáticos a partir da explicação de um colega, isto porque há uma lógica de raciocínios e códigos de linguagem, próprios de cada fase etária, que facilitam a comunicação entre alunos e a privilegiam relativamente a interferências dos adultos. A formação de grupos

heterogéneos permite garantir que os mais aptos não abafem a atividade e o pensamento dos outros.

No entanto, para Freitas e Freitas (2003), o professor deve seguir cinco procedimentos para que o trabalho de grupo tenha sucesso. Em primeiro lugar, depois de definido o tema a trabalhar, deve-se estabelecer os objetivos para o trabalho, especificando os conceitos, estratégias e as competências a atingir. Em segundo lugar, antes de iniciar o trabalho propriamente dito, deve-se tomar em conta, decisões como: a constituição dos grupos, os materiais necessários e a posição dos grupos na sala. Em terceiro lugar, as tarefas devem ser explicadas, ensinando ou relembrando conceitos e estratégias indispensáveis e indicar os critérios de sucesso quer para a aquisição de conhecimentos, quer para o desenvolvimento das competências interpessoais. Depois disto, e em quarto lugar, fazer a monitorização dos grupos, recolhendo dados de cada grupo e intervir se necessário. Por último, avaliar a aprendizagem dos alunos e ajudar na autoavaliação do grupo em especial quanto ao seu funcionamento.

Como já referido, o trabalho cooperativo para ser realmente eficaz, deve ser aplicado em grupos heterogéneos, permitindo aos alunos “desenvolver relações de solidariedade, partilha, respeito e apoio mútuo no processo de construção do conhecimento, promovendo desta forma a inclusão de todos com todos” (Lucas, 2018, p.25).

Na educação, o trabalho em grupo levanta muitas vezes algum desconforto aos professores, isto porque consideram que o trabalho individual se realiza mais rapidamente e não causa tantos distúrbios na sala de aula, tornando assim mais fácil de controlar.

O trabalho em grupo pode facilitar a aprendizagem daqueles alunos que têm mais dificuldades, porque muitas das vezes estas dificuldades estão associadas à falta de motivação e de persistência. O facto de introduzirmos este método pode trazer “leveza” e eficácia à aprendizagem, e tornar a participação de cada aluno mais ativa. Desta forma, o aluno deixa de se sentir tão “bloqueado”, facilitando a sua comunicação com o seu grupo e a restante turma, uma vez que todos se encontram na mesma situação. Tendo em conta esta perspectiva, podemos dizer que a aposta nos trabalhos em grupo proporciona

também a integração do aluno na turma e sua desinibição perante as tarefas propostas (Ferreira e Santos, 2000).

É de salientar que os alunos comunicam entre si com uma linguagem mais simples e, portanto, o processo de aprendizagem está assim facilitado. Por esta razão, é fundamental a aplicação de trabalhos em grupo na sala de aula, não deixando de ser importante o controlo do professor, uma vez que podem surgir situações em que alguns alunos não se sintam integrados no grupo, ou alunos que não são produtivos, prejudicando assim todos os elementos do grupo. Assim sendo é fundamental garantir a participação de todos e a concretização das tarefas (Ferreira e Santos, 2000).

Damiani (2008) destaca ainda o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” introduzido por Vygotsky, referindo que, por meio da interação e troca de experiências, os alunos passam a ser capazes de realizar tarefas sozinhos que antes não conseguiam. Este conceito é também apresentado por Fernandes (1997) como a consolidação da aprendizagem à medida que se desempenham as tarefas propostas, que inicialmente desenvolvidas com acompanhamento e, posteriormente, realizadas individualmente.

Saber trabalhar em conjunto com outras pessoas é, hoje em dia, uma peça fundamental em qualquer tipo de função que se desempenhe, por isso, se puder ser trabalhada num ambiente acompanhado, como é a sala de aula, os alunos estarão mais à vontade quando sentirem necessidade de utilizar esta ferramenta.

1.3.1. O Trabalho colaborativo/cooperativo – breve enquadramento

Um requisito para que a aprendizagem ocorra é, segundo Faustini (2001), a necessária presença física do aluno e professor na sala de aula, embora refira que, muitas vezes e num dia comum, essa interação é pequena.

De acordo com o que o mesmo autor refere, a aquisição de novos hábitos no processo de ensino-aprendizagem demonstra-se fundamental. O papel do professor que anteriormente se baseava na transmissão de conhecimento, passa a funcionar como moderador e incentivador da aprendizagem por parte dos alunos, facultando-lhes as ferramentas necessárias para aprender e promover a interação entre alunos/professor. Desta forma, também o papel do aluno se vê alterado, deixa de ser meramente recetor e, portanto, deixa de ser um agente passivo no processo de aprendizagem, passando a apresentar uma atitude ativa nesse processo, com o objetivo de desenvolver o pensamento crítico e proporcionar o trabalho cooperativo e colaborativo (Faustini, 2001).

Partindo do facto que *colaborar* significa trabalhar em comum com outros para a obtenção de determinado resultado, todos os intervenientes devem partilhar das decisões tomadas e serem igualmente responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme as possibilidades e interesses de cada um (Dicionário Priberam, 2019, acedido a 21 de junho de 2019).

Deste ponto de vista a colaboração em sala de aula entre os alunos demonstra vantagens ao nível do desenvolvimento do trabalho colaborativo, potenciando uma aprendizagem ativa e responsabilizada e, portanto, mais consciente e eficaz.

Como salienta Faustini (2001), “a aprendizagem colaborativa refere-se a métodos educacionais nos quais os aprendizes trabalham em pares ou pequenos grupos para atingir determinados objetivos” (p. 213).

Depois de alguma revisão bibliográfica percebemos que para além da importância do trabalho colaborativo/cooperativo, se deve acrescentar também a este a importância das emoções no ensino, daí considerarmos fundamental abordar este assunto. A este propósito, Mora (2013) citado por Nunes-Valente e Monteiro (2016), começa por mencionar que “atualmente a neurociência defende que o elemento essencial na

aprendizagem é a emoção, que sem emoção não há curiosidade, não há atenção, não há aprendizagem e não há memória” (p.3).

A capacidade de lidar com as emoções faz com que sintamos mais facilidade em dominar as nossas competências e, portanto, simplifica o processo de aprendizagem e torna o trabalho mais enriquecedor e saudável. Por ser relevante a introdução da inteligência emocional no ensino, é também importante que o professor seja conhecedor e capaz de gerir as emoções dos alunos da melhor forma, para que se tire partido das mesmas, ao tornar o aluno mais ativo no processo de aprendizagem (Nunes-Valente e Monteiro, 2016). Outros autores também referem que é importante a análise das emoções na participação oral, uma vez que esta pode ser influenciada pelo simples facto de ter medo de errar (Verde e Ferreira, 2011).

Percebemos pela revisão bibliográfica que há autores que distinguem o trabalho colaborativo do trabalho cooperativo. Damiani (2008), distingue cooperação de colaboração, afirmando que no trabalho cooperativo apesar de haver trabalho em conjunto na execução das tarefas, as finalidades do trabalho podem não ser o resultado conseguido por todos os elementos de grupo. O facto de poderem existir relações hierárquicas dentro de um grupo, pode fazer com que uma decisão prevaleça em relação a outra. Já na colaboração, todos os elementos de um grupo, trabalham para um objetivo comum do qual todos devem estar de acordo e trabalhar em conjunto. Neste caso, nenhuma opinião permanece em relação a outra, todos são igualmente responsáveis pelo trabalho, e devem partilhar opiniões e confiar nas decisões dos outros elementos.

Outros autores salientam também a distinção entre trabalho colaborativo e cooperativo, reforçando que no trabalho colaborativo os alunos de um grupo podem dividir as tarefas por cada elemento do grupo fazendo com que trabalhem individualmente para a tarefa que foram destacados, favorecendo assim o aumento da competição intragrupal. Já no trabalho cooperativo todos os alunos trabalham nas mesmas tarefas, enriquecendo a sua resolução, a criatividade e o processo de aprendizagem (Damon e Phelps, 1989 *in* Fernandes, 1997).

Ainda dentro desta problemática, é importante reforçar que para desenvolver o trabalho cooperativo é essencial que todos os alunos trabalhem centrados no mesmo fim,

sendo que o resultado final deve ser, à partida, o efeito das opiniões de todos quantos cooperaram no trabalho (Dees, 1990 *in* Fernandes, 1997).

1.4. A Avaliação

A palavra *avaliação* pode ser interpretada de diversas formas, sendo que o seu significado deriva da palavra *avaliar* correspondendo ao ato de avaliar, de apreciar, de determinar ou conhecer o valor (Dicionário Priberam, 2019, acedido a 30 de julho de 2019). Por não ser uma tarefa fácil, a de dar significado a *avaliação*, a definição que se utiliza mais vezes, recai sobre aquela que pode ser a mais redutora, que passa por atribuir uma classificação, dar notas, quantificar o alcance do objetivo numa escala. No entanto, o termo avaliação é tudo menos redutor, “a avaliação apresenta-se como um processo de obter informação de formulação de juízos e de tomada de decisões” (Pacheco, 1994, p.65), em que a apreciação tanto pode ser quantitativa como qualitativa.

Já Alves (2004) refere que “avaliar é uma actividade natural do ser humano que, constantemente, consciente e/ou inconscientemente, faz juízos de valor, resultando daí diferentes posicionamentos perante o mundo que o cerca”. Acrescenta ainda que “o acto de avaliar, apesar de presente em todos os contextos da actividade humana, é no contexto escolar que assume um estatuto privilegiado de desenvolvimento”, uma vez que funciona como “medidor” da construção de conhecimento e progressão da aprendizagem do aluno. É fundamental, no processo de avaliação, observar o comportamento dos alunos perante as diferentes estratégias de ensino, bem como o seu rendimento, no sentido de adaptar as estratégias às suas necessidades (Alves, 2004).

Karpicke *et al.* (2012) afirma que existem diversos tipos de avaliação. Menciona a avaliação diagnóstica, mas salienta sobretudo a avaliação formativa e a avaliação sumativa, acrescentando que esta última diz respeito à classificação final de cada aluno e que, no caso do ultimo nível do ensino secundário serve de nota de ingresso no ensino superior. Desta forma, o mesmo autor, afirma que “de facto, avaliar é sempre um acto redutor de uma realidade complexa” (p.10).

Também no nº 1 do artigo 24.º do Decreto de Lei (DL) 17/2016, encontramos que a “avaliação interna das aprendizagens, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola, compreende as seguintes modalidades de avaliação: Diagnóstica; Formativa; Sumativa”.

Até aos anos 60 o modelo de avaliação que prevalecia era o método diagnóstico-prescritivo, que defendia que se os alunos não aprendiam era porque algo estava errado com eles, acabando por serem rotulados e “esquecidos” pelo professor. Este modelo estava profundamente errado, uma vez que esses alunos, provavelmente, seriam aqueles que mais necessitavam da ajuda do professor. O certo é que a ineficácia deste método levou à adaptação da avaliação, passando esta a ser realizada onde ocorre a aprendizagem, ou seja, na sala de aula (Ferreira e Santos, 2000).

Ao refletirmos sobre avaliação, rapidamente o nosso pensamento recai na avaliação do rendimento dos alunos, como se esta fosse somente dependente deles e muitas vezes não consideramos outros intervenientes igualmente significantes, sendo que os resultados dos alunos dependem de inúmeros fatores (Pacheco, 1994).

Segundo o artigo 23.º n.º1 e 2 do Decreto de Lei 17/2016, a “avaliação constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas, e tem por objetivo central a melhoria do ensino e da aprendizagem baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica”.

Avaliar é olhar cada um dos alunos, investigando e refletindo sobre a sua forma de aprender, conversando, convivendo, organizando o cenário desta interação, sempre com o cuidado de proporcionar aos alunos uma assimilação melhor e diária como parte construtiva do processo de ensino-aprendizagem (Datrino *et al*, 2015, p.28).

A avaliação poderá ser utilizada para diagnosticar as carências e erros dos alunos, afim de que o avaliador tome uma decisão e possa ajudá-los a superar suas dificuldades, sempre no sentido de promover sua aprendizagem, e não utilizar a avaliação somente para classificar, excluir ou incluir (Datrino *et al*, 2015, p.28).

Pacheco (1994), refere que a avaliação constitui um importante elo para o professor, uma vez que torna perceptível a evolução dos alunos e a sua receptividade às didáticas implementadas, possibilitando a sua adaptação de acordo com as necessidades percebidas. É neste sentido que a avaliação diagnóstica é relevante, pois permite

inventariar as necessidades de cada aluno, para que o professor, possa mais facilmente orientar a sua intervenção no processo de ensino-aprendizagem. Pela avaliação diagnóstica, podemos ainda perceber que os alunos não aprendem todos ao mesmo ritmo, daí que seja importante estabelecer condições de aprendizagem para todos os alunos.

Preferencialmente, a avaliação diagnóstica funciona como um levantamento dos conhecimentos prévios que os alunos possam possuir, no sentido de facilitar “a integração escolar dos alunos, sustenta a definição de estratégias de ensino e apoia a orientação escolar e vocacional” (DL 17/2016, art. 25º, nº 2). Esta modalidade da avaliação deve ser posta em prática se o professor considerar conveniente, de forma a que facilite a escolha e aplicação de estratégias de ensino que se julgue mais adaptadas às necessidades dos alunos (DL 17/2016, art. 24º-A, nº 1).

Ainda em relação à avaliação diagnóstica, Cortesão (2002) refere que esta não deve ser vista como uma primeira impressão que rotula um aluno. Deve sim, ser tida em conta para perceber o grau de conhecimento do aluno e, a partir daí, ajudá-lo a progredir na aprendizagem.

Se a avaliação contribuir para o desenvolvimento das capacidades dos alunos, podemos dizer que ela se converte em uma ferramenta pedagógica, em um elemento que melhora a aprendizagem do aluno e a qualidade de ensino. Esse é o sentido de avaliação formativa (Datrino *et al.*, 2015, p.40).

Deste modo, a avaliação formativa procura localizar as dificuldades através de um acompanhamento contínuo e sistemático do aluno, e a perceber e ajustar estratégias que potenciem a aprendizagem de cada um. Idealmente, “gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver e recorre a dispositivos de informação detalhada sobre os desempenhos” (DL 17/ 2016, art. 25º, nº 3).

A avaliação formativa aprecia qualitativamente a progressão da aprendizagem, fornecendo informação para as adaptações necessárias a realizar para regular e melhorar a aprendizagem.

Partindo da observação dos alunos, das tarefas que desempenham, da forma como interagem com os colegas nos trabalhos de grupo e até mesmo da forma como interagem com o professor, a avaliação formativa está inerente a esta recolha de dados informal. Aqui, podemos mencionar a importância que possui a avaliação na componente oral, uma vez que se trata de uma avaliação mais direta e instantânea que em muito facilita a compreensão da situação de aprendizagem dos alunos (Pacheco, 1994).

Reforçando uma vez mais, a avaliação formativa possui um

caráter contínuo e sistemático, devendo recorrer a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade das aprendizagens e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo aos professores, aos alunos, aos encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias (DL 17/ 2016, art. 24º-A, nº 2).

É neste sentido, que acreditamos que a avaliação deve ser, forçosamente, transparente, procurando promover o progresso das aprendizagens (DL 17/2016, art. 24º-A, nº 4). Contrariamente, muitas vezes não se expõe de uma forma suficientemente transparente o processo de avaliação aos alunos, informando apenas os objetivos gerais, como por exemplo, “informar do cumprimento dos programas” ou “ajudar os alunos a aprender” (Karpicke *et al.*, 2012), falhando assim naqueles que consideramos ser os principais pilares da avaliação, a transparência e a objetividade, dando assim validade à qualidade da avaliação. No entanto, mesmo sendo o mais objetivo possível, a avaliação não deixa de ser, irremediavelmente, subjetiva.

Falando agora de avaliação sumativa, esta tem um carácter quantitativo, formalizado através da atribuição de uma nota que procura classificar as capacidades dos alunos valorizando, acima de tudo, o domínio dos conteúdos programáticos. “Realiza-se no final de cada período letivo e dá origem, no final do ano letivo, a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo dos alunos” (DL 17/ 2016, art. 25º, nº 4). Este tipo de avaliação permite-nos verificar se houve a aquisição de competências e o cumprimento dos objetivos estipulados para cada período ou ano letivo, de uma forma quantitativa. Ou seja, “traduz-se na formulação de um juízo

global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (DL 17/2016, art. 24º-A, nº 3). A avaliação sumativa acaba por ser uma conversão dos resultados numa classificação ou nota, que estipula o resultado da aprendizagem.

O sistema educacional apoia-se na avaliação classificatória com a pretensão de verificar aprendizagem ou competências através de medidas de quantificações. Este tipo de avaliação presupõe que as pessoas aprendem do mesmo modo, nos mesmos momentos e tenta evidenciar competências isoladas, ou seja, alguns alunos, que por diversas razões têm maiores condições de aprender, aprendem melhor e mais. Outros, com características diferentes, que não respondem tão bem ao conjunto de disciplinas, aprendem cada vez menos e são muitas vezes excluídos do processo de escolarização (Datrino *et al*, 2015, p.39).

O principal objetivo das práticas avaliativas deve ser preconizar motivação para os alunos aprenderem, onde “a articulação entre os conteúdos, as estratégias de ensino e de aprendizagem dos alunos e a avaliação, motiva os alunos a serem capazes de aprofundar os seus conhecimentos” (Casanova, 2015, p.1290). É importante que o aluno conheça o processo de avaliação, a fim de ser capaz de desempenhar o seu papel o melhor que conseguir, tendo em conta as suas competências para o instrumento de avaliação em questão.

Dentro das diferentes formas de avaliar, é ainda relevante referir a avaliação própria, ou seja, aquela que reconhecemos como autoavaliação. O ato de nos autoavaliarmos tem em consideração a consciência de cada um no que diz respeito ao processo de aprendizagem e tudo que pode estar inerente a este. Consiste numa retrospectiva crítica individual do desempenho na sala de aula, de acordo com critérios de avaliação pré-estabelecidos. Este conhecimento dos critérios de avaliação é importante, uma vez que quem se autoavalia deve possuir uma base de orientação, para que possa responder corretamente à realização da tarefa e para que saiba avaliar o seu resultado. Para tal, é essencial que os alunos sejam capazes de ser críticos deles próprios, saibam

refletir sobre o seu desempenho e resultados, e que tenham consciência dos seus progressos e das suas dificuldades. Este processo de autoavaliação exige que o aluno se torne mais autónomo e responsabilizado no seu processo de aprendizagem. Desta forma a autoavaliação funciona essencialmente como um fator regulador da aprendizagem, fomentando assim uma maior envolvimento do aluno neste processo (Alves, 2004). É de ressaltar que a autoavaliação para além de contribuir como reguladora das aprendizagens, contribui também para a participação dos alunos na sua avaliação de uma forma crítica, acerca dos seus pontos fracos e fortes. No entanto, este processo nem sempre é fácil, pela dificuldade que temos em olhar para nós próprios.

De acordo com o que foi referido até então, o ato de avaliar é fundamental no sentido em que proporciona o crescimento e desenvolvimento dos métodos de reflexão e de construção do conhecimento. O objetivo passa por fazer com que os alunos sejam capazes de raciocinar perante diversas situações. Ou seja, a avaliação deve incidir no progresso do aluno, na forma como atua perante situações futuras em que, a importância não é o cumprimento da tarefa, mas sim o processo para a sua conclusão, independentemente do resultado.

Alves (2004) reforça esta ideia, que consideramos crucial, afirmando que a avaliação para ser de qualidade não deve considerar apenas o produto final, mas sim todo o processo de construção de conhecimento, que também deve ser alvo de avaliação para que se adapte consoante as situações e as necessidades.

Pacheco (1994) menciona que a avaliação também pode ter uma função de controlo, uma vez que tende a incitar a autoridade do professor, muitas das vezes pela formalidade que está inerente ao processo de avaliação.

O professor ao realizar o processo de avaliação, dá sobretudo privilégio aos aspetos reprodutores e às competências cognitivas, deixando muitas vezes o espírito crítico e as competências afetivas e motoras um pouco dissociadas do processo de avaliação. Por esta razão é que os aspetos qualitativos são tão importantes na descrição da aprendizagem, uma vez que têm em conta o aluno (comportamento, participação, personalidade) e aquilo de que é capaz (tanto as competências cognitivas, como as competências afetivas e motoras) (Pacheco, 1994).

Capítulo 2 – Enquadramento Metodológico

Este estudo teve como amostra as turmas de Línguas e Humanidades do 11º ano da Escola Secundária António Nobre, nas quais tivemos a oportunidade de trabalhar e de aplicar a estratégia de trabalho que exploraremos mais à frente.

O ponto de partida foi a perceção de que uma das turmas tinha notórias dificuldades de comunicação oral durante as aulas e, desta forma, propusemo-nos a comparar com a outra turma que se caracterizava pelo oposto. Assim sendo, realizamos trabalhos em grupo que tinham por objetivo fazer com que os alunos se sentissem familiarizados com os conteúdos programáticos em questão e que, posteriormente, procedessem à apresentação. Um dos principais objetivos foi perceber se de facto a aprendizagem era mais eficaz quando realizavam as apresentações ou quando estavam perante uma aula expositiva dada pela docente.

Para avaliar a aprendizagem resolvemos comparar as duas turmas cruzando as estratégias aplicadas, as apresentações e as aulas expositivas. No sentido de estabelecer uma comparação realizamos questões-aula iguais para cada subdomínio nas duas turmas para comprovar, ou não, a eficácia da metodologia aplicada.

2.1. A Caracterização da Escola

A Escola Secundária António Nobre faz parte do Agrupamento de Escolas António Nobre, que reúne sete Escolas (uma Escola Secundária e Básica do 3º ciclo, duas Escolas Básicas 2º/3º Ciclo, e quatro Escolas do Primeiro Ciclo (1ºCEB) e Jardim de Infância (JI – Quadro 1).

Quadro 1. Composição do Agrupamento de Escolas António Nobre

AGRUPAMENTO ESCOLAS ANTÓNIO NOBRE		
NÍVEL DE ENSINO	ESCOLAS	LOCALIZAÇÃO
JI e 1º Ciclo	Escola Básica de S. João de Deus (JI/1ºCEB)	Rua 2 - Bairro S. João de Deus, 4350-146 Porto, na freguesia de Campanhã
	Escola Básica das Antas(JI/1ºCEB)	Rua da Renascença Portuguesa, nº 227 – 4350 - 110 Porto
	Escola Básica Monte Aventino (JI/1ºCEB)	Rua Rodrigo Álvares, 4350 - 277 Porto, freguesia de Campanhã
	Escola Básica de Montebello (JI/1ºCEB)	Rua de Alcântara na freguesia de Campanhã
2º e 3º Ciclo	Escola Básica da Areosa	Rua Professor António Cruz 278, 4200 Porto
	Escola Básica Nicolau Nasoni	Rua Sto António de Contumil, s/n 4350-285 Campanhã Porto
3º Ciclo e Secundário	Escola Secundária de António Nobre	Rua Aval de Cima, 128 – 4200-105

As várias escolas distribuem-se geograficamente por duas freguesias da cidade do Porto - Paranhos e Campanhã (Figura 1).

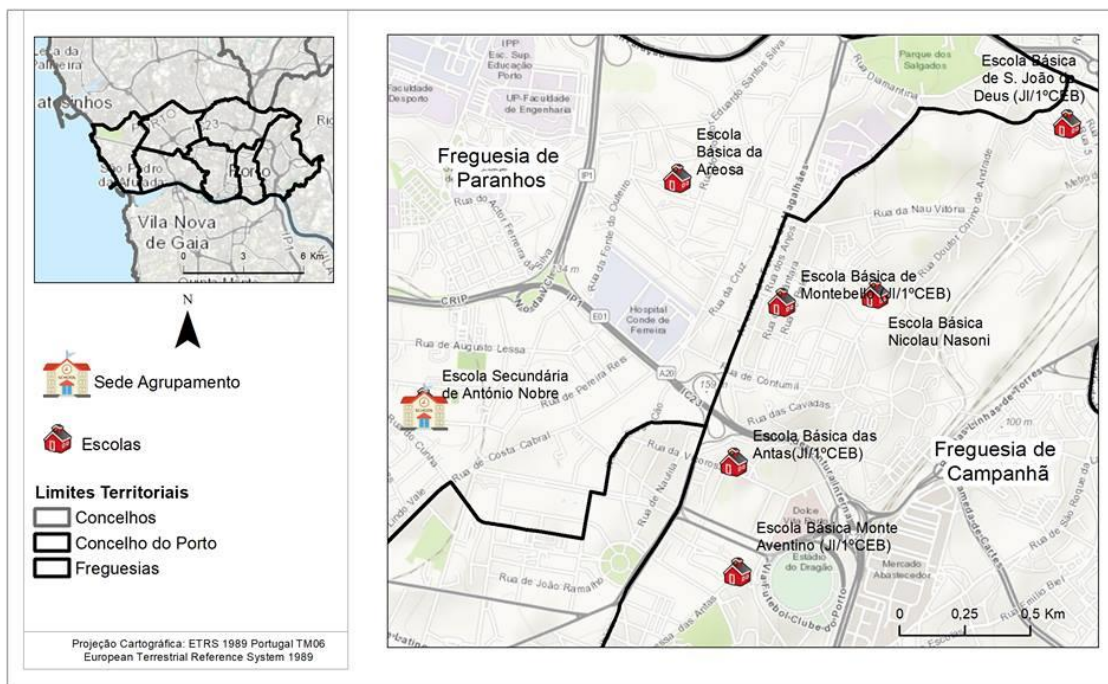


Figura 1. Mapa de enquadramento das escolas do Agrupamento de Escolas António Nobre

O Agrupamento de Escolas António Nobre (AEAN) abrange a população da cidade do Porto, particularmente das freguesias de Paranhos, de Campanhã e de concelhos limítrofes da cidade.

A Escola Secundária António Nobre foi inaugurada a 1972 como Liceu António Nobre. A designação de Liceu, correspondia ao facto de se destinar à preparação dos alunos para o acesso ao ensino superior. É em 1979 que passa a designar-se como Escola Secundária António Nobre (ESAN), que atualmente é a sede de Agrupamento de Escolas António Nobre.

Tal como anteriormente referimos, a Escola Secundária António Nobre faz parte do grupo de escolas TEIP, (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). Possui um Plano de Melhoria Plurianual, no sentido de melhorar a qualidade da aprendizagem e dos resultados escolares dos alunos. Procura intervir na redução das taxas de insucesso, do abandono escolar e da indisciplina, com o objetivo de diminuir o insucesso escolar (AEAN, 2017).

Têm sido implementadas diversas ações de promoção para o sucesso escolar, tais como o “Com ajuda consigo”; o A.M.A.R.E (Atuar nas Mudanças de Atitudes para Resultados Escolares); as Coadjuvâncias em disciplinas de exame e “Trazer os pais à escola” (AEAN, 2017).

2.1.1. Caracterização das turmas

Para a realização deste Relatório de Estágio o público-alvo consistiu nas duas turmas onde nos foi concedida a oportunidade de lecionar. Desta forma, tivemos ao nosso encargo duas turmas de Línguas e Humanidades do 11º ano, num total de 41 alunos.

A turma de 11º ano de Línguas e Humanidades 1 (11º LH1) é constituída por 19 alunos, 12 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 19 e os 16 anos (Figura 2). É composta por 15 alunos de nacionalidade portuguesa e 4 alunos de nacionalidade brasileira.

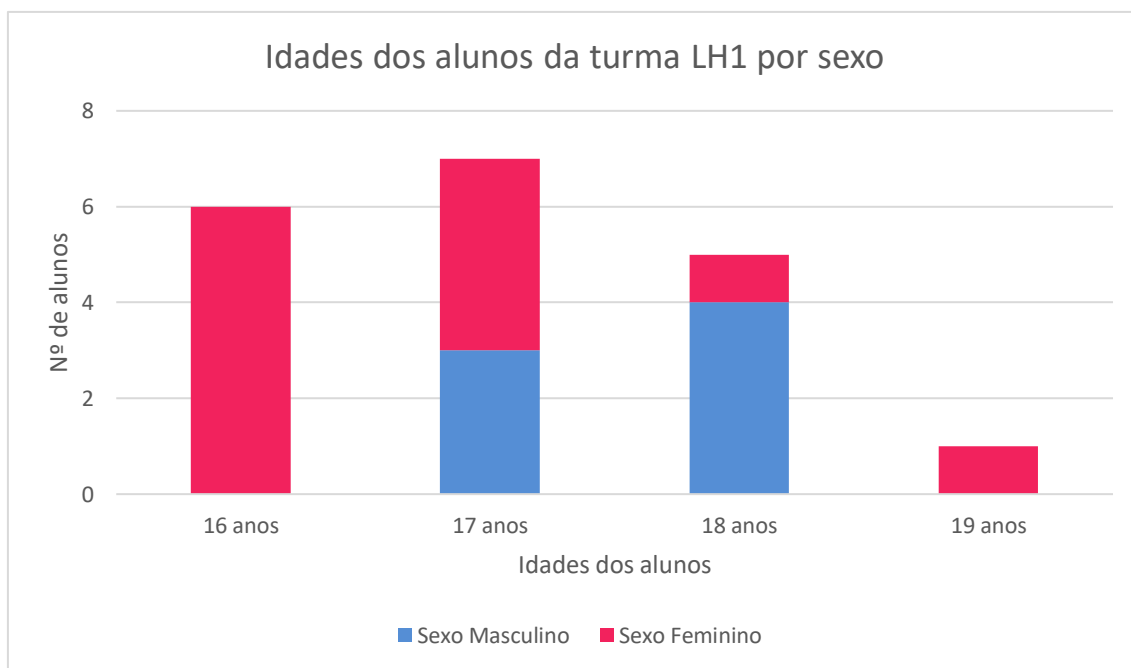


Figura 2. A idade dos alunos da turma LH1 por sexo

Na totalidade dos alunos, apenas um ficou retido no ano em questão (11º ano).

De acordo com a informação que foi fornecida pela Diretora de Turma, no que diz respeito ao acesso a novas tecnologias, todos os alunos têm acesso a computador e a ligação à *internet* em casa. Em relação à escolaridade dos Encarregados de Educação dos alunos, possuem uma formação distinta, um com 1º ciclo e um com licenciatura, quatro com o 2º ciclo, oito com o 3º ciclo e cinco com o secundário. Para além disto, há ainda um encarregado de educação com formação desconhecida (Figura 3).

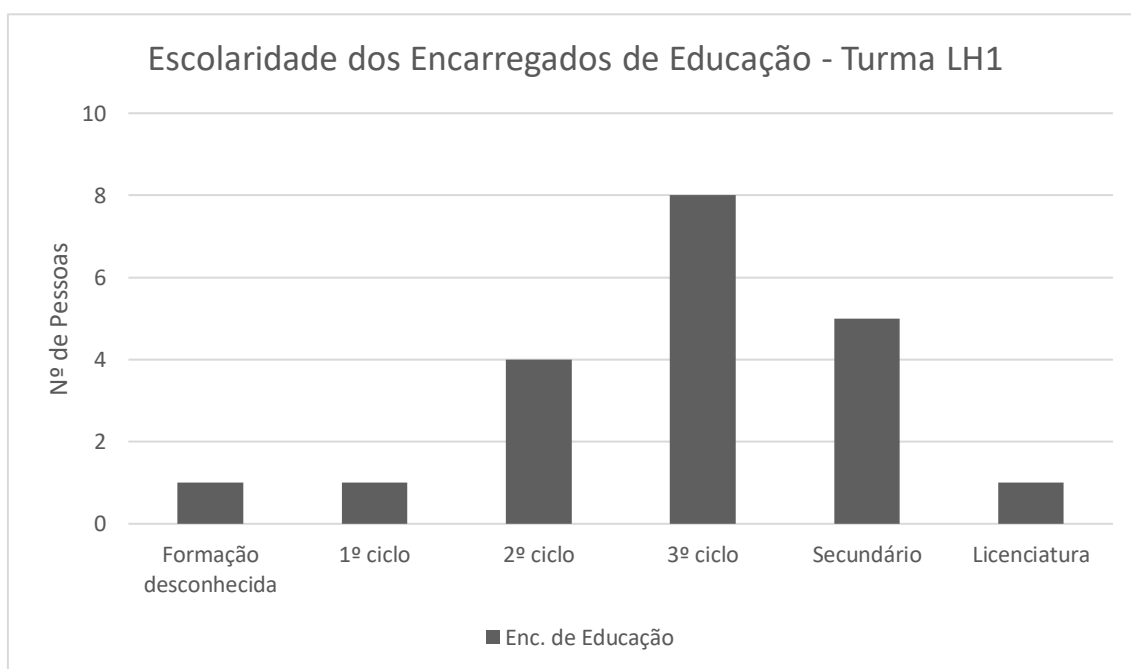


Figura 3. A escolaridade dos Encarregados de Educação da turma LH1

A turma de 11º ano de Línguas e Humanidades 2 (11º LH2) é constituída por 22 alunos, 9 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos (Figura 4).

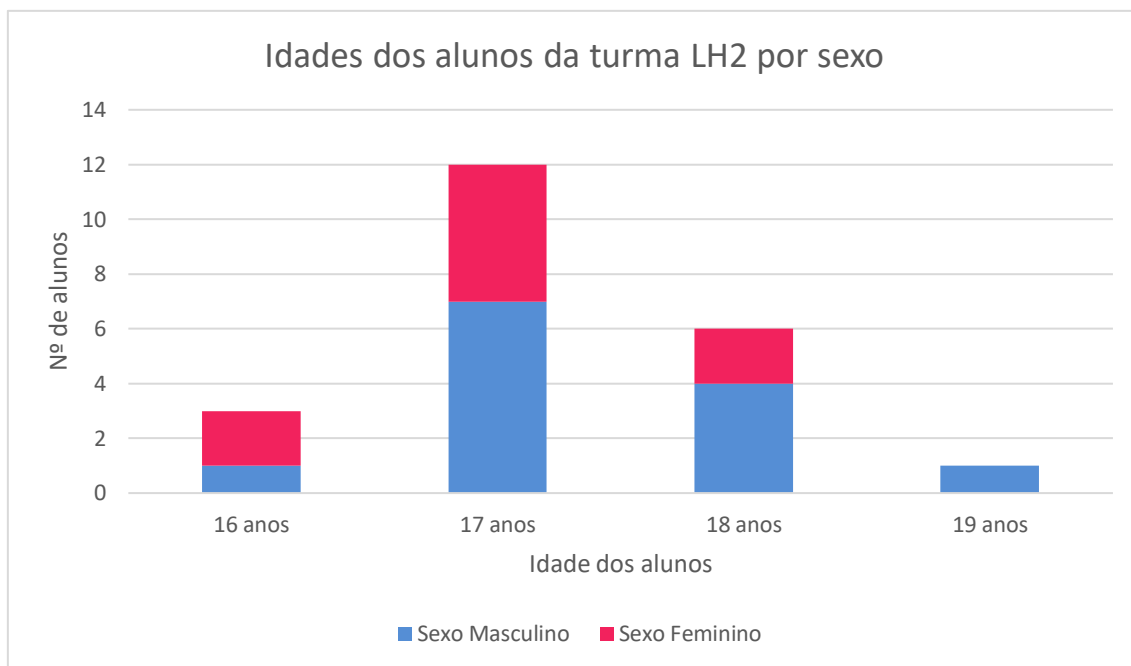


Figura 4. As idades dos alunos da turma LH2 por sexo

A totalidade dos alunos encontra-se pela primeira vez no ano em questão (11º ano).

Em relação ao acesso a novas tecnologias, pelo que nos foi transmitido pela Diretora de Turma em questão, todos os alunos têm acesso a computador e a ligação à *internet* em casa. Foi ainda possível ter acesso à escolaridade dos Encarregados de Educação, em que dois possuem uma licenciatura, seis têm o ensino secundário, cinco têm o 3º ciclo, três têm o 2º ciclo e cinco têm o 1º ciclo. Para além disto, um dos encarregados de educação tem uma formação desconhecida (Figura 5).

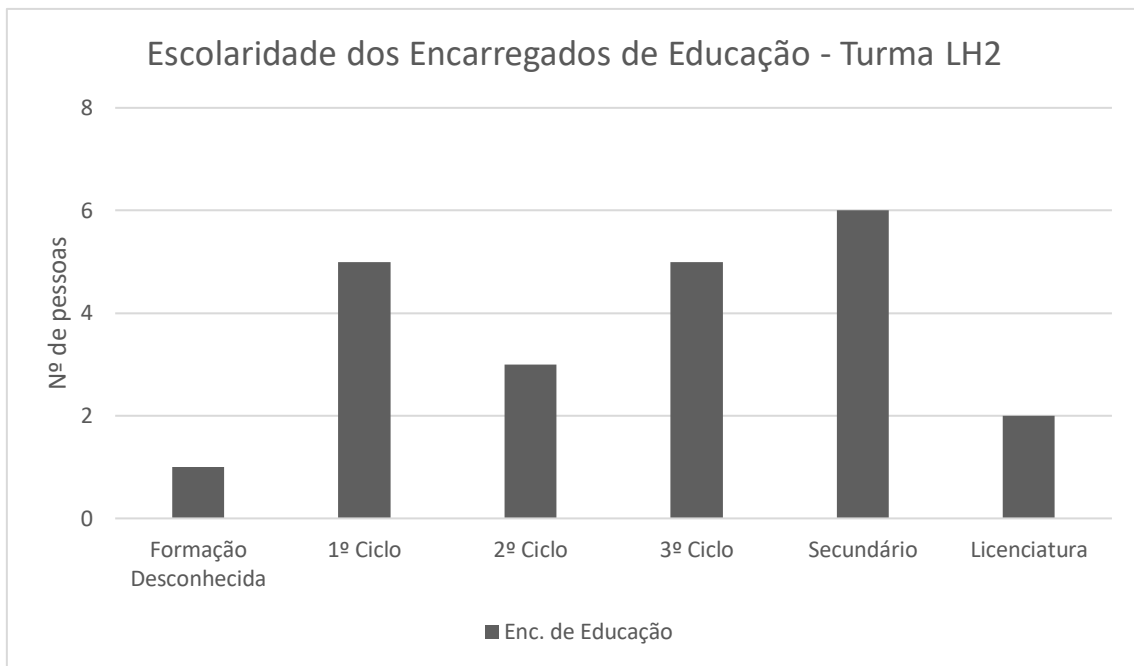


Figura 5. A escolaridade dos Encarregados de Educação da turma LH2

2.2. Metodologia de Trabalho

A ideia de desenvolver o discurso oral dos alunos, surgiu quando nos deparamos com duas turmas com características muito distintas, uma delas facilmente expunha as suas opiniões e era muito comunicativa, a outra era muito retraída e apresentava algumas dificuldades e inibição na expressão oral.

Percebemos que, cada vez que tentávamos dialogar com os alunos da turma LH1, ou pedíamos para exporem alguma informação aos colegas, os alunos falavam muito baixo, com uma postura acanhada e contraída na cadeira, demonstrando uma baixa autoestima. Podemos dizer que “a imagem que temos de nós próprios é construída através daquilo que nos chega dos outros. Uma pessoa com uma auto-estima baixa é alguém que não tem confiança em si, não acredita nas suas potencialidades (...)” (Vieira, 2005, p.15).

Esta percepção das características das turmas, no fundo, acabou por funcionar como uma avaliação diagnóstica das competências orais de cada turma no que diz respeito à expressão e compreensão oral. Assim, a nossa solução passou por pôr em prática uma estratégia, que pode ser questionada, mas que dentro do que nos era possível e do tempo estipulado, foi a que achamos que melhor se adaptava às necessidades e ao cumprimento do objetivo principal.

Desta forma procuramos utilizar a estratégia das apresentações como metodologia de trabalho com o intuito de colmatar esta lacuna dos alunos, sobretudo da turma LH1, por ser aquela em que assinalamos esta necessidade e por ter sido também o motor propulsor deste trabalho. Para além disto, abordamos a constituição dos grupos e a sua importância para o trabalho desenvolvido, bem como a aplicação das questões-aula como papel de avaliação e percepção da eficácia da aprendizagem através da estratégia aplicada.

2.2.1. A utilização das “Apresentações” como metodologia de trabalho

Pela importância já referida anteriormente da comunicação oral, e tendo em conta as dificuldades de expressão oral de uma das turmas, procuramos perceber através do cruzamento de aulas expositivas com aulas em que os alunos elaboraram trabalhos em

grupo e procederam à respetiva apresentação, de que forma é que a aprendizagem é mais eficaz.

Podemos supor que a dificuldade dos alunos exporem a sua opinião pode estar ligada com o facto de não possuírem conhecimento sobre o assunto, mas na maior parte das vezes deparamo-nos com o inverso, a dificuldade reside em se exporem temendo não conseguir convencer os colegas e o professor, uma vez que a falta de confiança leva ao medo de errar. Tentamos diversas vezes criar um diálogo horizontal entre os alunos com a moderação da professora, após a exposição da matéria e da realização de exercícios. No entanto, deparamo-nos com situações em que, por exemplo, os alunos sabiam a resposta, e embora a escrevessem no caderno, não a comunicavam oralmente.

As apresentações feitas pelos alunos têm por objetivo perceber se a aprendizagem é mais eficaz, ou se há mais interesse pelos conteúdos programáticos, quando são eles próprios a explorar os temas, a reproduzi-los e também a ouvi-los por parte dos colegas de turma.

Desta forma, dentro dos conteúdos programáticos que nos competiam lecionar, foram selecionados os subdomínios que julgamos que melhor se adaptariam a apresentações, dos quais:

1. A diferenciação funcional e espacial das cidades;
2. Os processos de expansão urbana;
3. A competitividade e complementaridade dos modos de transporte;
4. A rede transeuropeia de transportes;
5. Os problemas na utilização dos transportes – A segurança;
6. Os problemas na utilização dos transportes – Ambiente e saúde.

No que diz respeito aos subdomínios, inicialmente pensamos que o ideal seria utilizar um subdomínio e dividi-lo pelos diversos grupos de forma aleatória. Mas, pela subjetividade que trazia, optamos por utilizar os mesmos subdomínios da matéria para todos os grupos.

A razão pela qual utilizamos três apresentações por turma, num total de seis subdomínios, foi porque a primeira hipótese tinha sido a utilização de apenas duas

apresentações por turma, mas não seria suficiente para perceber uma evolução, então optamos por realizar as três apresentações por turma. Não acrescentamos mais apresentações devido à escassez de tempo a que estávamos sujeitos.

Percebemos que era importante que a elaboração das apresentações fosse efetuada na sala de aula para que pudesse haver acompanhamento. No sentido de não levar a distrações, resolvemos estipular tempo, que seria no máximo de dez minutos, para a realização das apresentações, sendo que as mesmas, deveriam ser apresentadas na aula seguinte. O suporte de apresentação podia ser à escolha de cada grupo, tendo em conta a logística disponível.

Todos os grupos e todos os elementos do grupo tiveram de apresentar, isto para que todos se sentissem integrados e responsabilizados pelo trabalho e pela respetiva apresentação. Mas também porque queríamos evitar situações em que uns alunos trabalham e outros apenas apresentam.

Possibilitamos a consulta do manual e do telemóvel com recurso à internet, sendo que o uso do telemóvel era condicionado a um por grupo, para que a sua utilização não conduzisse à desconcentração.

Para que fosse possível a comparação dos resultados entre as turmas, foram efetuadas questões-aula nas duas turmas, independentemente da metodologia aplicada, isto é, quer nas apresentações feitas pelos alunos, quer na aula expositiva dada pela professora.

2.2.2. A constituição dos trabalhos em grupo

Com a implementação dos trabalhos de grupo procuramos desenvolver estratégias de trabalho cooperativo difundido na prática da Escola Inclusiva. Desta forma, pretendíamos potenciar a inclusão de todos os alunos no processo de ensino aprendizagem, tornando mais fácil a ultrapassagem de dificuldades e a colmatação de falhas que pudessem existir individualmente.

Para a constituição de grupos, inicialmente, pensávamos que o ideal seria constituir grupos de três elementos mas, pelo que já foi mencionado anteriormente, percebemos que se tornaria exaustivo, tanto a prática das apresentações como a sua avaliação. Por esta

razão, e pelo número de alunos que possuíamos, resolvemos constituir grupos de trabalho de quatro e cinco elementos. Na turma LH1 formamos três grupos de cinco elementos, e um grupo de quatro elementos, num total de 19 alunos. Na turma LH2 formamos dois grupos de cinco elementos, e três grupos de quatro elementos, num total de 22 alunos. Na nossa opinião, os grupos de quatro elementos não seriam o mais indicado porque, tendencialmente, ocorreria a formação de pares. Mas, pelo número de alunos que possuíamos, era inevitável a formação de grupos de quatro elementos, e verificamos que não ocorreu a divisão do grupo por pares.

A formação destes grupos não foi deixada ao critério dos alunos, isto porque a nossa intenção era constituir os grupos da forma mais heterogénea possível, de modo a que o grupo estabelecesse interações mais profícuas no processo de aprendizagem e fossem capazes de desenvolver capacidades de comunicação oral.

De forma a constituir grupos o mais heterogéneos possível, e pelo facto de, no início, não conhecer suficientemente a turma para a poder caracterizar pormenorizadamente, foi a Orientadora de Estágio que facilitou esta tarefa, uma vez que já tinha sido docente das turmas em questão no ano anterior e, por consequência, foi possível distinguir diversos parâmetros, dos quais destacamos: a capacidade de liderança, de concentração, de expressão, de pesquisa, de organização, a timidez ou a extroversão, a interatividade, a curiosidade, a sociabilidade, o dinamismo e a perspicácia.

2.2.3. A aula expositiva *versus* as apresentações

Começamos por sentir a necessidade de trabalhar com uma a turma LH1, as competências orais e, por contrapartida, a perceber que a turma LH2 tinha um comportamento oposto, ou seja, era muito comunicativa tomando várias vezes a iniciativa de comandar o diálogo.

Assim sendo propusemo-nos desenvolver um trabalho alternado de aulas expositivas e apresentações feitas pelos alunos. As aulas expositivas consistiam na aula dada pela professora seguindo o método que melhor se adequasse, bem como os materiais necessários à exposição do subdomínio em questão. Já as apresentações, consistiam no

trabalho de todos os grupos sobre o mesmo subdomínio e na preparação de uma apresentação, no tipo de suporte que o grupo entendesse utilizar, dentro da logística possível. Todos os elementos do grupo deveriam participar na elaboração do trabalho e na respetiva apresentação, com o objetivo de se sentirem mais envolvidos e responsabilizados e, portanto, mais empenhados.

O trabalho foi desenvolvido em aula com o acompanhamento da professora bem como a preparação das apresentações. O facto do tema da apresentação se repetir (por se tratar do mesmo subdomínio) para todos os grupos foi com o objetivo de proporcionar aos alunos diversas leituras sobre o tema, diversos exemplos e eventuais questões. Para além disto, o facto de estarem todos dentro do tema, facilita a apreciação e intervenção por parte dos outros grupos nas apresentações.

É ainda de reforçar que a aplicação desta metodologia foi realizada de forma alternada. Passamos a exemplificar, enquanto a turma LH1 desenvolvia o trabalho de grupo para depois proceder à apresentação, a turma LH2 tinha uma aula expositiva dada pela professora sobre o mesmo subdomínio, e vice-versa, ao longo dos seis subdomínios que utilizamos.

Desta forma, é pertinente que se questione como se avalia a apreensão do conhecimento. Primeiramente procedemos à avaliação das apresentações realizadas através de uma grelha para a componente teórica (50%) e para a componente oral (50%) (Anexo 7).

Em segundo lugar, realizamos a avaliação através da aplicação da mesma questões-aula para cada subdomínio (Anexo 1 a 6), quer para a turma que desenvolvia o trabalho de grupo, quer para a turma que tinha a aula expositiva.

Através da apreciação das grelhas de avaliação das apresentações, em cruzamento com as questões-aula, pretendíamos perceber a evolução nas respetivas turmas para efetivar a eficácia da aprendizagem com a metodologia que implementamos.

Capítulo 3 – Análise dos Resultados

Para perceber em que medida é que o trabalho em grupo, a abordagem dos conteúdos e a exposição oral melhoram a eficácia da aprendizagem, procuramos avaliar as apresentações e apreensão de conhecimento através de questões-aula. Como já referido, a aplicação das apresentações tinha por objetivo desenvolver as competências orais e tornar os alunos mais desinibidos e mais responsabilizados no processo de aprendizagem. Por conseguinte, as apresentações por si só não nos permitiam avaliar a apreensão de conhecimento e como tal, procedemos à aplicação de questões-aula à turma LH1 e LH2, numa metodologia alternada de aula expositiva e de aula de trabalho de grupo e procedente apresentação.

3.1. As apresentações

Inicialmente, devemos reconhecer que a aplicação das apresentações não foram bem recebidas pelos alunos. Por parte da turma LH2 foi bem aceite as apresentações, mas tivemos algumas dificuldades na formação dos grupos, uma vez que a turma possuía algumas desavenças entre alguns colegas e preferiam o conforto da formação dos grupos com os colegas com os quais tinham mais afinidade. Alguns alunos mostraram-se mesmo desagradados com a formação dos grupos que propusemos, mas como já referimos, o nosso objetivo era criar grupos o mais heterogéneos possível e, após alguns esclarecimentos sobre o objetivo da estratégia que estava a ser aplicada, acabaram por aceitar os grupos que formamos e trabalharam em conjunto. No entanto, no desenvolvimento do trabalho em sala de aula, percebemos que os alunos que não se sentiam tão à vontade no grupo demoraram a conseguir estabelecer ligação com o grupo, mas não temos nenhuma situação fora do comum a apontar. Pelo contrário, acabamos por apreciar que os alunos reforçaram amizades e ultrapassaram alguns conflitos que pudessem existir.

Já na turma LH1, pela dificuldade que já tínhamos notado na exposição oral, a

recepção da introdução da estratégia das apresentações deixou-os logo à partida inseguros, nervosos e reticentes em relação às consequências que poderiam vir a sentir na avaliação final. Esclarecemos que a aplicação das apresentações pretendia desenvolver e colmatar a falha que sentíamos nas competências orais, que cada vez mais são valorizadas, quer no meio escolar, quer no meio académico e até mesmo no mundo do trabalho. Notamos rapidamente a dificuldade que tinham em demonstrar as suas opiniões, até mesmo na relação intergrupar. Fomos incentivando, valorizando o esforço e reforçando a importância do desenvolvimento das competências orais. Para além disto, acompanhamos o trabalho e fornecemos aos alunos ferramentas essenciais para a prática das apresentações. Conseguimos destacar alguns alunos que pouco se esforçaram em desenvolver este tipo de competências, e com notórias dificuldades, daí que tenhamos considerado a heterogeneidade dos grupos um aspeto tão importante, uma vez que ao longo da aplicação desta estratégia percebemos o valor que um aluno mais espontâneo e extrovertido poderia ter ao ajudar alunos mais introvertidos e com mais dificuldades em se exporem oralmente.

Outro aspeto que é importante salientar foi a liberdade que proporcionamos aos grupos, deixando que pudessem escolher a forma como apresentavam (de acordo com a logística possível e disponível), isto porque, ao poderem fazer esta escolha de trabalharem com algo que lhes trouxesse conforto e confiança, tornava-os mais seguros e colmatava o desconforto que sentiam na exposição oral.

Para além disto, delimitamos desde início o tempo de apresentação, para que se pudessem organizar da melhor forma possível, distribuindo o tempo de apresentação para todos e selecionando mais eficazmente os conteúdos que abordariam dentro do tempo estipulados, mediante aquilo que considerassem mais pertinente.

Em relação aos temas das apresentações, foram realizadas três apresentações por cada turma, num total de seis apresentações. O primeiro tema, por exemplo, foi apresentado pela turma LH1, enquanto a professora aplicava uma aula expositiva sobre o mesmo tema à turma LH2. Seguindo este exemplo, a turma que tinha de apresentar, começava por realizar trabalho de grupo para se preparar para a apresentação do tema, em que todos os grupos tinham o mesmo tema. Inicialmente, pensamos em subdividir os

temas pelos grupos ou, então, escolher outros temas para que as apresentações ficassem mais diversificadas. Acabamos por optar por dar o mesmo tema por todos os grupos, uma vez que os grupos tinham liberdade para abordar o tema da forma que considerassem mais pertinente, mesmo correndo o risco de se tornar repetitivo. A verdade é que em alguns aspetos devemos assumir que de facto houve repetição na apresentação do tema, mas por outro lado, confirmamos também que grupos diferentes podem abordar o mesmo tema de formas diferentes, dando exemplos distintos e mais pessoais. O que um aluno pode expor de uma maneira, pode ser encarado e exposto de forma completamente diferente por outro aluno, daí que tenhamos considerado vantajoso esta abordagem. De referir ainda que, pelo facto de necessitarmos de estabelecer comparações da apreensão do conhecimento por parte das duas turmas, a que apresentava e a que tinha aula expositiva, aplicamos a mesma questão-aula às duas turmas por cada tema e, por isso, consideramos que a repetição do tema nas apresentações alcançava melhor o equilíbrio entre as duas turmas para que não houvesse desigualdade.

O nosso objetivo era melhorar as capacidades de exposição oral da turma com mais dificuldades, a turma LH1. Pelo gráfico que apresentamos na Figura 6, podemos verificar que de facto houve uma melhoria, embora ténue, ao longo da aplicação das três apresentações (Anexo 8). A verdade é que, a turma que de início se apresentava mais capacitada e predisposta a expor oralmente, a turma LH2, é também a turma com melhores resultados (Anexo 9).

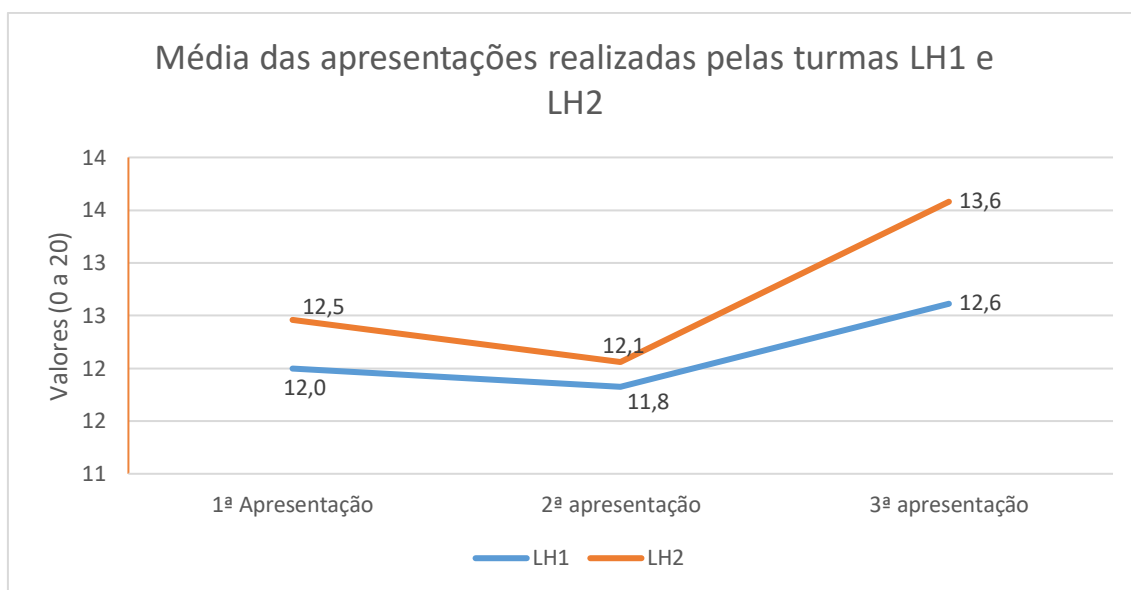


Figura 6. A média das apresentações realizadas pelas turmas LH1 e LH2.

No entanto, é de reparar que a diferença não é assim tão notória. O que se sucedeu foi que a turma LH1, por sentir a sua falha na componente oral, esforçou-se mais na componente teórica, tornando as notas mais equilibradas, uma vez que a avaliação das apresentações tinha em conta as duas componentes (Anexo7 e 9). Repare-se que, apesar da avaliação da turma LH2 ser um pouco melhor, não se destaca muito, porque apresentaram mais lacunas na componente teórica mesmo apresentando um bom desempenho na oralidade.

3.2. As questões-aula

A aplicação das questões-aula surgiu no sentido de avaliar a apreensão de conhecimento, quer na turma que apresentava quer na turma que tinha aula expositiva. Estas questões-aula funcionavam por temas (Anexo 1 a 6) e eram iguais para as duas turmas nas duas circunstâncias diferentes.

Os alunos não eram avisados previamente de que iriam ter questão-aula, para que não estudassem nem se preparassem em casa, com o objetivo de perceber se os alunos

compreendem melhor quando os conteúdos são expostos pelos colegas. Uma vez que, à partida, se encontram no mesmo “estádio de desenvolvimento”, conseguem transmitir os conteúdos de uma forma mais simples e perceptível a todos os alunos.

Pela Figura 7, que representa a média das questões-aula da turma LH1 podemos perceber que foi havendo uma melhoria dos resultados. Na realidade, temos de ter em conta que os alunos ao fim de uma ou duas vezes de estarem perante as questões-aula, já as encaravam mais facilmente e acabavam por se esforçarem mais para conseguirem atingir melhores resultados. O que importa aqui salientar é que as questões-aula 1, 3 e 5, pela sequência da aplicação da metodologia, dizem respeito às questões-aula sobre os temas em que os alunos realizaram as apresentações. Desta forma, podemos afirmar que coincidem com a metodologia com a qual estavam menos à vontade e na qual tinham mais dificuldades. No entanto, também é evidente que a média foi aumentando e que por isso a aplicação da estratégia surtiu efeitos, cumprindo, em conjunto com a melhoria da componente oral nas apresentações, os objetivos iniciais.

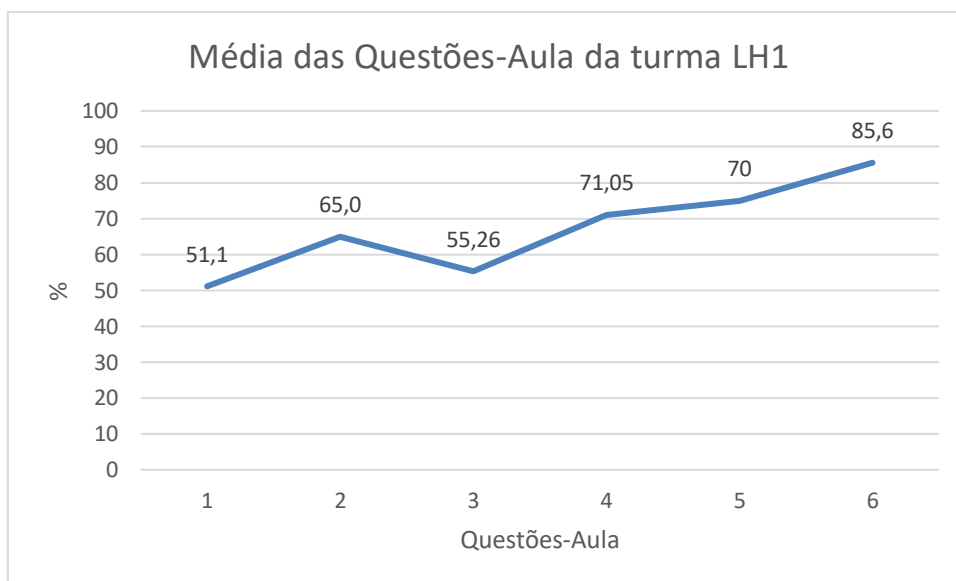


Figura 7. Média das Questões-Aula da turma LH1

Analisando agora a média das questões-aula da turma LH2 (Figura8), podemos afirmar que, em comparação com a turma LH1, as médias foram na maior parte das vezes superiores, com percentagens ligeiramente mais elevadas. Neste caso, as questões aula 2,

4 e 6, correspondem aos temas em que se aplicou as apresentações, e que à exceção da questão-aula 4, os resultados finais foram bastante satisfatórios.

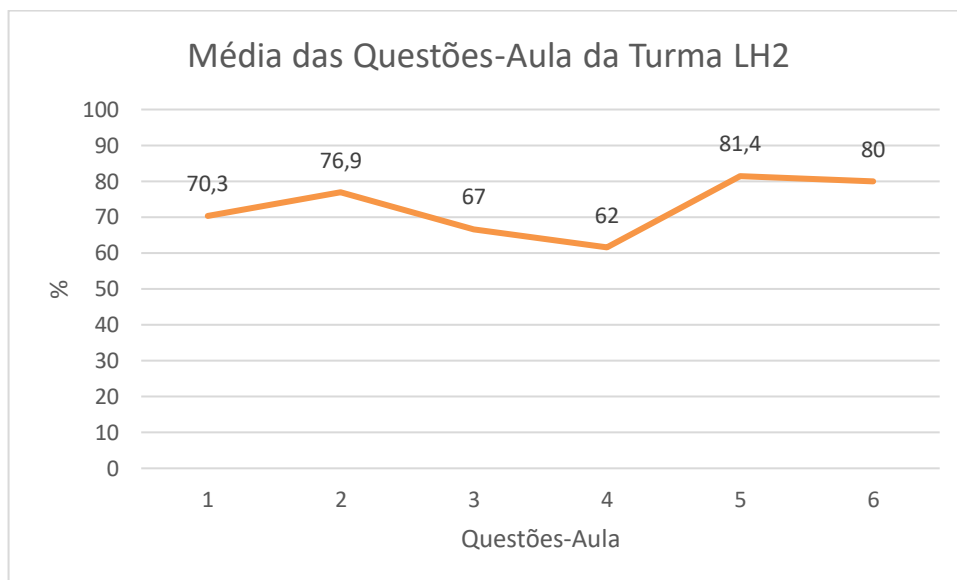


Figura 8. Média das Questões-Aula da turma LH2

Em contrapartida, numa análise geral, podemos arriscar dizer que a facilidade com que expunham oralmente as suas ideias e opiniões, e o facto de ao trabalharem em grupo partilharem opiniões e estabelecerem diálogo, ajudou na compreensão dos conteúdos. É ainda de salientar, mais uma vez, que o facto de “falarem todos da mesma forma” e de, à partida, estarem em estádios de desenvolvimento semelhantes, facilita o entendimento e assimilação dos conteúdos.

Considerações finais

Para finalizar este Relatório, expomos agora algumas considerações finais tendo em conta o trabalho realizado até então. Claro está que muito mais haveria a fazer, mas dentro daquilo que foi possível (quer em termos cronológicos, quer em termos de disponibilidade e logística), procuramos dar resposta aos objetivos que estabelecemos inicialmente e estimamos ter conseguido levar este trabalho a bom porto.

A metodologia que utilizamos pode ser posta em causa, até porque não há um professor igual ao outro, e muito menos alunos. Desta forma, quando nos propusemos realizar as apresentações foi, em primeiro lugar, por sentirmos lacunas nas competências orais em grande parte dos alunos de uma das nossas turmas, mas também por sabermos que esta falha não era apenas na nossa sala de aula, mas também noutras disciplinas. Consideramos que poderia ser por falta de empenho, de à vontade ou por desempenharem esta tarefa apenas ocasionalmente. O certo é que esta dificuldade de comunicarem oralmente condicionava o bom funcionamento das aulas e também, de alguma forma, o processo de ensino-aprendizagem. Estávamos em frente a uma turma realmente apática. Para além disto, importava perceber se a aprendizagem era mais eficaz com uma aula dita normal, dada pela professora, ou quando apresentada pelos colegas, isto porque à partida estão “mais perto uns dos outros”. A escolha desta metodologia foi, a que dentro do possível, achamos mais pertinente. No entanto, a metodologia não deve ser estanque, depende do público-alvo e, portanto, é importante testar a sua eficácia. É necessário que o docente não se cristalize numa única metodologia.

No que diz respeito à formação dos grupos, pela dinâmica das turmas, percebemos que a pares funcionaria melhor, uma vez que os grupos com grande número de elementos são mais difíceis de controlar e de distribuir tarefas. Percebemos que os alunos mais imaturos são os que menos trabalham e, portanto, quanto menor fosse o grupo, maior seria o sentido de responsabilidade. No entanto, tendo em conta a logística e o tempo disponíveis, constatamos que a constituição de grupos mais alargados e heterogêneos também se tornou benéfica nos grupos com quatro e cinco elementos. Este aspeto acabou

por facilitar o desenrolar dos trabalhos, fazendo com que os alunos com um maior sentido de responsabilidade incentivassem os alunos mais irresponsáveis e imaturos.

Depois disto, era importante retirar alguma conclusão dos trabalhos realizados e das apresentações e, para isso, aplicamos a metodologia de forma alternada nas duas turmas, procedendo à avaliação dos trabalhos e das apresentações através da aplicação de questões-aula. Mais importante do que a avaliação e os resultados quantitativos, foi a evolução que verificamos nas competências orais. Passamos de uma turma apática e pouco expressiva, a uma turma mais desinibida e com melhor participação oral, respondendo assim a um dos nossos principais objetivos.

Com um novo olhar sobre as competências orais, e de acordo com Bastos (2006) a introdução dos trabalhos de grupo tem um resultado positivo melhorando a qualidade do discurso dos alunos e o sucesso escolar.

Dentro de algumas das dificuldades que sentimos, salientamos sobretudo a escassez de tempo para os trabalhos de grupo e para apresentação dos mesmos, levando à necessidade de uma rigorosa organização e ao cumprimento preciso do tempo estipulado. É ainda de referir a necessidade de cumprir o programa escolar, já que se trata de um nível com Exame Nacional.

Desta forma, esperamos ver o nosso objetivo cumprido, embora com a certeza de que muito mais haveria a fazer e a experienciar.

As competências orais tiveram, de facto, um melhoramento, embora não fosse nada de exorbitante. Os alunos com mais dificuldades tornaram-se mais desinibidos e interativos, fruto das apresentações realizadas com e para os colegas que, de certa forma, se aproximam mais em termos de linguagem e raciocínio.

Para terminar, diga-se que independentemente da metodologia que se aplique na sala de aula, o importante é que “a escola deve ajudar as crianças e os jovens a ultrapassar dificuldades pessoais como a timidez, a insegurança, o receio, a desmotivação constante, bem como a melhor suportar a frustração, a promover a confiança e a autonomia e a assertividade como atitude” (Ferreira e Santos, 2000, p.49).

Referências bibliográficas

Abreu, M. V. (1996). *Pais, professores e psicólogos*. Coimbra: Coimbra Editora.
In Lucas, J. F. G. (2018). *Educação inclusiva na escola – Que interação e relação entre pares?* Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal.

AEAN - Agrupamento de Escolas António Nobre, (2017). *Projeto Educativo AEAN 2017/2021*.

Alfaiate, P. (2012). *A oralidade em sala de aula: momentos de ensino e de aprendizagem*. Dissertação de doutoramento, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

Alves, M. P. (2004). *Currículo e avaliação: uma perspectiva integrada* (1ª edição) Porto: Porto Editora. ISBN 972-0-34821-6.

Amor, E. (1994). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

Bastos, L. (2006). O trabalho de grupo na aula de língua materna: contributos para o desenvolvimento de competências verbais orais. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 139-155.

Boggino, N. (2016). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo*, 9, 79-86.

Casanova, M. P. (2015). A avaliação como promoção da aprendizagem dos alunos. *Atas do XXII Congresso da AFIRSE: Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação* (pp.1282-1290). Lisboa: Educa/Afirse.

Conselho De Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*, Coordenação de edição da versão portuguesa. Ministério da Educação/Gaeri. Porto: Edições ASA.

Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação. *Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens: das concepções às novas práticas*, 37-42.

Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em revista*, 31, 213-230.

Darling-Hammond, L. (2010). Reconhecer e potenciar a eficácia docente: Guia para decisores políticos. In Silva, A. M. C., Herdeiro, R., & Cunha, S. (2017). *Aprendizagem colaborativa docente: fatores facilitadores e inibidores no contexto escolar*.

Datrino, R. C., Datrino, I. F., & Meireles, P. H. (2015). Avaliação como processo de ensino-aprendizagem. *Revista de Educação, 13*, pp. 27-44.

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de Abril. Diário da República n.º 65/2016 - Série I. Ministério da Educação. Lisboa.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa - <https://dicionario.priberam.org>

Faustini, C. H. (2001). Educação a distância: o trabalho interativo e a aprendizagem colaborativa na busca pela autonomia. *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 211-224.

Fazenda, I. (2008). *O que é a interdisciplinaridade?* (1ª edição). São Paulo: Cortez Editora.

Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica, 4*, 563-572.

Fernández, S. (2011). La autoevaluación como estrategia de aprendizaje. *Marcoele Revista de Didáctica ELE* n.º 13. 1-15. In Silva, M. (2013). *Aprender a aprender - O papel da autoavaliação no processo de ensino-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Portugal.

Ferreira, M. S., Santos, M. R. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender* (3ª edição). Porto: Edições Afrontamento. ISBN 972-36-0350-0.

Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa. ISBN: 9789724132037.

Gonçalves, M. A. P. (2018). *Estratégias para o aperfeiçoamento do discurso oral: a prática de escrita e o estímulo artístico*. Relatório de estágio, Universidade do Porto, Portugal.

Karpicke, J., de Sousa, H. D., & Almeida, L. S. (2012). *A avaliação dos alunos* (1ª edição). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. ISBN 978-989-8424-61-7.

- Lucas, J. F. G. (2018). *Educação inclusiva na escola – Que interação e relação entre pares?* Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal.
- Maestro, G. G. (2000). *Como falar em público* (1ª edição). Lisboa: Editorial Estampa. ISBN 972-33-1533-5.
- Martins, C. (2013). Diálogo e interações face a face: a força da oralidade na comunicação interna. *Organicom*, 10 (19), 194-208.
- Miranda, G. (2002). Balanços e Perspectivas, Ensinar a aprender. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 1, 98-114.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se pode aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza editorial. In Nunes-Valente, M., & Monteiro, A. P. (2016). Inteligência emocional em contexto escolar. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, vol. 7, pp. 1-11. ISSN 2183-3990.
- Moreira, N. B. (2011). *Estudar melhor para aprender melhor-Auto-regulação da aprendizagem e das estratégias de estudo na promoção do sucesso escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Portugal.
- Nunes-Valente, M., & Monteiro, A. P. (2016). Inteligência emocional em contexto escolar. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, vol. 7, pp. 1-11. ISSN 2183-3990.
- Pacheco, J. A. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma* (1ª edição). Porto: Porto Editora. ISBN 972-0-34205-6.
- Pato, H. (2000). *Trabalho de grupo no ensino básico: guia prático para professores*. Texto Editores. ISBN: 9789724717173.
- Roldão, M. D. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e práxis* (1ª edição). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. D. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor* (2ª edição). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. D. C., Figueiredo, M., Campos, J., & Luís, H. (2009). O conhecimento profissional dos professores, construção e uso. da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 2, 138-177.

Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar: As (Des) venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 20, pp. 105-149.

Santos, I. (2014). *O método expositivo e o método construtivista: concorrentes ou aliados?* Relatório de Estágio, Faculdade de Letras, Porto, Portugal.

Silva Santos, S. M. (2015). *A Aprendizagem Cooperativa nas Disciplinas de História e Geografia*.

Silva, M. (2013). *Aprender a aprender - O papel da autoavaliação no processo de ensino-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Portugal.

Soares, C. S. O. (2007). *A auto-avaliação em línguas estrangeiras: concepções e práticas dos professores*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Tunes, E., Tacca, M. C. V. R., & Junior, R. D. S. B. (2005). O professor e o ato de ensinar. *Cadernos de pesquisa*, 126, 689-698.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento de Acção na área das Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca: Instituto de Inovação Educacional.

Veiga, C. (2017). *A interação oral em língua estrangeira: o uso de cartões-guião*. Relatório de estágio, Universidade do Porto, Portugal.

Verde, C., & Ferreira, C. M. (2011). *A Comunicação oral na sala de aula*. Dissertação de doutoramento, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M., Fernandes, I. (eds.). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo. 15-45.

Vieira, H. (2005). *A comunicação na sala de aula* (2ª edição). Lisboa: Editorial Presença. ISBN 972-23-2658-9.

Anexos

Anexo 1. Questões-Aula 1

1. **Classifique como verdadeira (V) ou falsa (F) as seguintes afirmações.**
 - A. As áreas urbanas resultam da reunião de pessoas, bens, empresas, atividades, profissões, edifícios e capitais num espaço muito vasto.
 - B. Nas áreas urbanas, as oportunidades de trabalho, negócios, serviços, comércio, lazer e cultura multiplicam-se, e os contactos e a capacidade de interação aumentam significativamente.
 - C. As deslocações da população urbana e a circulação de veículos são pouco intensas e permanentes.
 - D. A tendência da indústria é a dispersão e o afastamento das áreas urbanas, beneficiando do desenvolvimento dos transportes e das vias de comunicação.

2. **Explique sucintamente** o conceito de “renda locativa”.

3. **Nomeie** dois fatores que fazem variar a renda locativa.

4. O CBD corresponde ao...
 - A. centro industrial, comercial e administrativo.
 - B. centro industrial e administrativo.
 - C. centro comercial e administrativo.
 - D. centro financeiro, comercial e administrativo.

5. **Explique sucintamente** a tendência de deslocalização das funções do centro da cidade (novas centralidades).

Anexo 2. Questões-Aula 2

1. **Explique sucintamente** o conceito de “suburbanização”.
2. O processo de expansão urbana que consiste na ocupação descontínua das áreas rurais próximas dos aglomerados urbanos designa-se por...
 - (A) periurbanização.
 - (B) suburbanização.
 - (C) desurbanização.
 - (D) reurbanização.
3. A ocupação, por cidadãos, de áreas com fortes características rurais tem a designação de...
 - (A) urbanização.
 - (B) rurbanização.
 - (C) reurbanização.
 - (D) suburbanização.
4. **Explique sucintamente** a influência da melhoria da acessibilidade nos processos de expansão urbana.
5. **Indique** dois impactes negativos da expansão urbana.

Anexo 3. Questões-Aula 3

1. **Defina** o conceito de distância tempo.
2. **Refira** o papel dominante do transporte rodoviário em Portugal.
3. **Explique sucintamente** as vantagens do transporte ferroviário relativamente ao rodoviário.
4. Em que consiste transporte intermodal?
5. O que são “interfaces”?

Anexo 4. Questões-Aula 4

1. O que significa PCT?
2. **Identifique dois problemas** a resolver com a PCT.
3. **Aponte um objetivo** do Plano Estratégico de Transportes (PET).
4. **Justifique a importância (objetivos)** da construção de uma rede transeuropeia de transportes.
5. **Indique uma** condição necessária para a adequação da integração das redes nacionais de transporte nas redes comunitárias.

Anexo 5. Questões-Aula 5

1. O aumento da mobilidade da população traz alguns problemas. Assinala as seguintes frases com verdadeiro (V) ou falso (F) e justifica.
 - a) O aumento do número de acidentes está relacionado com o aumento da mobilidade.
 - b) A redução dos acidentes deve-se à melhoria da segurança dos veículos e da rede rodoviária.
 - c) As causas da sinistralidade rodoviária devem-se, essencialmente, às deficiências do piso da estrada.
 - d) A educação e formação para a segurança rodoviária são fundamentais para a redução da sinistralidade rodoviária.

2. Indique **uma** causa da grande sinistralidade rodoviária.

Anexo 6. Questões-Aula 6

1. Indique **uma** medida tomada para a diminuição dos problemas ambientais e de saúde associada aos transportes.
2. Elabore um **breve comentário** sobre os impactes dos transportes no ambiente e na saúde humana.

Anexo 7. Grelhas de avaliação das apresentações

Avaliação 100% - Componente teórica (50%) + Componente oral (50%)

Componente Teórica (50%).	Muito Bom 20-18	Bom 17-15	Suficiente 14-10	Insuficiente 9-0
Pesquisa (15%)	Apresenta o tema, explicando de forma adequada, utilizando vocabulário geográfico, e abordando todos os tópicos essenciais de forma exemplar.	Apresenta o tema, explicando de forma adequada, utilizando vocabulário geográfico, e abordando todos os tópicos essenciais.	Apresenta o tema e explica-o, abordando alguns tópicos essenciais.	Apresenta o tema de forma incompleta, sem abordar os tópicos essenciais.
Planificação (10%)	Realiza pesquisa em meios diversificados, retirando informação relevante para o conteúdo, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos.	Realiza pesquisa em meios diversificados, retirando a informação relevante para a construção do conteúdo.	Realiza pesquisa com dificuldade, não retirando informação relevante para a construção do conteúdo, manifestando pouco sentido crítico na seleção adequada de contributos.	Não realiza pesquisa, de forma autónoma, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, não manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos.
Sistematização (25%)	Apresenta um discurso correto, articulando as várias fases de forma coerente e cientificamente corretas.	Apresenta um discurso com algumas incorreções, articulando as várias fases de forma coerente e cientificamente corretas.	Apresenta um discurso com algumas incorreções que comprometem parcialmente a clareza do conteúdo, não articulando as várias fases de forma coerente e correta cientificamente.	Comete erros que comprometem a clareza do texto.

Componente Oral (50%).	Muito Bom 20-18	Bom 17-15	Suficiente 14-10	Insuficiente 9-0
Rigor conceptual (20%)	Apresenta um discurso fluente com correção científica e coerente.	Apresenta um discurso com correção científica e coerente.	Apresenta um discurso com algumas incorreções científicas.	Apresenta um discurso com incorreções científicas e falta de coerência linguística.
Esquema argumentativo (20%)	Comunica e argumenta aplicando os conhecimentos adquiridos para discutir e apresentar o tema, utilizando argumentação (espírito crítico), e com capacidade de síntese.	Comunica e argumenta aplicando os conhecimentos adquiridos para discutir e apresentar o tema, utilizando argumentação (espírito crítico), e com pouca capacidade de síntese.	Comunica e argumenta com alguns conhecimentos adquiridos para discutir e apresentar o tema utilizando pouca argumentação (espírito crítico), e com pouca capacidade de síntese.	Não comunica, nem argumenta, demonstrando desconhecimento do tema em debate.
Eficácia Comunicativa (10%)	Apresenta de forma clara e coerente.	Apresenta de forma clara, mas com pouca coerência.	Apresenta de forma pouco clara.	Apresenta sem clareza.

Anexo 8. Grelha de Avaliação das Apresentações LH1

1ª Apresentação	Grupo	Componente Teórica (Nota Parcial)	Componente Oral (Nota Parcial)	Classificação Final
	1	6,6	6,9	13,5
	2	6,15	5	11,15
	3	6,65	6,8	13,45
	4	5	4,9	9,9

2ª Apresentação	Grupo	Componente Teórica (Nota Parcial)	Componente Oral (Nota Parcial)	Classificação Final
	1	6,35	6,9	13,25
	2	5,8	5,2	11
	3	6,2	6,6	12,8
	4	5,25	5	10,25

3ª Apresentação	Grupo	Componente Teórica (Nota Parcial)	Componente Oral (Nota Parcial)	Classificação Final
	1	7,25	6,7	13,95
	2	6,1	5,6	11,7
	3	7,35	6,2	13,55
	4	5,75	5,5	11,25

Anexo 9. Grelha de Avaliação das Apresentações LH2

1ª Apresentação	Grupo	Componente Teórica (Nota Parcial)	Componente Oral (Nota Parcial)	Classificação Final
	1	6,2	6,4	12,6
	2	5,85	6,6	12,45
	3	5,95	6,6	12,55
	4	6	6,3	12,3
	5	5,9	6,5	12,4

2ª Apresentação	Grupo	Componente Teórica (Nota Parcial)	Componente Oral (Nota Parcial)	Classificação Final
	1	5,1	6,4	11,5
	2	6,05	6,3	12,35
	3	6,05	6,3	12,35
	4	6,05	6	12,05
	5	5,75	6,3	12,05

3ª Apresentação	Grupo	Componente Teórica (Nota Parcial)	Componente Oral (Nota Parcial)	Classificação Final
	1	7,3	7,3	14,6
	2	6,5	6,7	13,2
	3	7,55	7,1	14,65
	4	6,5	6,5	13
	5	6,25	6,2	12,45

Média	LH1	LH2
1ª Apresentação	12	12,46
2ª apresentação	11,825	12,06
3ª apresentação	12,6125	13,58