

VOL 7 | Nº 1  
Ano 2022

Revista da Rede Internacional  
de Investigação-Ação Colaborativa



ESTREIADIALOGOS

[revistaestreiadialogos@gmail.com](mailto:revistaestreiadialogos@gmail.com)

## FORMAÇÃO CONTÍNUA E DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE – RELATO(S) DE UMA EXPERIÊNCIA

**Isabel Barbosa**

*Agrupamento de Escolas Sá de Miranda, Portugal (Aposentada)*  
*isabelmariabarbosa@gmail.com*

**Gina Melo**

*Agrupamento de Escolas do Carregado (170136), Portugal*  
*gmarialopesdemelo@gmail.com*

**Paula Mendes**

*Agrupamento de Escolas Carmen Miranda, Marco de Canaveses, Portugal*  
*pcsmendes2@gmail.com*

### Resumo

Formar professores implica a responsabilidade de formar profissionais da educação que encarem a sua atividade docente como trabalho intelectual e não meramente assente no domínio de conhecimentos disciplinares e de técnicas a utilizar na sala de aula. Sendo este um objetivo válido também no contexto da formação contínua, na experiência de formação relatada neste texto foi realçada a importância de proporcionar oportunidades de consciencialização de que a ação pedagógica deve ser entendida como um exemplo privilegiado de atividade profissional cujo objetivo é prestar um serviço aos outros, nomeadamente no que respeita ao desenvolvimento de competências que lhes permitam fazer face aos desafios duma sociedade em constante mudança. Esta visão emancipatória da educação implica a redefinição de papéis pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem, assumindo particular importância a adoção de uma atitude investigativa face às práticas, com vista à sua transformação. Este texto incide em exemplos das estratégias de formação, bem como das práticas reflexivas dos formandos ao longo do processo de formação. Incluem-se também excertos dos relatos dos projetos didáticos realizados pelas coautoras deste texto, na posição de formandas, os quais evidenciam características próximas da investigação-ação. A análise desses excertos permite verificar que ambas reconhecem o potencial formativo da adoção de uma postura investigativa face à prática.

Palavras-chave: formação contínua, investigação-ação, profissionalidade docente

### INSERVICE TEACHER EDUCATION AND TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT - REPORT(S) OF AN EXPERIENCE

#### Abstract

Teacher education entails the responsibility to promote teachers' development as educational professionals who understand their teaching activity as intellectual work, rather than merely based on content knowledge and mastering of classroom techniques. This being a valid objective also in teacher development contexts, the experience reported in this paper, aimed at language teachers, highlights the importance of creating conditions for awareness raising about the need to understand educational action as a privileged example of professional activity aimed at providing a service to others, namely as regards the development of the competences needed to face the challenges of a permanently changing society. This empowering vision of education implies redefining pedagogical roles in the teaching and learning process and attaching special importance to the adoption of an enquiring stance towards practice, in view of its transformation. This paper focuses on examples of the teacher development strategies, as well as on the teachers' reflexive practices during the teacher development process. It also includes excerpts of the reports of the didactic projects carried out by the two co-authors, in the role of trainees, which reveal some aspects of an action-research approach to teaching. The analysis of those excerpts reveals that both of them recognize the formative potential of an inquiry-oriented approach to teaching.



Keywords: teacher development, action-research, professional teaching skills

## 1. FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: REQUISITOS DA PÓS-MODERNIDADE

Tentando contribuir para dar resposta aos exigentes desafios que as características do mundo atual há muito vêm colocando à educação, os documentos reguladores das práticas educativas, em particular o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017), apontam a necessidade de implementar mudanças nas abordagens pedagógico-didáticas, as quais deverão passar a ser mais centradas nos alunos e na aprendizagem. Esta visão de educação poderá ser facilmente aceite dum ponto de vista concetual, mas como as necessárias mudanças não decorrem, automaticamente, de normativos legais, será fundamental que os professores tenham oportunidades de formação contínua que promovam o desenvolvimento da sua profissionalidade, com vista à transformação das práticas de ensino, em função dos desafios dum mundo pós-moderno, que Hargreaves (1998, p. 11) descreve como “rápido, comprimido, complexo e incerto”. Entre as várias fontes de incerteza, refere a científica, o que fundamenta a necessidade de desenvolvimento de outras vertentes da competência profissional, nomeadamente capacidades, atitudes e valores que permitam aos professores lidar com uma realidade na qual a pesquisa, recolha e análise de informação “bem como outros aspectos de um aprender-a-aprender comprometido e crítico” surgem como objetivos e métodos alternativos a “um currículo que se baseia num conhecimento seguro e em factos indisputáveis”. (Hargreaves, 1998, p. 65). Também Zeichner (1998) realça a importância da investigação levada a cabo pelos próprios professores, defendendo a ideia de que contribui não só para a melhoria das suas práticas, como também para a promoção da qualidade da aprendizagem dos alunos. Nesta linha de pensamento, Paulo Freire (2003, p. 29) afirma:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Daqui decorre que o processo de formação deve assentar no princípio de que um bom professor não pode ser aquele que se limita a seguir modelos e normas, mas aquele que é capaz de se adaptar às necessidades dos seus alunos, aos quais confere o papel de principais agentes do processo de ensino/aprendizagem. Um professor atento à pessoa de cada aluno: a) deve preocupar-se com dimensões do processo de ensino e aprendizagem que ultrapassem o nível da instrução em determinados campos do saber; b) deve ajudar os seus alunos a descobrir formas de regular a sua aprendizagem, despertando neles a necessidade de questionar mesmo aquilo que, até então, era indiscutivelmente aceite. Deste modo, estará a preparar pessoas para assumir atitudes responsáveis e de inconformismo perante o saber e perante a vida. Estará a ter em conta as dimensões moral, política e emocional do desenvolvimento do indivíduo, características que o próprio professor já terá desenvolvido, pois de contrário não será capaz de atingir estes objetivos. Sendo estes alguns imperativos da pós-modernidade, e aceitando que “os professores constituem, mais do que ninguém, a chave da mudança educativa.” (Hargreaves, 1998, p. 12), os programas de formação (inicial e contínua) de professores deverão abrir caminhos para que eles consigam fazer opções, questionar teorias e práticas e investigar. A este respeito, Freire (2003) acrescenta, clarificando o conceito de professor investigador:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender, o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (p. 29)

Uma vez que a investigação realizada pelo próprio professor é amplamente reconhecida como uma mais-valia para a sua atuação pedagógica, bem como para o seu processo de (auto)formação, faz todo o sentido introduzir a investigação-ação nos programas de formação de professores, para que se tornem mais capazes de resolver possíveis problemas, mas também aprender mais sobre as suas representações e práticas de ensino.

Tendo como pano de fundo uma visão emancipatória da educação, que requer a clarificação do conceito de autonomia e suas implicações práticas, torna-se evidente a importância da formação no processo de preparação dos professores para a sua operacionalização (Sinclair, 2000; Little, 2000; Ellis, 2000), a qual,

por um lado, pressupõe a necessidade de desenvolvimento da sua própria autonomia profissional (Smith, 2000; McGrath, 2000; Benson, 2000; Lamb, 2000), e, por outro, cria condições para esse mesmo desenvolvimento

(Little et. al., 2002; Raya et al, 2007; Vieira, et al., 2008). Assim, não faz sentido falar em autonomia do

aluno sem falar em autonomia do professor (Vieira, 2006). O desenvolvimento da autonomia profissional é uma questão de experiência no exercício de funções docentes, sendo a investigação-ação amplamente defendida como estratégia de formação de professores (Moreira, 2005), por criar condições para o desenvolvimento da autonomia de professores e alunos.

Os pressupostos acima enunciados orientaram a realização de uma Oficina de Formação dirigida a professores de línguas, que deu origem a outra publicação (Barbosa e Melo, 2021), na qual a dimensão reflexiva e experiencial do desenvolvimento profissional assumiu um papel central, nomeadamente através da consecução de projetos pedagógicos orientados para a promoção da autonomia dos alunos, e que evidenciam contornos da investigação-ação, aspeto que adquire particular centralidade no presente texto.

## 2. A AÇÃO DE FORMAÇÃO: ENQUADRAMENTO, OBJETIVOS E METODOLOGIA

Nesta secção, apresenta-se uma descrição sumária da ação de formação realizada, da responsabilidade da primeira autora, procedendo-se ao seu enquadramento institucional e concetual, com destaque para os objetivos de formação, metodologia de trabalho adotada e recolha de informação relativa a conceções e práticas dos formandos, patentes em produtos de trabalho autónomo e/ou em narrativas individuais das experiências pedagógicas realizadas.

### *Enquadramento institucional*

A ação de formação aqui apresentada, dirigida a duas turmas de professores de línguas, estrangeiras e materna, realizou-se na modalidade de Oficina de Formação, ou seja, uma ação de formação com a duração de 50 horas, 25 das quais destinadas a sessões de trabalho presencial e as restantes a trabalho autónomo, conferindo 2 créditos para efeitos de progressão na carreira. Esta Oficina de Formação teve como título “Desenvolvimento da oralidade na aula de língua – técnicas e recursos para reforçar a compreensão e a produção orais”, sendo levada a cabo no âmbito do Plano de Formação do Centro de Formação MarcoCinfães, na zona norte do país, durante o ano escolar de 2020/2021. Tendo esta ação sido desenvolvida em regime online, o trabalho presencial decorreu em sessões síncronas. Participaram 21 professores, provenientes de diversas escolas associadas ao Centro de Formação, agrupados em duas turmas bastante heterogéneas, no que respeita aos contextos de trabalho (desde o 1º ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário), línguas que ensinam (Português, Francês e Inglês), bem como níveis de experiência e situações profissionais.

### *Enquadramento concetual*

O ensino das línguas à luz da abordagem comunicativa atribui uma grande importância à comunicação nas suas vertentes escrita e oral (Conselho da Europa, 2001; Harmer, 1982; Nunan, 2004; Richards, 2006; Van Lier, 1996). Contudo, verifica-se, por vezes, que as práticas de ensino da língua (materna e estrangeira) ainda revelam algumas marcas duma abordagem que privilegia o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita (Araújo, 2018; Perrenoud, 1988), relegando o desenvolvimento da oralidade para segundo plano. Tentando contrariar esta tendência, procurou-se abordar a didática da oralidade em articulação com a implementação de estratégias voltadas para o desenvolvimento da autonomia dos alunos como utilizadores e aprendentes da língua (Barbosa, 2004; Barbosa, et al., 2015; Benson, 2000; Jiménez Raya et al., 2007; Marques, 2000, 2001; Nunan, 1997; Silva et al., 2006; Vieira, 1998, 2014; Vieira e Moreira, 1993; Wenden, 1991).

### *Objetivos e metodologia de formação*

Como uma das principais mudanças a introduzir nas práticas de um elevado número de professores, neste caso de línguas, é a adoção intencional e sistemática de estratégias de ensino centradas na dimensão processual da aprendizagem, o que requer reflexão consciente e tomada de decisões por parte dos alunos

(Sinclair, 2000), apoiadas em práticas de avaliação sobre diferentes aspetos do processo de aprendizagem (Vieira e Moreira, 1993), definiram-se os seguintes objetivos de formação: a) promover a reflexão sobre conceções e práticas pedagógicas, por referência a uma visão emancipatória da educação e uma abordagem comunicativa no ensino/aprendizagem das línguas; b) incentivar a adoção de uma atitude crítica e

investigativa face às práticas, com vista à criação de condições favoráveis à diferenciação pedagógica e ao sucesso escolar e educativo; c) consciencializar para a importância da dimensão processual da

aprendizagem; d) contribuir para a adoção de práticas que mobilizem as Aprendizagens Essenciais (AE) da disciplina (Ministério da Educação, 2018) e permitam desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Ministério da Educação, 2017); e) proporcionar a análise e discussão de atividades de ensino/aprendizagem/avaliação da vertente oral da competência de comunicação, por referência ao Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001), às AE e ao PASEO; e f) proporcionar a elaboração de um projeto didático com vista ao desenvolvimento integrado da vertente oral da competência de comunicação e da competência de aprendizagem. Entendendo-se o curso de formação como um contributo para o processo de (re)construção do conhecimento pedagógico e didático dos formandos, assumiu-se a sua própria experiência profissional como ponto de partida em todo o processo. Procedeu-se, assim, à análise de exemplos da prática dos participantes, à luz de princípios teóricos aceites na comunidade científica, procurando sensibilizá-los para a importância da integração entre teoria e prática. Da reflexão conjunta, centrada nas conceções e práticas dos formandos, decorreu a apresentação do suporte teórico necessário à fundamentação das práticas analisadas e à planificação de projetos de intervenção pedagógica, de acordo com os objetivos definidos.

Nas sessões síncronas, foram discutidas as implicações práticas dos objetivos constantes dos documentos oficiais, com particular enfoque em formas de operacionalização de uma pedagogia centrada na aprendizagem, com vista ao desenvolvimento da autonomia dos alunos, e optou-se pela realização de atividades de tipologia facilmente transferível para a sala de aula. Os conteúdos abordados presencialmente foram articulados com trabalho autónomo (sessões assíncronas), o qual consistiu em leituras de textos, bem como análise e produção de materiais didáticos, tendo em vista a planificação e implementação de uma experiência pedagógica voltada para o desenvolvimento integrado de competências de comunicação (compreensão e produção orais) e de aprendizagem, tendo como referencial um instrumento regulador das práticas mobilizado em vários momentos da ação de formação, do qual constam alguns critérios de qualidade de atividades com Potencial de Desenvolvimento da Competência de Aprendizagem (Vieira, 2010): 1) Características gerais das atividades – Transparência/Explicitação, Integração de Competências, e Adequação ao Contexto; 2) Papéis do Aluno – Reflexão, Experimentação, Regulação e Negociação e, ainda, 3) Papéis do Professor.

A última sessão presencial foi dedicada à apresentação oral dos projetos desenvolvidos pelos formandos.

### **3. EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: INICIAÇÃO À INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

Nesta secção, coloca-se o enfoque nas experiências pedagógicas desenhadas e desenvolvidas pelos formandos. O trabalho de planificação foi feito individualmente, em pares, ou pequenos grupos, e cada formando redigiu um relato individual da experiência, estruturado de acordo com um guião fornecido pela formadora, de forma a incluir os seguintes elementos: contexto pessoal e profissional, descrição da experiência pedagógica e uma reflexão sobre o impacto formativo da mesma, à luz dos conhecimentos adquiridos na oficina de formação.

Dá-se aqui destaque ao trabalho realizado pelas coautoras deste artigo, sendo o texto essencialmente constituído por excertos dos seus relatos, com particular incidência na descrição da experiência e na reflexão sobre o impacto formativo da mesma.

A descrição da experiência pedagógica inclui a definição de objetivos de ensino e aprendizagem, bem como as metodologias adotadas. No que respeita à recolha de informação, foram usados questionários sobre expectativas e necessidades de aprendizagem dos alunos e, com base na análise das respostas obtidas, definidas as estratégias de ação, sendo estas objeto de avaliação essencialmente através de observação direta, diálogo com os alunos, questionários de opinião, reflexões escritas, e ainda instrumentos de auto e heteroavaliação do desempenho.



### Relato 1 (Gina Melo)

O projeto pedagógico aqui relatado foi realizado numa turma do 8º ano de escolaridade, na disciplina de Francês, tendo por base os seguintes objetivos: “conhecer as perceções, atitudes e expectativas dos alunos face à aprendizagem da língua francesa, com enfoque na comunicação oral; desenvolver a comunicação oral – da compreensão à produção; e avaliar o impacto desta metodologia na aprendizagem e no

desempenho dos alunos.” Para atingir estes objetivos, foi desenhada uma sequência didática (Quadro 1) “profundamente inspirada nos pressupostos da abordagem comunicativa e no método de ensino por tarefas (Nunan, 2004)”.

Quadro 1  
*Plano Geral da Experiência*

<b>Aula 0</b>	Questionário anónimo sobre fatores que condicionam a participação oral dos alunos; Análise das respostas pela docente.
<b>1.ª aula</b>	Atividade de compreensão oral (antecipação, verificação e follow up); Recolha, análise da informação e adaptação.
<b>2.ª aula</b>	Preparação da atividade de produção oral (planificação, pesquisa e redação dos tópicos a abordar). Monitorização da docente.
<b>3.ª aula</b>	Atividade de produção oral (apresentação em vídeo ou durante a aula); Reflexão dos alunos; Auto e heteroavaliação formativa.

O plano geral da experiência pressupõe uma atitude investigativa face à prática, assumindo os alunos um papel central no processo de ensino e aprendizagem. Num primeiro momento, foi aplicado um questionário anónimo “sobre a importância e interesse da disciplina para os alunos, sobre os seus gostos e interesses, sobre os fatores que condicionam a sua produção oral na aula, auscultando, em simultâneo, a sua opinião sobre as formas de desenvolver essa competência.” Os dados recolhidos constituíram a base para a tomada de decisão quanto às tarefas, estratégias didáticas e materiais a “utilizar durante as atividades de compreensão e produção orais, tendo por base as necessidades, motivações, características e recursos tecnológicos dos aprendentes, e tendo em linha de conta o período pandémico que estamos a viver e a modalidade de E@D.” (Quadro 2)

Quadro 2  
*Descrição das Atividades Realizadas*

1.ª aula	Pretask	Exploração coletiva de uma imagem extraída do recurso audiovisual.
	Task	Apresentação da metodologia de trabalho aos alunos; Visionamento e exploração do vídeo para confirmação de hipóteses; Questionário para verificação da compreensão oral; Correção do questionário depois da sua resolução; Identificação e registo do vocabulário novo em grelha preparada para o efeito.
Follow-up		Reflexão individual sobre as estratégias usadas para realizar a atividade de compreensão oral através do preenchimento de um questionário. Feedback da docente.

2.ª aula	Pretask	<p>Exploração coletiva de imagens sobre diferentes faits-divers;          Apresentação da metodologia de trabalho aos alunos;          Definição de estratégias para a preparação e apresentação oral da tarefa final «Raconter des évènements passés» (faits-divers);          Apresentação de uma proposta de estrutura da apresentação oral com indicação de fontes de consulta;          Escolha individual do tema da produção oral;          Redação individual dos tópicos (escrita imaginativa e criativa) da apresentação oral;          Registo do vocabulário novo em grelha preparada para o efeito;          Reflexão conjunta sobre as estratégias a utilizar para realizar a atividade de produção oral;          Treino do texto da apresentação fora da aula.</p>
	Task	Gravação em vídeo ou apresentação na aula das produções orais.
Follow-up		<p>Avaliação da autenticidade e pertinência da atividade;          Reflexão individual sobre as estratégias usadas para realizar a atividade de produção oral através do preenchimento de um questionário.</p>

Entre as atividades acima descritas, é dada particular importância à avaliação processual, com o objetivo de levar

os alunos a refletirem sobre o seu desempenho e a tomarem consciência das suas capacidades (pontos fortes e aspetos a melhorar), por forma a desenvolver a sua capacidade de autorregulação no processo de aprendizagem e trilhar novos caminhos para a superação das suas dificuldades, tendo em vista uma maior consciencialização do saber e do processo do saber, em prol da democratização do ensino (Vieira, 2014, p. 9).

A relevância atribuída à vertente investigativa da prática, da qual a avaliação processual faz parte, está patente no seguinte excerto da avaliação da experiência pedagógica:

Nesta investigação-ação, utilizaram-se, fundamentalmente, duas técnicas de recolha de dados para efeitos de comparação, cruzamento e avaliação de resultados: a observação direta e a recolha de informação através de instrumentos diversificados (...)

Da análise dos dados recolhidos, foi possível aferir que a maioria dos alunos gosta de aprender a língua francesa e que gostaria de participar mais oralmente na aula.

No âmbito da avaliação do impacto da experiência, foi realçado o papel da metodologia de formação adotada, com recurso à investigação-ação, na promoção do “autoconhecimento dos discentes e a regulação das suas aprendizagens”, bem como do processo de ensino, criando condições para o desenvolvimento da autonomia dos alunos e da profissionalidade docente:

Por um lado, esta oficina permitiu atualizar os conhecimentos científico-pedagógicos na área da didática das línguas estrangeiras, preenchendo uma lacuna na minha formação de base. Os conteúdos, recursos e materiais disponibilizados pela formadora foram deveras interessantes e pertinentes, na medida em que se enquadravam na minha área de interesses e foram determinantes para o levantamento de dúvidas acerca do trabalho desenvolvido até ao momento e impulsionadores de uma vontade de mudança. (...)

Ao incorporar estas “novas” teorias numa experiência didática centrada no aluno e no desenvolvimento da sua autonomia, alunos e professora tomaram consciência da verdadeira dimensão do processo de ensino-aprendizagem à luz dos documentos orientadores vigentes. A par do espírito investigativo, criativo e inovador desta experiência, os sujeitos envolvidos, alunos e professora, foram experimentando novas abordagens pedagógicas e estratégias de aprendizagem diversificadas e desenvolvendo capacidades reflexivas e autorreguladoras. (...)

Em jeito de conclusão, acredito numa escola de qualidade e inclusiva, orientada para a formação de indivíduos autónomos e responsáveis, cidadãos reflexivos e participantes ativos na vida democrática do nosso país e sobretudo capazes de enfrentar e superar todos os desafios que forem enfrentando, de forma a integrarem, em adultos, o mundo do trabalho com sucesso e qualificação.

E apesar do esforço hercúleo para conseguir corresponder minimamente ao trabalho final solicitado, considero que esta formação excedeu as minhas expectativas. Estou certa de que esta oficina trouxe mudanças na minha prática letiva e espero conseguir transmitir esta necessidade aos colegas do meu grupo disciplinar e até mesmo de outros grupos com vista à uniformização de procedimentos, em clima de mudanças para a autonomia e flexibilidade.

## Relato 2 (Paula Mendes)

Neste segundo relato, dá-se conta de uma experiência pedagógica levada a cabo na disciplina de Português, numa turma do 7º ano de escolaridade, bem como do processo de problematização das práticas suscitado por diversos fatores contextuais e pelos conhecimentos mobilizados na ação de formação. A seguinte reflexão revela a predisposição para adotar estratégias facilitadoras do desenvolvimento da autonomia dos alunos, o que implicará um enfoque mais intencional no processo de aprendizagem e, por inerência, uma atitude indagatória face à prática, com base nos dados recolhidos nas diferentes fases do processo:

Hoje em dia, será mesmo que privilegiamos o ensino da comunicação oral? O ensino centrado no aluno? Como docente da disciplina de Português, coloco e reflito diariamente sobre estas questões, para as quais fui encontrando respostas ao longo desta formação.

Sempre considerei que o aluno devia ser o centro do processo de ensino e de aprendizagem (...). No entanto, reconheço que devido a vários fatores adversos, nomeadamente o cumprimento dos programas, a desmotivação dos alunos e os seus interesses divergentes dos escolares, fui encontrando várias dificuldades para atribuir o papel principal ao aluno.

Agora, percebo que as adversidades podem ser superadas com empenho, dedicação e criatividade, e que devo focalizar-me na autonomia do aluno de modo a que este seja capaz de planificar, monitorizar, avaliar e refletir sobre as suas aprendizagens.

Daqui decorrem opções pedagógico-didáticas facilitadoras da integração de competências de comunicação e de aprendizagem:

As atividades foram inseridas na Unidade Didática “Texto Poético” e realizadas tendo por base o “Poema do fecho éclair”, de António Gedeão, (...) que se encontra no manual adotado pela escola (...)

Procurou-se que os alunos desenvolvessem, essencialmente, as competências comunicativas (...) e as competências de aprendizagem (com recurso a estratégias cognitivas, metacognitivas, afetivas, sociais e de memória). Foi promovida a autonomia dos discentes, orientando-os para a reflexão consciente e a tomada de decisões. (...)

Para a implementação da experiência, foram construídos os seguintes materiais didáticos: um powerpoint – Poema do fecho éclair, com grafismo atrativo, que serviu de guião para a atividade de compreensão oral, com orientações para a tomada de notas, questões de escolha múltipla simples, bem como duas questões de desenvolvimento, isto é, de reflexão e de expressão de opinião; duas grelhas de heteroavaliação da expressão oral sem parâmetros de avaliação, uma para os alunos (...) e outra para a docente, que foram preenchidas durante as aulas; e uma ficha de reflexão do desempenho dos alunos (Como foi o meu desempenho nas atividades), adaptada (...) de Vieira & Moreira, 1993).

Além da integração de competências, é também explicitada a necessidade de adequação das estratégias de ensino às características e necessidades dos alunos:

A experiência foi realizada em duas aulas de noventa minutos, nos dias 7 e 12 de abril, e no início da aula da semana seguinte (trinta minutos), no dia 14 de abril.

A turma do 7.º ano (...) é constituída por vinte alunos, doze rapazes e oito raparigas, mas apenas dezanove frequentam a disciplina de Português, (...). Dos dezanove alunos que frequentam a disciplina, um aluno beneficia de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, medidas universais e seletivas, e ainda adaptações no processo de avaliação ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, alterado e republicado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro.

A maioria dos alunos revela dificuldades na aquisição e aplicação de conhecimentos, falta de atenção/concentração e de hábitos e métodos de trabalho, salientando-se a baixa escolaridade dos Encarregados de Educação e o desempenho de profissões pouco qualificadas, bem como os níveis baixos de aspirações e expectativas profissionais dos alunos.



(...) A turma beneficia da medida de apoio de coadjuvação em todas as aulas e foram aplicadas medidas

universais aos alunos que evidenciaram mais dificuldades na disciplina.

Deste modo, procurou-se adequar as atividades às características e necessidades dos alunos, proporcionar novas experiências e o desenvolvimento das competências trabalhadas (comunicativas) noutras situações de aprendizagem, bem como promover o progresso na competência de aprendizagem.

Para promover o envolvimento dos alunos nas atividades, é também valorizado o critério da transparência no processo de ensino e aprendizagem, no que respeita a objetivos e procedimentos a adotar:

No início da primeira aula, como atividade prévia, a professora apresentou à turma um fecho éclair (objeto), referindo o seu inventor, as suas funções, a sua evolução ao longo dos tempos, bem como mencionando que o tinha trazido porque se procederia à compreensão oral de um poema relacionado com esse objeto. Depois, esclareceu que se realizariam atividades de expressão oral, em que os alunos iriam utilizar os objetos de interesse pessoal trazidos de casa, conforme solicitado na aula anterior. Esta introdução foi efetuada no sentido de não só motivar os alunos para as atividades como também explicar em que consistiam, de modo geral. Além disso, a apresentação e a descrição do objeto trazido pela docente serviria, mais tarde, de exemplo para os aprendentes.

É também dado relevo a aspetos relacionados com o papel dos alunos no processo de aprendizagem, nomeadamente no que respeita à oportunidade de fazer escolhas e negociar decisões para a fase de produção oral:

Terminada a atividade de compreensão oral do “Poema do fecho éclair”, objeto apresentado no início da aula, foi explicado aos discentes que iriam preparar uma pequena apresentação oral, de 2 a 4 minutos, partindo dos objetos trazidos de casa. Por isso, foram facultados 30 minutos para os alunos, de forma autónoma, efetuarem a preparação da sua exposição oral, constituída pelos seguintes aspetos: inventor/ origem do objeto; para que serve/funções; a(s) razão(ões) da escolha desse objeto. Para isso, foi facultada a realização de pequenas pesquisas no telemóvel.

Dado que os alunos da turma revelam, geralmente, dificuldades nas apresentações orais, procurou-se incentivá-los, partindo de um objeto pessoal, com interesse para o aluno, e do desenvolvimento de apenas três tópicos que teriam de apresentar (estratégias de memória, cognitivas e afetivas). (...)

Antes das apresentações orais, foi fornecida a cada aluno uma grelha de heteroavaliação qualitativa, cujos seis parâmetros de avaliação foram “negociados” em grande grupo. Assim, em colaboração com a docente, os alunos foram levados a realizar escolhas e a tomar decisões importantes na avaliação da atividade de expressão oral.

Recordando os habituais parâmetros de avaliação, que são sempre apresentados aos alunos antes da planificação e das apresentações orais, os alunos expuseram algumas sugestões de parâmetros para avaliar e outros foram escolhidos a partir de uma lista apresentada pela professora, uma vez que revelaram alguma dificuldade em apresentar os seis parâmetros solicitados. A turma decidiu-se, então, pelos seguintes: postura, tom de voz, ritmo, vocabulário adequado, clareza do discurso, correção linguística.

Na sequência da atividade de expressão oral e respetiva avaliação, pelos alunos e pela professora, foi-lhes proposta uma atividade de follow up, para reforçar a motivação e o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem:

Terminadas as apresentações orais, foi proposto aos discentes que elaborassem, de forma colaborativa (dois alunos), extra-aula, uma estrofe (quadra) onde estivessem presentes os respetivos objetos, dando a indicação que essa estrofe seria recitada em jogral no início da aula seguinte. Assim, todos os alunos, em pares, recitaram as suas quadras em jogral, as quais foram apreciadas por toda a turma e pela professora.

Esta última tarefa, de carácter mais lúdico, teve como objetivo motivar os alunos para a criação poética, memorização e recitação, através do trabalho colaborativo (estratégias de memória, cognitivas, afetivas e sociais).

No sentido de promover a reflexão sobre as atividades realizadas nesta sequência didática, foi aplicado um instrumento de avaliação processual:

De seguida, após um pequeno diálogo sobre as atividades de compreensão e de expressão orais efetuadas, os aprendentes procederam ao preenchimento da ficha “Como foi o meu desempenho nas atividades”, refletindo sobre as tarefas realizadas e o seu empenho nas mesmas.

Assim, os discentes, de forma ativa e responsável, tomaram consciência do seu desempenho durante as atividades, refletiram sobre os seus progressos, identificaram dificuldades, sugeriram formas de as superar e apresentaram propostas de atividades a realizar no domínio da oralidade (estratégias metacognitivas).

Criaram-se, assim, condições para um processo de negociação pedagógica, inerente a uma atitude investigativa face à prática docente, uma vez que os dados recolhidos junto dos alunos permitiram contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem:

O diálogo com os alunos, o preenchimento deste documento e a posterior leitura permitiram recolher informações sobre os aprendentes de modo a compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução. Por conseguinte, foi possível efetuar a análise das informações recolhidas com o objetivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem.

No que respeita ao impacto formativo da experiência pedagógica, é realçado o papel da ação de formação como oportunidade de reflexão sobre a prática e tomada de consciência de aspetos importantes do processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente no que respeita a papéis pedagógicos e a características dum profissional da educação:

Realmente, com esta oficina de formação, tomei uma maior consciência de que o aluno deve ter o papel central em todo o processo e o professor deve refletir diariamente sobre a sua prática letiva. O ensino deve prever a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, bem como promover, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes. Além disso, o professor tem um papel fundamental na motivação dos discentes, devendo, por exemplo, discutir com os alunos as razões que estão na base da realização das atividades, envolver os alunos na tomada de decisões relacionadas com a aprendizagem, envolver os alunos na definição de metas de aprendizagem, promover a autoconfiança e a motivação intrínseca, bem como dar “feedback” informativo. (...)

É óbvio que muitas vezes os alunos erram quando se exprimem oralmente ou realizam outras atividades, todavia é tomando consciência dos seus erros que conseguem, com a orientação do professor, refletir e evoluir na sua aprendizagem. (...)

Durante esta oficina, a formadora contribuiu verdadeiramente para a nossa reflexão e formação, ao mesmo tempo que nos dotou de ferramentas de trabalho adequadas, práticas e exequíveis. Além disso, também nos foi permitido discutir ideias e partilhar experiências entre colegas, enriquecendo a nossa visão da educação.

Em conclusão, esta formação foi muito profícua, uma vez que me permitiu refletir e melhorar a minha prática pedagógica, tomando uma maior consciência da importância do domínio da oralidade e do papel do aluno no processo de ensino e de aprendizagem.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do exposto, depreende-se o reconhecimento da relevância desta ação de formação, destacando-se o papel da investigação-ação no desenvolvimento da profissionalidade docente, uma vez que promove a aprendizagem sobre representações e práticas de ensino, bem como a capacidade de identificar e resolver possíveis problemas educativos.

Além dos aspetos positivos realçados, também expressos por outros formandos, foram sentidas algumas dificuldades, nomeadamente devidas à sobrecarga de trabalho inerente à frequência da ação de formação e à situação pandémica vivida. Verificou-se também que a instabilidade profissional constitui um obstáculo ao desenvolvimento profissional. No caso da segunda autora, que em 2021/2022 foi colocada perto de Lisboa, comprometeu a concretização, a curto prazo, do desejo expresso de dar continuidade ao projeto

desenvolvido na formação e envolver outros colegas no processo de mudança.

## REFERÊNCIAS

- Araújo, C. (2018). A importância da oralidade no ensino do Português. In Simón et al. (Eds.). INNODOCT/18. International Conference on Innovation, Documentation and Education. Editorial Universitat Politècnica de València.
- Barbosa, I. (2004). Pedagogia para a autonomia — a quem diz respeito? In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes (Orgs.), *Pedagogia para a autonomia – Resistir e agir estrategicamente*. Actas do 2º Encontro do GT-PA (pp. 207-212). Universidade do Minho.
- Barbosa, I. & Melo, G. (2021). Formação contínua e mudança na educação – que desafios? Relato de uma experiência de formação de professores de línguas. In B. D. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo & R. Alves (Orgs.), *Atas do XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1130-1141). Universidade do Minho.
- Barbosa, I., Pereira, C. & Branco, C. (2015). “Espelho meu, espelho meu...” – imagens das práticas nos ensinamentos básico e secundário. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10, 75-79.
- Benson, P. (2000). Autonomy as a learner’s and teacher’s right. In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions* (pp. 111-117). Longman/ British Council.
- Ellis, G. (2000). Is it worth it? Convincing teachers of the value of developing metacognitive awareness in children. In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions* (pp.75-88). Longman/ British Council.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança – O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. McGraw-Hill.
- Harmer, J. (1982). What is communicative? *ELT Journal*, 36(3), 164-168. <https://doi.org/10.1093/elt/36.3.164>
- Jiménez Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). Pedagogy for autonomy in language education in Europe – towards a framework for learner and teacher development. *Authentik*.
- Little, D. (2000). Learner autonomy and human interdependence: some theoretical and practical consequences of social-interactive view of cognition, learning and language. In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions* (pp. 15-23). Longman/ British Council.
- Little, D., Ridley, J. & Ushioda, E. (2002). *Towards Greater Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom*. Authentik.
- Marques, I. (2000). From teacher autonomy to learner autonomy: an action research project. In R. Ribé (Ed.), *Developing learner autonomy in foreign language learning* (pp. 169-183). Universitat de Barcelona.
- Marques, I. (2001). O discurso da supervisão na formação reflexiva de professores estagiários. In B. D. Silva & L. Almeida (Orgs.), *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, II Volume* (pp. 547-554). Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- McGrath, I. (2000). Teacher autonomy. In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions* (pp. 100-110). Longman/ British Council.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Autor.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Autor.
- Moreira, M. A. (2005). *A Investigação-Ação na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês: Processos de (co)Construção de Conhecimento Profissional*. Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In Phil Benson & Peter Voller (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 192-204). Longman.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Perrenoud, P. (1988). A propos de l’oral. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1988/1988\\_14.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_14.html)
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. CUP. <https://www.professorjackrichards.com/communicative-language-teaching-today/>
- Sinclair, B. (2000). Learner autonomy: the next phase? In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp. 4-14). Longman / The British Council.
- Smith, R. (2000). Starting with ourselves: teacher-learner autonomy in language learning. In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions* (pp. 89-99). Longman/ British Council.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity*. Longman.

Vieira, F. (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira: uma Intervenção Pedagógica em Contexto Escolar*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Vieira, F. (2010). *Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica*. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. S. Fernandes, M. Paiva & I. Barbosa (Eds.), *No Caleidoscópico da Supervisão. Imagens da Formação e da Pedagogia* (2ª ed) (pp. 15-45). Edições Pedagogo.

Vieira, F. (2014). *Prólogo*. In F. Vieira (Org.), *Re-conhecendo e transformando a pedagogia: histórias de supervisão* (pp. 7-11). De Facto Editores.

Vieira, F. & Moreira, M.A. (1993). *Para além dos testes – A avaliação processual na aula de Inglês*. Universidade do Minho.

Vieira, F., Barbosa, I, Paiva, M. & Fernandes, I. S. (2008). *Teacher education towards teacher (and learner) autonomy: what can be learnt from teacher development practices?* In T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses*. (pp. 217-235). John Benjamins Publishing Company.

Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Prentice Hall International.

Zeichner, K. (1998). *The role of practitioner research in personal, educational, and social reconstruction*. University of Wisconsin-Madison (Doc. Policopiado).