

Formar-se em pedagogia diferenciada em didáctica das línguas

***Caderno de utilização da cassete de autoformação
em pedagogia diferenciada em didáctica das línguas para formadores de professores***

CADERNO DO FORMADOR

Director pedagógico

Christian PUREN

APLV (Association française des Professeurs de Langues Vivantes)

PROGRAMA DE COOPERAÇÃO EUROPEIA nº 39686-CP-3-99-1-BE – LINGUA A
“Formação para a intervenção em pedagogia diferenciada nas aulas de línguas”
coordenado pela SBPE (Société Belge des Professeurs d’Espagnol)

Formar-se em pedagogia diferenciada em didáctica das línguas

*Caderno de utilização da cassette de autoformação
em pedagogia diferenciada em didáctica das línguas
para formadores de professores*

CADERNO DO FORMADOR

GRUPO DE ESPECIALISTAS

Paola BERTOCCHINI (LEND, Itália)
Nicole GANNAC (APLV, França)
Mary HAWKER (KMF, República Checa)
Arjan KRIJGSMAN (VLLT, Holanda)
Françoise TOUSSAINT (SBPE, Bélgica)

DIRECTOR PEDAGÓGICO

Christian PUREN

APLV (Association française des Professeurs de Langues Vivantes)

PROGRAMA DE COOPERAÇÃO EUROPEIA n° 39686-CP-3-99-1-BE – LINGUA A
“Formação para a intervenção em pedagogia diferenciada nas aulas de línguas”
coordenado por Christine DEFOIN e André GROGNARD
SBPE (Société Belge des Professeurs d’Espagnol)

ASSOCIAÇÕES PARTICIPANTES

ALL (GRANDE-BRETAGNE) ASSOCIATION FOR LANGUAGE LEARNING

APFA (Autriche) Österreichische Vereinigung der Französischlehrer

APLV (France) Association des Professeurs de Langues Vivantes

FNAPLV (Portugal) Federação Nacional de Associações de Professores de Linguas Vivas

***IRRSAE** Molise (Italie) Istituto Regionale di Recerca, Sperimentazione, Aggiornamento Educativo

KMF (République Tchèque) Kruh Modernich Filologu

POKAXEG (Grèce) Fédération Panhellénique des Professeurs de Langues Étrangères

SBPE (Belgique) Société Belge des Professeurs d'Espagnol

SUKOL (Finlande) Suomen Kieltenopettajien Liitto Sukol Ry

VLLT (Hollande) Verenigign van Leraren in Levende Talen

* L'IRRSAE Molise coordénou administrativamente as actividades das duasa associações italianas, **ANILS** (*Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere*) et **LEND** (*Lingua E Nuova Didattica*)

2. INSTRUÇÕES PARA A UTILIZAÇÃO DO CADERNO

O QUESTIONÁRIO INICIAL/FINAL

Na sequência destas Instruções, este *Caderno do Professor* propõe um « Questionário inicial/final » cuja utilização é apresentada na primeira página. Trata-se de um questionário ao qual convidamos os professores a responderem antes, e depois no final do trabalho, na cassette e nas fichas correspondentes, de maneira a, ao compararem seguidamente as suas respostas, auto-avaliarem a evolução dos seus conhecimentos, representações, atitudes e intenções relativamente à pedagogia diferenciada.

O Ficheiro

O Ficheiro, seguidamente reproduzido, propõe uma ficha de trabalho sobre cada uma das sequências vídeo. Foi concebido da seguinte maneira:

- A parte “Introdução” propõe, a partir de quatro sequências, um trabalho sobre a diferença entre « variação » e a “diferenciação”. Parece lógico começar o trabalho na cassette por esta indispensável afinação terminológica. Igualmente, parece lógico terminá-lo pela rubrica « Conclusões », na qual agrupámos avaliações globais da pedagogia diferenciada feitas por professores participantes no PCE, depois por alunos, sendo que a última actividade tem como objectivo que os utilizadores da cassette auto-avaliem, por seu turno, o seu trabalho sobre a pedagogia diferenciada e tirem as suas próprias conclusões.

– Classificámos as sequências vídeo em três partes (Domínios de Diferenciação, Fases Cronológicas e Temas Transversais) seguindo uma progressão geral do mais analítico ao mais global. Nada impede, no entanto, em função das preferências ou necessidades de cada um, de adoptar pelo contrário a progressão inversa (do mais global - os Temas Transversais – ao mais analítico – os Domínios de Diferenciação). No interior de cada parte, pode parecer lógico respeitar a ordem das rubricas propostas para as Fases Cronológicas, mas as rubricas internas às duas outras partes (Domínios de Diferenciação e Temas Transversais) podem ser estudadas não importa por que ordem.

– Como se verá, cada rubrica começa por uma remissão para fichas classificadas noutra local mas permitindo trabalhar sobre essa rubrica. Ao contrário, para cada ficha são indicadas a ou as outras rubricas que elas permitem também trabalhar. Estas remissões cruzadas destinam-se a permitir ao professor utilizar este instrumento de autoformação em pedagogia diferenciada de maneira...diferenciada.

Bibliografia e Glossário

O presente *Caderno do Professor* propõe seguidamente uma Bibliografia internacional sobre a pedagogia diferenciada, com, para cada obra, um breve comentário apresentando o seu interesse, depois um Glossário contendo os conceitos essenciais à reflexão sobre a pedagogia diferenciada. Como se poderá constatar, trata-se de um instrumento de referência para o qual os utilizadores do Ficheiro de autoformação são constantemente remetidos.

Este *Caderno do Professor* termina com as « Soluções » das actividades propostas nas Fichas, pelo menos para aquelas - as mais numerosas - para as quais elas eram possíveis. Trata-se por vezes menos de “soluções » propriamente ditas do que comentários destinados a reflectirmos sobre as respostas dadas

Esperamos que esta obra responda às vossas expectativas e às vossas necessidades e antecipadamente vos agradecemos todas as observações e sugestões que tenham por bem fazer-nos para a melhorar.

O Director Pedagógico

Christian Puren

1. APRESENTAÇÃO

Existem, dentro do Programa SÓCRATES, Programas LÍNGUA de Cooperação Europeia (PCE LÍNGUA) especificamente destinados à formação dos professores de línguas. É o caso do PCE intitulado “Formação para a intervenção em pedagogia diferenciada nas aulas de línguas” no âmbito do qual foi realizado o presente *Caderno* que faz parte de um conjunto didáctico constituído pelos seguintes elementos; (1)

- uma cassette apresentando cinquenta sequências de pedagogia diferenciada gravadas nas aulas dos professores participantes neste PCE ;
- dois *Cadernos de acompanhamento*, um destinado aos professores desejando formar-se sozinhos, outro destinado aos formadores de professores.

Neste PCE, que se realizou durante os anos de 1998-2000, participaram onze associações de dez países europeus (ver a lista no verso da capa interior deste *Caderno*), das quais a maioria havia já participado, de 1994 a 1996, num PCE sobre a autoformação contínua dos professores de línguas através de uma observação sistemática orientada de situações pedagógicas num outro país.

A ideia do tema deste novo PCE proveio, por um lado, de uma constatação geral relativa à heterogeneidade crescente das turmas nos sistemas escolares europeus, e, por outro lado, da observação que, se muitos professores de línguas experimentam procedimentos e instrumentos que lhes permitem gerir este tipo de situação pedagógica, as suas iniciativas mantêm-se, a maior parte das vezes, individuais, isoladas e pontuais ; tornam-se por isso difíceis de levar a bom termo a longo prazo e de ser avaliadas, continuam desconhecidas e, finalmente, não concorrem para a construção progressiva de uma aquisição colectiva dentro do corpo dos professores de línguas que seja imediatamente operacional e facilmente transmissível.

O primeiro trabalho do grupo constituído por seis especialistas consistiu em definir o sentido da expressão « pedagogia diferenciada » (ou « diferenciação pedagógica », como preferem dizer certos especialistas franceses), cuja equivalência existe em todos os países mas não tem forçosamente o mesmo significado. A definição comum – muito abrangente – a que chegou o grupo de peritos foi a seguinte :

Ela consiste no facto de propor objectivos, dispositivos, conteúdos, suportes, apoios e orientações, tarefas ou métodos de ensino diferentes para cada aluno (ou grupo de alunos) em função da sua personalidade, da sua cultura, dos seus hábitos ou do seu perfil de aprendizagem, em função do seu nível de domínio da língua, das suas necessidades, das suas capacidades ou de qualquer outro parâmetro cuja adopção obrigue o professor a adaptações da sua prática.

Uma tal diferenciação pedagógica pode revestir formas diversas, desde a organização, pelo próprio professor, de sequências limitadas de trabalho autónomo ou em grupos numa turma « normal » (porque toda a turma é forçosamente heterogénea no que respeita, pelo menos, a alguns dos pontos acima evocados), até à organização institucional de turmas, secções ou estabelecimentos especiais (para aprendentes com graves dificuldades de aprendizagem, por exemplo)

No que respeita aos objectivos e ao desenvolvimento deste PCE, ele havia sido apresentado da seguinte forma no “resumo do projecto” do *dossier* de candidatura:

O projecto tem por objectivo criar e difundir saberes e saberes-fazer em diferenciação pedagógica no ensino das línguas (gestão de turmas heterogéneas e/ou ensino de públicos exigindo pedagogias específicas) combinando simultaneamente todos os tipos possíveis de formação:

- **Formação por outros :** os professores participantes deste projecto terão à sua disposição um Guia de concepção e de observação de sequências de pedagogia diferenciada elaborado pelos especialistas do projecto;
- **Formação recíproca :** os « professores visitantes » observam sequências realizadas por professores de outros países (os « professores anfitriões »), e discutem as mesmas com eles ;
- **Autoformação :** os professores « visitantes », uma vez regressados aos seus países, concebem e realizam eles próprios sequências de pedagogia diferenciada.

No final do projecto, os especialistas utilizam um certo número dessas sequências observadas ou realizadas, e que terão sido filmadas em vídeo, para fabricarem um instrumento vídeo de autoformação prática em pedagogia diferenciada (cassete e cadernos de acompanhamento).

Durante os três anos em que se desenrolou este PCE, mais de uma centena de professores de alemão, inglês, francês e espanhol foram observar, durante duas semanas, um ou vários colegas de um outro país ensinando a mesma língua. O seu contrato consistia em realizar um « dossier de visita » constituído por uma gravação em vídeo de uma meia hora de sequências observadas de pedagogia diferenciada assim como pela contextualização correspondente (reprodução dos suportes utilizados, entrevista dos professores filmados e de alguns dos seus alunos, comentários escritos pessoais, etc.), e, uma vez regressados, na realização por eles próprios de sequências de pedagogia diferenciada nas suas turmas para constituírem um “dossier de experimentação” do mesmo tipo. Para tal, puderam socorrer-se de um Guia de observação e de concepção de sequências de pedagogia diferenciada de uma trintena de páginas elaborado pelo Grupo de Especialistas e reproduzido neste Caderno do formador.

Todas estas gravações vídeo foram visionadas por esses mesmos Especialistas, que retiveram cerca de cinquenta sequências curtas, agrupadas e articuladas numa **cassete vídeo** de formação em pedagogia diferenciada. Esta cassete faz-se acompanhar de dois Cadernos, um a ser utilizado pelos professores para a sua autoformação (o Caderno do professor), o outro destinado aos formadores para um trabalho com estagiários em formação inicial ou contínua (o Caderno do formador). O Caderno do formador retoma a totalidade dos elementos do presente Caderno do professor – a saber, o questionário inicial/final, a bibliografia, o glossário e todas as fichas de autoformação enriquecidas com as propostas de actividades específicas para uso do formador. Propõe, além disso, a reprodução do Guia de observação e de concepção de sequências de pedagogia diferenciada bem como cinco « análises », que são artigos de fundo sobre a pedagogia diferenciada redigidos expressamente pelos Especialistas e pelo Director pedagógico.

Os dois Cadernos estão disponíveis em telecarregamento gratuito no sítio:

<http://differentiation-pedagogique.isec.yi.org>

A cassete, que constitui um complemento indispensável deste instrumento de autoformação está, pelo contrário, coberta pela legislação internacional sobre os direitos de autor. Pode ser encomendada à Associação francesa dos Professores de Línguas, APLV, 13, rue de la Glacière 75013 Paris (França).

Chamamos a atenção sobre o facto de que as sequências vídeo foram seleccionadas não pelo seu valor *modelizante* (elas não apresentam de modo algum “turmas modelo”), mas pelo seu

valor formativo (foram realizadas por professores dos quais alguns tinham uma longa prática da pedagogia diferenciada, mas outros, pelo contrário, praticavam-na há muito pouco tempo). Como os alunos, efectivamente, os professores aprendem por tentativas-erros, e a observação e análise destes últimos são muitas vezes mais eficazes em formação – e mais estimulantes para nos lançarmos nós próprios – que os modelos sem defeitos. Todas estas sequências foram filmadas em turmas de professores por outros professores, e as fichas de acompanhamento foram redigidas também elas por professores para outros professores, com a visão crítica indispensável à perspectiva formativa, mas também com muito respeito pela sua dedicação e pelo seu trabalho. Fazemos questão de agradecer muito calorosamente aos colegas por terem aceitado corajosamente o deixarem-se filmar sem disfarces, tal como eles são e tal como fazem. É a eles que dedicamos este nosso trabalho.

O Director pedagógico
Christian Puren

(1) A presente “Apresentação” retoma em parte um artigo intitulado “Um programa de cooperação europeia sobre a pedagogia diferenciada”, publicado anteriormente nas revistas de dois países participantes neste PCE: *Intercompreensão, Revista de Didáctica das Línguas* (Escola Superior de Educação de Santarém, Portugal nº7, dez. 1998 ,pp. 31-36) e o *Bulletin de l’Association des Professeurs de Français de la Grèce du Nord* (Tessalonica, Grécia, nº62-63. Junho 1999, pp. 27-29).

**GUIA DE OBSERVAÇÃO E DE CONCEPÇÃO
DE SEQUÊNCIAS DE PEDAGOGIA DIFERENCIADA
NO ENSINO DE LÍNGUAS**

GUIA PEDAGÓGICO DO PROFESSOR VISITANTE

ÍNDICE

	PÁGINAS
1. O que é observar ?	6-7
2. As gravações vídeo	7-8
3. O CONTEXTO INSTITUCIONAL	8-10
4. O professor observado	10-11
5. Observação de sessões/sequências de pedagogia diferenciada	11-17
6. Anexos	18-22

I. O QUE É OBSERVAR?

1. Observar é...

- a. olhar calmamente;
- b. constatar, pelo menos numa primeira fase, suspendendo qualquer tipo de análise e sobretudo julgamento;
- c. manter distanciamento não se identificando nem com o professor nem com o aluno que se poderia ter sido nesta turma, mas mantendo-se como observador externo, isto é, esforçando-se por se distanciar em relação aos seus conhecimentos e às suas expectativas;
- d. reparar com atenção e rigor nos objectos, nos acontecimentos, nos comportamentos, nos *métodos, nas actividades..., quer dizer um processo de ensino/aprendizagem que se desenrola no interior de uma situação de ensino /aprendizagem;
- e. recolher os dados da forma mais objectiva possível: o tratamento desses dados será feito após a observação, numa fase de reflexão posterior.

2. Mas é também ter consciência de que...

- a. não se observa nunca ao acaso, mesmo quando não se tem um projecto explícito : muitas vezes, só se observa, na verdade, aquilo que se quer ver;
- b. a riqueza e a complexidade de tudo o que se passa simultaneamente e sucessivamente numa turma são muito grandes e nenhuma observação as pode esgotar;
- c. a observação nunca pode ser totalmente objectiva;
- d. a observação põe em causa a relação do observador com aquilo que observa;
- e. o observador é sempre um indivíduo com a sua cultura, a sua formação, a sua experiência, as suas representações que funcionam como poderosos filtros, quer ele tenha ou não consciência disso;
- f. a observação é sempre parcial, datada e localizada.

3. E é por isso que, para corrigir o mais possível estas distorções, é essencial:

- a. aproveitar os 15 dias de que se dispõe para não fazer imediatamente observações muito duras, mas, pelo contrário, para se deixar “impregnar” do contexto e do ambiente;
- b. informar-se primeiro cuidadosamente acerca do contexto institucional, travar conhecimento com o próprio professor e inquirir junto dele acerca da sua turma.

4. Três palavras de ordem, portanto:

- a. pôr-se na pele de um observador externo e tentar abstraír-se do professor que se é ou do aluno que se foi: não se trata de julgar nem mesmo de reagir, mas de descrever e compreender;
- b. limitar-se inicialmente a observar; analisar e interpretar somente mais tarde;
- c. garantir os meios para poder transferir as suas observações para um contexto alargado: grupo disciplinar, estabelecimento, instituição escolar.

5. Como tirar proveito das suas observações?

A observação não é um fim em si mesma, mas um instrumento ao serviço da formação. É por isso que o seu trabalho consiste tanto em observar como em reflectir sobre as suas observações. No dossier, que no seu regresso irá entregar à sua instituição, terá de informar acerca dos resultados das suas observações assim como do resultado das suas reflexões.

O tempo limitado passado na mesma escola e o número forçosamente restrito de observações do mesmo professor não lhe permitem esperar obter uma imagem representativa nem do estabelecimento, nem do conjunto de práticas pedagógicas do professor observado e dos seus alunos. Mas não é isso que se exige que inclua no seu relatório de visita, que deve ser concebido fundamentalmente como um estudo de casos. As conversas que tenha tido com esse e, eventualmente, com outros professores e a documentação que tenha reunido deveriam, entretanto, permitir-lhe “contextualizar” este estudo de casos (ver o capítulo III, “O contexto institucional”, pp.7-9).

6. Observação e redacção dos relatórios

a. É essencial que tenha previamente falado com os colegas que vai observar acerca dos instrumentos que vai utilizar (particularmente deste *Guia pedagógico*), e que entre em acordo com eles acerca da forma como o vai fazer, para criar o clima de confiança recíproca indispensável à boa execução do seu trabalho.

b. Deve manter discrição absoluta sobre o que observou, principalmente junto dos Conselhos Executivos das escolas que visita.

c. **Regra de ouro** : nunca mencionar nos seus dossiers o nome das pessoas que observou.

II. AS GRAVAÇÕES VÍDEO

No quadro do actual PCE, as gravações vídeo que irá fazer corresponderão a vários usos:

1.1. O “vídeo objectivo”

O “vídeo objectivo” corresponde a gravações contínuas cuja função é armazenar imagens e sons, com o objectivo de em seguida as analisar ao seu ritmo e em detalhe. É uma ferramenta de investigação que o ajudará a recolher os dados que incluirá no seu dossier de visita. É um uso interessante do vídeo, mas não se deve esperar soluções milagrosas para o problema da observação: de qualquer forma, o vídeo não vai registar “tudo”, nem o fará de forma “objectiva”.

1.2. O “vídeo comunicação”

O documento vídeo serve para transmitir às outras pessoas impressões, uma análise, uma reflexão, uma opinião... que construiu a partir do que viu nas turmas observadas, e corresponde, portanto, a uma montagem de sequências curtas seleccionadas, organizadas e eventualmente comentadas para esse fim. É esse tipo de documento que se lhe pede para fazer e incluir no seu dossier de visita.

Conforme disponha dos meios técnicos para fazer ou mandar fazer montagens de vídeo, a sua estratégia será diferente:

a. Se não puder utilizar uma mesa de montagem, terá de gravar directamente no terreno, na mesma fita, com as durações e na ordem definitiva, a sucessão das sequências da turma que quer apresentar. O que pressupõe que saiba antecipadamente o que quer gravar nas turmas (e portanto que o tenha negociado com o professor), e que tenha elaborado com antecedência a estrutura dessa montagem.

b. Se puder utilizar uma mesa de montagem, isso não exclui a necessidade de conceber antecipadamente a sua mensagem e a natureza dos documentos a gravar, mas disporá de uma maior flexibilidade, porque poderá decidir qual a ordem e a duração dos diferentes documentos após o seu visionamento.

É possível elaborar um documento de “vídeo comunicação” a partir de vários documentos de “vídeo”, mas é preciso saber que isso implica, por um lado, importantes “perdas” (as sequências utilizáveis serão breves e pouco numerosas), e, por outro lado, um considerável trabalho de montagem e uma diminuição na qualidade das gravações.

1.3. O “vídeo documentação”

Trata-se de fornecer a matéria prima ao grupo de especialistas, que terá, no fim do PCE, de fazer as suas próprias montagens de vídeo a partir do conjunto de documentos fornecidos pelos diferentes professores visitantes, a fim de elaborar material de formação ou auto-formação em *pedagogia diferenciada, incluído em uma ou duas cassetes (+ manual de acompanhamento).

É muito difícil definir *a priori* o que este grupo de especialistas poderá/quererá utilizar. Mas pode-se já dizer:

-que estes especialistas eventualmente retomarão contacto consigo, após terem visto o/os documento/s vídeo que tenha anexado ao seu dossier, em função das suas necessidades;

-que deve sistematicamente, por precaução em relação aos seus eventuais pedidos, conservar todas as gravações vídeo, especialmente os originais das gravações contínuas que eventualmente tenham utilizado para fazer a sua montagem;

- que sendo possível que algumas partes das suas gravações venham a ser usadas pelo grupo de especialistas nas suas montagens, é importante garantir que a sua qualidade (de imagem e de som) seja excelente.

III. O CONTEXTO INSTITUCIONAL

1. Os textos de referência

Trata-se de textos oficiais destinados a reger a prática lectiva dos professores de línguas. Deve assinalar sistematicamente, segundo o caso, se se trata de textos relacionados com todos os ensinamentos escolares, todas as línguas leccionadas ou a língua ensinada pelo professor observado.¹

1.1. Investigue qual é a origem e o estatuto desses textos de referência: instruções ministeriais, recomendações emanadas da Inspeção, publicações de organismos de investigação didáctica...

1.2. Obtenha, se possível, esses textos de referência e junte-os ao seu relatório. Se o não conseguir, faça a sua listagem e uma breve apresentação.

1.3. Identifique nesses textos de referência, copiando cuidadosamente os termos usados e os contextos em que se encontram:

a. as referências explícitas à noção “ *pedagogia diferenciada”; (Anotar, se necessário, as diferentes expressões sinónimas utilizadas).

b. as referências explícitas a parâmetros justificativos do recurso à *pedagogia diferenciada:

¹ Os documentos não oficiais eventualmente pedidos pelos professores (obras ou artigos de especialistas, dossiers elaborados anteriormente pelos seus próprios alunos, etc.) são abordados no Capítulo IV.

- as características individuais de cada aprendente (motivações, perfis, hábitos, ritmos, *estratégias, comportamentos);
- a heterogeneidade das turmas;
- etc.

c. as referências explícitas a noções que implicam o recurso à *pedagogia diferenciada:

- adaptação do ensino a cada aluno;
- aprender a aprender;
- *autonomia (*autonomização) dos aprendentes;
- centralização no aprendente;
- diferentes instrumentos *auxiliares para a aprendizagem autónoma: fichas de auto-aprendizagem, fichas de auto-correcção, grelhas de *auto-avaliação, biblioteca de turma, centro de recursos, centro de documentação, novas tecnologias...;
- *dispositivos administrativos (desdobramento de turmas; horas de apoio...);
- *avaliação formativa;
- individualização do ensino;
- negociação;
- pedagogia do contracto;
- perfis dos aprendentes;
- ritmos individuais de aprendizagem;
- *estratégias individuais de aprendizagem;
- trabalho de grupo;
- outras noções: ...

d. o nível de exigência relativamente à aplicação da *pedagogia diferenciada. É, por exemplo, apresentada (directamente ou através de noções conexas) com certas reticências, simplesmente evocada, sugerida, fortemente aconselhada ou imposta como sendo indispensável? A sua aplicação é apresentada como devendo ser ocasional, frequente ou permanente? A formação em *pedagogia diferenciada é apresentada como parte integrante da formação profissional de todos os professores?

e. as articulações explícita ou implícitamente sugeridas entre as duas dimensões opostas da didáctica escolar: a dimensão individual da aprendizagem e a dimensão colectiva do ensino (trabalho colectivo na turma, nível institucionalmente exigido, preparação para um exame único).

2. O estabelecimento de ensino e a equipa de professores

2.1. O estabelecimento tem um projecto oficial que implique um especial investimento na *pedagogia diferenciada? Obtenha, se possível, uma cópia do respectivo documento, que poderá analisar de acordo com a grelha proposta mais adiante para as instruções oficiais. Na sua falta, informe-se sobre os motivos que levaram a escola ou a equipa de professores a lançarem-se num projecto de *pedagogia diferenciada: nacionalidades diferentes, grandes diferenças sócio-culturais, perfis de aprendizagem diferentes, reagrupamento de alunos pertencentes a diferentes estruturas sociais, etc.

2.2. As experiências em *pedagogia diferenciada estão em curso ou foram iniciadas nesta escola com apoio oficial, ou na sequência de uma iniciativa oficial? Se sim, quantos professores estão implicados? Em que disciplinas? Há quanto tempo?

2.3. Estas experiências já deram lugar a relatórios oficiais e a publicações? Se sim, obtenha, se possível, um exemplar desses diferentes documentos e faça uma breve síntese deles que anexará ao seu relatório de visita.

2.4. Os professores das diferentes disciplinas que trabalham com a *pedagogia diferenciada estão organizados em grupos? Se sim, quantas equipas existem e há quanto tempo funcionam? Estão

constituídas por língua, reagrupam professores de línguas diferentes ou reúnem professores de línguas com professores de outras disciplinas?

2.5. A escola oferece condições para que seja posta em prática a *pedagogia diferenciada:

- biblioteca ou centro de documentação, com técnico(s) de documentação;
- laboratório (audio-oral ou multimédia) ou centro de recursos para línguas, com assistente(s) e material variado; se sim, quais são as condições de acesso? Os alunos podem ter acesso individual?
- gestão dos horários e dos grupos de alunos; se sim, descreva essa gestão e os critérios usados para os organizar;
- possibilidade de acesso dos alunos a publicações ou material pedagógico referente à *pedagogia diferenciada; se sim, elabore uma lista dessas publicações e desse material.

IV. O PROFESSOR OBSERVADO

1. Há quanto tempo o professor começou a pôr em prática a *pedagogia diferenciada?

2. Como é que ele teve conhecimento desta pedagogia: leituras pessoais, formação, participação num projecto da escola, resposta a solicitações de colegas, tomada de consciência individual relativamente à sua prática na turma...? Se possível, forneça dados referentes a estes elementos (título das obras, tipo de formação, experiência marcante, etc.).

3. O professor considera que o ensino de línguas depende tanto da *pedagogia diferenciada como as outras disciplinas? Ou considera que as línguas exigem mais particularmente este tipo de pedagogia (e se sim, porquê?). Considera serem muito específicas as modalidades de *pedagogia diferenciada a pôr em prática no ensino de línguas, ou considera, pelo contrário, que a *pedagogia diferenciada é uma aplicação de princípios comuns a todas as disciplinas?

4. Como é que o professor se situa relativamente à sua eventual participação em equipas de professores? Utiliza a *pedagogia diferenciada com todos os professores das turmas onde lecciona? ou com todos os professores de línguas? ou com todos os professores da língua que ensina? Este trabalho de equipa é esporádico ou sistemático? Anote os argumentos ou justificações apresentados pelo professor.

5. Como é que o professor concebe a aplicação da *pedagogia diferenciada? Deverá utilizar a grelha seguinte para formular e organizar as questões às quais o período de observação e, sem dúvida, algumas conversas deveriam permitir responder: (Para explicação dos diferentes elementos desta grelha, dever-se-á reportar ao ponto seguinte, relativo às observações de *sessões de aula, onde estes elementos são explicados em detalhe.)

DIFERENCIAÇÃO	DOMÍNIOS DE DIFERENCIAÇÃO
	1. dos conteúdos
	2. dos objectivos
	3. dos *suportes
	4. das *tarefas
	5. dos *dispositivos
	6. dos *meios auxiliares e das *orientações
	7. dos *métodos
	8. da *avaliação
	9. da *remediação

6. Que importância o professor declara atribuir por princípio e na sua prática de ensino à *pedagogia diferenciada? É para ele uma prática ocasional? Ou uma prática permanente mas complementar duma pedagogia de tipo colectivo? Ou uma prática constante e sistemática? Em todas as turmas ou somente

em algumas? Com todos os alunos ou com alguns? Peça ao professor para expor os seus argumentos e justificações orientando as suas respostas a estas questões e anote-as cuidadosamente.

7. Em que medida o professor deixa os aprendentes escolher os tipos e modalidades de diferenciação de aprendizagem? Se é ele que escolhe, apoia-se em informações sobre os perfis de aprendizagem a que correspondem os seus alunos para diferenciar o seu ensino (ver no anexo 1 uma apresentação de diferentes perfis)? No segundo caso:

- a. Como recolheu as suas informações: *avaliação diagnóstica de todos os alunos no início do ano, conversas dirigidas, testes, questionários, simples observação...?
- b. Em que aspectos incidem as suas informações: diferenças nos comportamentos, no grau de *autonomia, nas motivações, nos ritmos ou *estratégias de aprendizagem, nos níveis...?
- c. No caso de agrupamento por níveis através de uma ou várias *avaliações diagnósticas, houve distinção entre os diferentes domínios de *competências (compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita, conhecimentos sobre os domínios sintáctico, morfológico, lexical, cultural)?
- d. Os alunos foram envolvidos nesta(s) avaliação/avaliações e informados acerca dos resultados?
- e. Para conceber os seus métodos de recolha de informações (*avaliação e outros) e para classificar e interpretar os resultados, o professor baseou-se em grelhas ou tipologias de aprendizagem precisas? Se sim, peça-lhe para lhas fornecer e anexe-as ao seu dossier acompanhadas, se possível, dos instrumentos de *avaliação utilizados.

8. Como é que as turmas que vão ser observadas se situam na história das relações do professor com a sua turma, na progressão do ensino, e mais precisamente no processo de diferenciação de ensino e de autonomização dos aprendentes?

9. Como é que a *pedagogia diferenciada se insere no projecto pessoal do professor? Para além dos argumentos e justificações técnicas relativos ao seu interesse e eficácia puramente didácticos, procurar-se-á explicitar os valores a que o professor se refere, o papel que atribui à *pedagogia diferenciada na formação geral (intelectual e moral) do aprendente: formação para a responsabilidade, para a *autonomia, para a cidadania, para a tolerância...

V. OBSERVAÇÃO DE *SEQUÊNCIAS / *SESSÕES DE *PEDAGOGIA DIFERENCIADA

*No caso de se observar várias *sessões ligadas umas às outras, indicar-se-á como se articulam entre si. No caso de se ter podido observar uma *unidade didáctica inteira, far-se-á a sua apresentação geral (objectivos, desenvolvimento e avaliação global) antes de se descrever cada uma das sessões.*

As informações que não for possível retirar directamente das observações serão pedidas ao professor.

1. Diferenciação dos conteúdos

Os conteúdos dependem dos saberes. Em didáctica de línguas é útil distinguir conteúdos linguísticos e conteúdos culturais, mesmo que existam entre eles relações estreitas.

- Os conteúdos linguísticos compreendem tradicionalmente o léxico, a fonética-ortografia e a gramática (morfologia e sintaxe). Outros tipos de descrição da língua surgiram mais recentemente, apresentando fenómenos diferentes e/ou propondo distintas classificações de formas linguísticas, tais como a gramática textual, a gramática do enunciado, a gramática nocional-funcional.

- Os conteúdos culturais dependem das diferentes disciplinas ou domínios de actividade: *etnologia, história, geografia, arte, política, economia, sociologia...*No ensino/aprendizagem são geralmente apresentados reagrupados por temas ou situações da vida quotidiana : *a família, no restaurante, um aniversário...*

1.1.Os conteúdos são os mesmos para todos os aprendentes ou são diferenciados?

1.2. Se são diferenciados:

- a. Como são diferenciados?
- b. São específicos para a sessão, ou estão relacionados com os conteúdos da unidade didáctica na qual se inseriria esta sessão? Se sim, qual é essa relação?
- c. Há explicitação dos critérios que presidiram à escolha dos conteúdos? Por quem? Como? Em que momento?
- d. Em função de que critério(s) (níveis, motivações ou necessidades dos aprendentes, tipo de exame,etc.) se definiu a sua diferenciação?
- e. São escolhidos pelos próprios aprendentes (individualmente ou em grupo), negociados com o professor, escolhidos entre as propostas por ele apresentadas ou impostos por ele?
- f. São apresentados pontualmente ou são reinseridos numa progressão mais larga(ao nível de uma *unidade didáctica, dum ano, de todo o curso...)? Se sim, qual é a progressão apresentada?

2. Diferenciação dos objectivos

Os objectivos dependem do saber fazer, e podem ser definidos em termos de níveis de domínio dos conteúdos e das capacidades.

- *Ver no Anexo 2 a lista de domínio dos conteúdos a distinguir na didáctica das línguas e a definição de cada um desses níveis.*

- *Ver no Anexo 3 os dois tipos possíveis de classificação das *capacidades.*

2.1. Os objectivos são os mesmos para todos os aprendentes ou são diferenciados?

- a. De que maneira são diferenciados?
- b. São específicos para a sessão, ou estão relacionados com os objectivos da unidade didáctica em que se inseriria esta *sessão? Se sim, qual é essa relação?
- c. São claramente explicitados?
 - Se sim, por quem e em que momento (pelo autor do manual ou pelo professor? na sessão anterior, no início/durante / fim da sessão...)? De que forma (oralmente, por escrito no quadro, em folhas distribuídas...)?
 - Há explicitação dos critérios que presidiram à sua escolha? Por quem? Como? Em que momento?
 - Há explicitação das modalidades e conteúdos da respectiva *avaliação? Por quem? Como? Em que momento?

- d. Se não são claramente explicitados, são apesar disso identificáveis pelos aprendentes, assim como os critérios de escolha e os tipos de *avaliação?
- e. Em função de que critério(s) (níveis, motivações ou necessidades dos aprendentes, tipo de exame a preparar, etc.) é que se definiu a sua diferenciação?
- f. São escolhidos pelos próprios aprendentes (individualmente ou em grupo), negociados com o professor, escolhidos entre as propostas por ele apresentadas ou impostos por ele?
- g. São apresentados pontualmente ou são reinseridos numa progressão mais larga(ao nível de uma *unidade didáctica, dum ano, de todo o curso...)? Se sim, qual é a progressão apresentada?

3. Diferenciação dos suportes

3.1. Todos os aprendentes trabalham com o(s) mesmo(s) suporte(s) ou com suportes total ou parcialmente diferentes? Esclareça de que suporte(s) se trata (orais, escritos, visuais, audio-visuais, escritos e simultaneamente visuais).

3.2. No caso de haver diferenciação de suportes:

- a. São impostos pelo professor?
- b. São escolhidos pelos aprendentes? Livrementemente ou a partir de uma selecção prévia por parte do professor? Individualmente (os eventuais grupos formam-se posteriormente em função das escolhas individuais) ou pelos grupos já constituídos?
- c. Por que razão/razões / sob que critério(s) foram escolhidos? Em particular:
 - Implicam diferenciação de conteúdos e/ou objectivos, níveis de dificuldade, interesses, tipos de *tarefas...?
 - Facilitam uma posterior partilha dos trabalhos individuais ou de cada grupo?

4. Diferenciação das *tarefas

4.1. Todos os aprendentes executam a(s) mesma(s) tarefa(s), tarefas diferentes ou parcialmente diferentes? Defina de que tarefa(s) se trata.

4.2. No caso de existir diferenciação de tarefas:

(Exemplo: a partir de uma 1ª audição de um diálogo oral, um grupo é encarregado de definir o tema em discussão, um outro de anotar as entoações expressivas e formular hipóteses correspondentes, um outro de anotar as palavras-chave...).

- a. Estas tarefas diferenciadas são impostas pelo professor?
- b. São escolhidas pelos aprendentes? Livrementemente ou a partir de uma selecção prévia por parte do professor? Individualmente (os eventuais grupos formam-se posteriormente em função das tarefas anteriormente escolhidas por cada um), ou pelos grupos já constituídos?
- c. Por que razão/razões / sob que critério(s) foram escolhidas? Em particular, implicam ou permitem diferenciação de conteúdos e/ou objectivos, de níveis de dificuldade, de interesses, de ritmos, de tipos de *suportes...?

5. Diferenciação dos *dispositivos

(Ver tabela no Anexo 6)

5.1. Material disponível

- a. O material a utilizar ou utilizável é determinado pelo professor, pelos aprendentes ou negociado entre ambos?
- b. Este material é pré-fabricado (manual, material pedagógico publicado por uma editora), foi seleccionado ou elaborado pelo professor, ou pelos próprios alunos?
- c. Este material prevê ou facilita a prática da *pedagogia diferenciada? Se sim, em quê e como?
- d. Este material é o mesmo durante toda a *sessão ou ocorrem modificações? Neste último caso, quais são essas modificações, e os seus motivos?
- e. Este material é o mesmo no mesmo momento para todos, ou há diferenciação simultânea? Se sim, como e porquê?
- f. Há recurso às novas tecnologias? Se sim, quais e como?

5.2. Organização e gestão do espaço

- a. A organização e gestão do espaço da sala são determinadas pelo professor, pelos aprendentes ou negociadas entre ambos?
- b. Mantêm-se durante toda a *sessão ou ocorrem alterações? Neste último caso, quais são as alterações e os seus motivos?
- c. São as mesmas no mesmo momento para todos ou há diferenciação simultânea? Se sim, como e porquê?

5. 3. Organização e gestão do tempo

- a. A organização e gestão do tempo são determinadas pelo professor, pelos aprendentes ou negociadas entre ambos?
- b. Mantêm-se durante toda a *sessão ou ocorrem alterações? Neste último caso, quais são as alterações e os seus motivos?
- c. São as mesmas no mesmo momento para todos ou há diferenciação simultânea? Se sim, como e porquê?
- d. Como é integrado o trabalho de casa individual relativamente ao trabalho feito na aula? Há neste domínio diferenciação entre os aprendentes?
- e. O professor passa mais tempo junto de alguns alunos/grupos do que de outros? Se sim, porquê?

5. 4. Articulação entre trabalho individual, trabalho em pequenos grupos e trabalho em plenário

- a. Escolha das diferentes formas sociais de trabalho : Quem as decide, o professor ou os aprendentes? Sob que critérios? Se a escolha é feita pelo professor, este comunica os seus critérios aos aprendentes e justifica-os?
- b. Constituição dos grupos: Quem os constitui, o professor ou os alunos? Sob que critérios? (Ver no Anexo 4 os diferentes critérios para constituição de grupos). Se esta constituição é feita pelo professor, este comunica os seus critérios aos aprendentes e justifica-os?

- c. Sob que tipo(s) de relação é estabelecida a articulação entre as diferentes formas sociais de trabalho (individual, pequenos grupos e em plenário)?

Sob que tipo(s) de relação é estabelecida a articulação entre as diferentes formas sociais de trabalho (individual, pequenos grupos e em plenário)?

1. relação de **redundância** : por exemplo, há o mesmo tipo de trabalho com o mesmo suporte, e em seguida comparam-se os diferentes trabalhos (relativamente à quantidade e qualidade dos resultados, ao tempo utilizado na sua execução, etc.); esta relação pode ser posta em prática no âmbito de uma competição lúdica;
2. relação de **complementaridade** : por exemplo, juntam-se os resultados para chegar a um resultado global colectivo, visto que cada grupo estudou um aspecto diferente do mesmo tema.
3. relação de **justaposição** (ausência de relação de tipo 1 ou 2)

6. Diferenciação dos meios auxiliares e das orientações

- a. Os meios auxiliares e as orientações utilizados durante a *sequência observada são diferenciados? Se sim, em que consistem?
- b. São dados pelo professor (no caso do vocabulário traduzido na margem de um texto, por exemplo), e por isso específicos para as diferentes tarefas a executar, ou estão sempre à disposição dos aprendentes, podendo assim ser utilizados em *tarefas diferentes (caso - paralelo ao exemplo anterior - dos dicionários de livre consulta na sala de aula) ?
- c. Estes meios auxiliares e orientações são elaborados (eventualmente em parte) pelos próprios aprendentes? Se sim, quando e em que condições?
- d. Que meios auxiliares e orientações foram pedidas ao professor durante a *sequência?
- e. Durante a *sequência observada, estes meios auxiliares e orientações foram utilizados de maneira diferente pelos diferentes aprendentes ou grupos? Se sim, descreva esses usos diferenciados.
- f. Relativamente à interacção professor/aprendentes durante a *sequência observada, constata-se diferenciação nas funções assumidas pelo professor junto dos diversos aprendentes/grupos : organização, animação, informação, aconselhamento metodológico, *avaliação, etc.?
- g. Alguns aprendentes assumiram uma ou outra destas funções junto dos seus colegas?

7. Diferenciação dos *métodos

7.1. Os *métodos de ensino

Há durante a *sessão observada diferenciação de métodos utilizados pelo próprio professor:

- directamente pelo professor (que vai de grupo em grupo intervindo de maneira diferente, que propõe vários métodos que os aprendentes são autorizados a escolher, etc.);
- ou indirectamente através do material utilizado (utilização pelos alunos de fichas metodológicas propondo “démarches” diferentes; distribuição de *suportes e tarefas distintos que levem o aprendente a pôr em prática diferentes abordagens ou fomentem formas e processos de compreensão diversificados, etc.) ?

Se sim, descreva os diferentes métodos. Poderá eventualmente basear-se na tabela do Anexo 5, que apresenta as “oposições metodológicas fundamentais”.

7.2. Os métodos de aprendizagem

a. Procure aperceber-se das diferenças de comportamento dos aprendentes, que apontam para a necessidade de *estratégias diferentes. Pode, se necessário, basear-se na seguinte tipologia:

TIPOS DE ESTRATÉGIAS	EXEMPLOS DE COMPORTAMENTOS
socio-afectivas	pôr-se ao lado de um colega, propor espontâneamente ajuda a outro, tentar acabar antes de outro...
cognitivas	anotar as palavras-chave, procurar exemplos...
metacognitivas	comparar uma tarefa com outra já realizada, comparar “démarches” de diferentes alunos, anotar todos os erros dados, prever as dificuldades a enfrentar...
comunicativas	pedir ajuda ao professor, reformular uma pergunta, ter em conta a observação de um colega...

b. Procure aperceber-se das diferenças de comportamento dos aprendentes que poderiam eventualmente ser interpretadas com base nas oposições dos perfis de aprendizagem. Se necessário, pode apoiar-se na tabela apresentada no Anexo 1.

8. Diferenciação da *avaliação

8.1. Quem avalia?

- Somente o professor ?
- Os aprendentes e o professor , em conjunto e em interacção, com base em etapas, critérios e tabelas explicitamente negociados?
- Cada um dos aprendentes, ou o grupo em conjunto? Se sim, dispõem de instrumentos de auto-avaliação? Esses instrumentos foram elaborados com a colaboração dos próprios alunos? São evolutivos ou definitivos, abertos ou fechados?
- Existe diferenciação a este nível, que tenha em conta, por exemplo a *capacidade diferente dos aprendentes se auto-avaliarem, e a necessidade de os formar para a auto-avaliação?

8.2. O que é avaliado?

Existe diferenciação a nível de *competências, *capacidades ou conteúdos avaliados?

8.3. Com que base se avalia?

a. Os critérios de avaliação tomam como referência:

- o “nível” exigido pela instituição em função do curso e do exame final?
- o nível de cada aprendente em relação aos outros aprendentes?
- o progresso de cada aprendente?
- um contracto explícito acordado entre o professor e o aprendente?
- as expectativas do professor em função do trabalho feito previamente na turma?
-

b. Existe diferenciação de critérios de avaliação? :

- critérios de avaliação, incidindo na forma (apresentação, coerência e progressão internas, clareza nas justificações, precisão na terminologia, etc.)

- critérios de sucesso, incidindo na base : pertinência, abrangência total, exactidão, originalidade da produção.

c. Existe diferenciação de tabelas de avaliação?

8.3. Com que é que se avalia?

Existem instrumentos (grelhas ou fichas) de avaliação? Esses instrumentos foram tirados do manual adoptado? Foram elaborados pelo professor, ou com a colaboração de outros professores? Se possível, anexe uma cópia desse(s) instrumento(s) ao seu dossier.

8. 4. Para que serve a avaliação?

- A avaliação é *diagnóstica, *formativa ou *sumativa?
- O aprendente dispõe dos instrumentos destinados a pôr em evidência as suas diferentes avaliações (do tipo “quadro de progressão individual”), para poder construir a médio e longo prazo uma estratégia pessoal de progressão?
- Os aprendentes podem “ganhar pontos” ao corrigir os seus erros?
- Existem possibilidades de *remediação individual (por exemplo, acesso a baterias de *exercícios sobre um assunto gramatical que o aluno não domina, a um CD-ROM sobre um determinado tema)?

9. Diferenciação da *remediação

É feito um trabalho de remediação no fim da sessão observada? Se sim :

9.1. Esse trabalho é feito no âmbito de um *dispositivo institucionalizado (hora em pequeno grupo uma vez por semana ao longo de todo o ano, aula de apoio, de tutoriado, estudo orientado...:cf. anexo 6), ou é feito pelo próprio professor no âmbito do funcionamento habitual das suas aulas?

9.2. Esse trabalho é diferente do anterior cujos resultados serviram de base a esta remediação? Se sim, em que medida é que ele é diferente?

9.3. Todos os aprendentes fazem trabalho de remediação? (Se não, a decisão é tomada pelo professor ou pelos próprios alunos, e com base em que critério(s)?

9.4. Esta remediação vem na sequência de uma avaliação diferenciada?

9.5. A remediação é igual para todos, ou difere de aluno para aluno? Se é diferenciada:

- a. a diferenciação é imposta pelo professor, ou escolhida pelos aprendentes? Neste último caso, os domínios e respectivas actividades são escolhidos livremente, ou a partir de diferentes propostas apresentadas pelo professor?
- b. em que domínio(s) incide a diferenciação : conteúdos, objectivos, *suportes, *tarefas, *dispositivos, *meios auxiliares e *orientações, *métodos ? : descreva a diferenciação da remediação, reutilizando a grelha proposta para cada um destes domínios.
- c. no fim da remediação são partilhados os trabalhos feitos com base em actividades diferenciadas?

Anexo 1

Tipos gerais de aprendizagem	
1	Visual -Tendência para reconstruir saberes através de imagens, visualizando os seus elementos. -Memorização através das relações de espaço entre os elementos visuais.
2	Auditiva -Tendência para reconstruir saberes através da sua dinâmica, relatando o seu desenvolvimento. -Memorização através da cronologia, do encadeamento dos elementos.
3	Dependente do campo -Tendência para confiar em informações de origem externa, ambiental. -Importância do contexto social e afectivo da aprendizagem. -Tendência para restituir os dados tal como foram propostos. -Necessidade de objectivos externos.
4	Independente do campo - Tendência para confiar nas “descobertas” pessoais. -Aprendizagem “impessoal”, pouco ligada ao contexto social e afectivo. -Tendência para reestruturar pessoalmente os dados. -Auto-definição de objectivos.
5	Reflexão -Tendência para retardar a resposta para se certificar da solução exacta. -Indecisão em vez de arriscar errar.
6	Impulsividade -Tendência para responder rapidamente, correndo o risco de errar. -Intolerância quanto à hesitação.
7	Concentração -Tendência para se concentrar numa coisa de cada vez, e para clarificar completamente um ponto antes de passar ao seguinte. -Trabalho predominantemente intensivo.
8	Dispersão -Tendência para considerar várias coisas em simultâneo, analisando cada uma só parcialmente, com o risco de a retomar posteriormente. -Trabalho predominantemente extensivo.
9	Equalização -Tendência para analisar regularidades, elementos conhecidos, hábitos de pensamento, com risco de não reparar em detalhes originais. - Tendência para reduzir o novo ao conhecido, nomeadamente por analogia.
10	Acentuação -Tendência para analisar diferenças, oposições, contradições, com risco de acentuar o seu carácter. -Insistência em alhear-se do que já é conhecido. -Prazer na novidade.
11	Consumação -Tendência para se apropriar do saber através de uma atitude neutra, reservada. -Aprendizagem pela observação. -Interiorização da aprendizagem, sem manifestações motrizes.
12	Produção -Tendência para se apropriar do saber, revelando empenhamento. -Aprendizagem pela acção. --Importância da actividade motriz de acompanhamento (oral, gráfica, gestual...).
13	Realização -Tendência para adaptar o nível de exigência intelectual às características da *tarefa. -Funcionamento em vários registos, “poupando-se” sempre que possível.
14	Formalização -Tendência para normalmente usar as suas capacidades intelectuais ao máximo, qualquer que seja a natureza da *tarefa. -Funcionamento num modo único, “em regime pleno”.

N.B.

Esta tipologia, adaptada duma apresentação feita na revista “Les Cahiers Pédagogiques”, nº 254-255, Maio-Junho 1987, compila trabalhos de investigadores diversos : Antoine de la Garanderie, Herman Witkin, Michel Huteau, Jérôme Kagan, Jérôme Bruner, David Jean-Louis Ausubel, Jean-Louis Gouzien, Maurice Reuchlin e François Longeot. Não deve ser feita uma interpretação demasiado simplista de um quadro como este. Com efeito, é necessário considerar: 1) que estas oposições representam extremos teóricos, mas que na realidade cada aluno se situa numa linha contínua entre estas duas fronteiras; 2) que não existe coerência global entre os elementos da coluna à direita e os da esquerda, que não correspondem a dois grandes tipos de alunos (os alunos são todos, pelo contrário, casos complexos); 3) que nenhuma *estratégia é por si só melhor que a *estratégia oposta, podendo cada uma produzir efeitos positivos ou negativos; 4) que o objectivo da diferenciação pedagógica é tanto saber adaptar-se às *estratégias espontâneas de cada aluno, como ajudá-lo a diversificá-las, levando-o a exercitar *estratégias diferentes.

ANEXO 2

Objectivos do ensino dos conteúdos linguísticos e culturais

1. sensibilização	Trata-se de os aprendentes tomarem pontualmente consciência de realidades ignoradas ou desconhecidas. Muitas vezes o objectivo é que ponham em causa ideias iniciais falsas ou simplistas (em língua ou cultura), que se pensa poderem ser um obstáculo para o processo de ensino/aprendizagem.
2. identificação	Trata-se de os aprendentes identificarem regularidades ou coerências entre diferentes formas linguísticas ou culturais, ou, pelo contrário, identificarem formas destituídas de regularidades ou coerências.
3. conceptualização	Trata-se de os aprendentes induzirem, a partir de regularidades e coerências identificadas, as “regras” correspondentes de funcionamento linguístico ou cultural.
4. aplicação	Trata-se de o professor dar aos aprendentes a oportunidade de produzirem frases ou comportamentos “correctos”, tendo como referência “regras” conscientes anteriormente induzidas.
5. treino	Só diz respeito ao domínio linguístico. Trata-se de o professor dar aos aprendentes a oportunidade de produzirem rapidamente, em tempo limitado, numerosas formas correctas, de modo que acabem por não ter necessidade de ter como referência as regras correspondentes.
6. transferência	Trata-se de o professor dar aos aprendentes a oportunidade de reutilizarem as suas aquisições numa situação ou contexto diferentes.

Christian Puren

N.B. : Estes objectivos de ensino correspondem quer a processos de aprendizagem (sensibilização, treino), quer a *capacidades (de identificar, conceptualizar, aplicar, transferir) que correspondem a níveis diferentes de domínio das formas linguísticas.

ANEXO 3
As *capacidades

A. Classificação por domínios de *competências

Domínios de competências	Exemplos
1. compreensão oral	capacidade de compreender globalmente um convite deixado num atendedor de chamadas
2. compreensão escrita	capacidade de identificar informação pontual ou palavras-chave num artigo
3. expressão oral	capacidade de relatar oralmente acontecimentos passados, exprimir opiniões pessoais durante uma discussão
4. expressão escrita	capacidade de redigir uma carta de reclamação
5. fonética	capacidade de distinguir dois fonemas idênticos, de os pronunciar de forma inteligível por um nativo
6. gramática	capacidade de reconhecer determinada forma verbal; de identificar, aplicar ou usar determinada regra gramatical; de utilizar, numa narração, conectores de tempo adequados
7. cultura	capacidade de situar num mapa as principais capitais regionais, de situar um acontecimento no seu contexto histórico, de interpretar correctamente um código gestual, de identificar conotações
8. léxico	capacidade de reconhecer ou utilizar diferentes sinónimos
9. *métodos de aprendizagem	capacidade de fazer perguntas a si próprio para rever uma lição; de induzir o sentido de uma palavra desconhecida através do contexto ou da situação; de resumir um diálogo no discurso indirecto; de tomar notas

B. Classificação por componentes da competência comunicativa

Componentes	Exemplos de capacidades
1. linguística	capacidade de produzir frases gramaticalmente correctas
2. nocional-funcional	capacidade de exprimir uma determinada noção (tempo, identidade, causa...) e de realizar determinado acto de fala (agradecer, cumprimentar, pedir desculpa, recusar, justificar, comparar...)
3. textual (ou discursiva)	capacidade de redigir uma carta com pedido de desculpas, de contar uma anedota, de argumentar durante um debate...
4. referencial	capacidade de utilizar o léxico adequado aos campos semânticos específicos do domínio em que nos situamos
5. sócio-cultural	capacidade de respeitar as regras sócio-culturais que regem o uso da língua na situação em que nos encontramos
6. interactiva	capacidade de intervir numa conversa, de pedir esclarecimentos, de contra-argumentar
7. estratégica	capacidade de compensar lacunas em determinadas competências através do gesto, da mímica, de perífrases, de questões colocadas ou perguntas feitas ao interlocutor

Christian Puren

C. Classificação por situações de comunicação

As capacidades são muitas vezes definidas em função de situações mais ou menos estereotipadas, pondo simultaneamente em jogo componentes diferentes de uma forma mais ou menos complexa : ser capaz de perguntar o caminho na rua, reparar num pequeno anúncio interessante e redigir uma resposta, combinar um encontro pelo telefone, pedir uma refeição no restaurante, redigir uma carta de reclamação...

ANEXO 4

CrITÉrios de alternância na formação de grupos

	concentração		
	na *tarefa	na resolução de problemas	na relação
composição	-grupos heterogéneos ou homogéneos relativamente às competências usadas, segundo os objectivos propostos	-dominar a heterogeneidade	-por afinidades
necessidades dos alunos	-aprendizagens metodológicas (planificação, organização, coordenação) -aprendizagem da cooperação	-criatividade, invenção -descentralização -assimilação	-assegurar a coesão do grupo -instaurar a confiança recíproca -sentir prazer na aprendizagem
resultados esperados	-produção -cooperação (grupos homogéneos) -monitorização (grupos heterogéneos)	-aprendizagem	-convívio -maior motivação
organização e precauções	-distribuição de *tarefas, tanto em função dos recursos como das necessidades -distribuição precisa dos papeis	-aperceber-se das condições do conflito sócio-cognitivo ² -atenuar o efeito centrípeto deste tipo de trabalho	-facilitar o empenho dos alunos -assegurar que cada um tenha o seu próprio papel e seja estimulado/elogiado
riscos de desvio	-má organização do trabalho -aluno que se desvia	-rivalidades entre os alunos -ausência de	-insatisfação causada por mal-entendidos entre alunos

² O “conflito sócio-cognitivo” consiste no confronto entre um ponto de vista pessoal e um ponto de vista estranho que sejam simultaneamente suficientemente diferentes e próximos para levar o aluno a desenvolver o seu saber, construindo uma nova síntese.

	da sua tarefa	comunicação	-indisciplina
--	---------------	-------------	---------------

Segundo Philippe Meirieu, *Outils pour apprendre en groupe*,
Lyon, Crónica social, 1989

ANEXO 5

Oposições metodológicas fundamentais

MÉTODO		PRINCÍPIO	MÉTODO		PRINCÍPIO
1 •	transmissor	O professor considera a aprendizagem como recepção por parte do aluno dos conhecimentos que ele lhe transmite: só lhe pede que esteja atento.	activo	O professor considera a aprendizagem como a construção que o aluno faz do seu próprio saber e que o seu professor pode ajudar e orientar: este só lhe pede que participe.	
2 •	indirecto	A língua materna dos alunos é um instrumento de trabalho na língua estrangeira: recorre-se a ela como língua com que se trabalha na aula, e à tradução como instrumento de compreensão e exercitação.	directo	A língua estrangeira é simultaneamente objectivo e meio: a aula de língua estrangeira faz-se em língua estrangeira.	
3 •	analítico	O professor vai ou conduz os alunos das componentes para o conjunto ou do simples para o complexo: por exemplo, da compreensão das palavras para a da frase, da compreensão de cada frase para a do texto, ou ainda da exercitação de cada regra isoladamente para a sua aplicação simultaneamente em produções orais ou escritas.	sintético	O professor vai ou conduz os alunos do conjunto para as componentes ou do complexo para o simples: por exemplo, da compreensão global de um texto para a sua compreensão pormenorizada, da memorização de diálogos para variações destes diálogos, do uso de fórmulas feitas para o domínio das suas componentes isoladas.	
4 •	dedutivo	Em gramática, o professor vai ou conduz os alunos “das regras para os exemplos” apoiando-se na sua capacidade de ligar racionalmente exemplos novos às regularidades, classificações ou regras já conhecidas. No léxico, o professor pede por ex. aos alunos para apurar a compreensão duma frase dando-lhes o significado da sua palavra-chave em contexto.	indutivo	Na gramática, o professor vai ou conduz os alunos “dos exemplos para as regras” apoiando-se na sua capacidade de articular intuitivamente exemplos dados com regularidades, organizações ou regras até então desconhecidas. No léxico, o professor pede aos alunos, por ex., que “adivinhem” o sentido de palavras desconhecidas a partir do contexto (trabalho em “inferência lexical”).	
5 •	semasiológico	O professor vai ou conduz os alunos das formas linguísticas para o sentido: na compreensão parte-se das formas conhecidas para descobrir a mensagem; na expressão, produz-se uma mensagem de modo a reutilizar certas formas.	onomasiológico	O professor vai ou conduz os alunos do sentido para as formas linguísticas: na compreensão, parte-se das hipóteses sobre o sentido para as validar ou invalidar; na expressão, recorre-se a certas formas em função das necessidades de expressão previamente identificadas.	
6 •	reflexivo	O professor apela à <i>inteligência</i> do aluno fazendo-o “conceptualizar”(i.e. apreender racionalmente) as formas linguísticas por meio de regularidades, classificações e regras.	repetitivo	O professor utiliza dispositivos (extensivos ou intensivos) de reaparecimento e reprodução das mesmas formas linguísticas para criar nos alunos hábitos, mecanismos ou reflexos.	
7 •	de aplicação	A produção linguística faz-se com referência explícita a regularidades, classificações ou regras de que se tem consciência.	imitativo	A produção linguística faz-se por reprodução de modelos dados (linguísticos ou de transformação linguística).	
8 •	interpretativo	O professor apoia-se na compreensão (escrita ou oral).	expressivo	O professor apoia-se na expressão (escrita ou oral).	
9 •	escrito	O professor apoia-se num suporte escrito (na compreensão ou expressão).	oral	O professor apoia-se na oralidade (na compreensão ou expressão).	

Nota 1: Neste quadro não aparece um método que é, no entanto, muito usado na aula, porque não tem um método oposto (daí o seu uso intensivo) : o “método interrogativo” (esquema pergunta do professor / respostas dos alunos / reacções do professor).

Nota 2 : Estes métodos podem ser usados quer combinados entre si (ex.: na primeira leitura de um texto, procurar no dicionário a tradução na Língua 1 de uma palavra desconhecida - métodos analítico e indirecto), quer articulados entre si (ex.: uma fase de reflexão gramatical - método indutivo - é geralmente seguida de exercícios de aplicação - métodos reflexivo, dedutivo de aplicação, oral - e/ou de exercícios estruturais - métodos repetitivo, imitativo e oral).

Nota 3 : Ao longo da história, pode ter havido metodologias que privilegiaram globalmente os métodos mencionados à esquerda em detrimento dos mencionados à direita, e vice-versa, mas pode-se perfeitamente conceber estratégias de ensino que façam simultaneamente apelo a ambos. O actual eclectismo em didáctica de línguas tende, aliás, a articular estratégias opostas em dispositivos complexos.

ANEXO 6
Os diferentes *dispositivos

	Objectivos	Conteúdos	Modalidades pedagógicas	Organização
Diferenciação na turma	-propor formas de acesso ao saber, diversificadas em função das necessidades de aprendizagem identificadas	-os conteúdos do programa	-pelo professor, com toda a turma	-plenário -individualização -pequenos grupos homogéneos -pequenos grupos heterogéneos
Horas de aula em sub-grupos	-facilitar a gestão da heterogeneidade -fornecer ajuda adaptada	-objectivos centrais do programa	-pelo professor da turma, em função: -da identificação das necessidades -da articulação com as aulas dadas com a turma inteira -da possibilidade de coanimação	-horário determinado -grupos com composição variável
Apoio	-compensar lacunas	-conhecimentos fundamentais ou instrumentais	-pelo professor da turma face a um ou vários alunos, com: -etapas mais lentas e progressivas -repetição e treino intensivos	-na turma ou em horário suplementar -aulas de recuperação -grupos de nível, apoio/aprofundamento -trabalho individual
Estudo dirigido	-ajudar na aprendizagem das lições e na execução dos trabalhos de casa	-conhecimento dos critérios processuais e de produção -tecnologias do trabalho intelectual -gestão do tempo	-em pequenos grupos com um professor da disciplina ou não, um técnico de documentação, com a possível colaboração de conselheiros de educação ou intervenientes externos	-pequenos grupos nas proximidades do Centro de Documentação da escola -fora da escola, em associações
Apoio ao trabalho individual	-ajudar a tomar consciência dos seus recursos e processo individual de aprendizagem	-metacognição -aprendizagem das tecnologias do trabalho intelectual -elaboração de projectos de formação	-por um adulto (professor, técnico de documentação) numa atitude de escuta perante um ou vários alunos	-individualização -pequenos grupos -proximidade do Centro de Documentação da escola
Tutoria	-ajudar a responsabilizar-se pela sua própria formação -elaborar projectos	-orientação -acompanhamento -aconselhamento	-por um adulto (professor, técnico de documentação, conselheiro de educação...), em diálogo não-directivo com um ou vários adolescentes	-individualização -grupos muito pequenos

Segundo Françoise Clerc, *Profession enseignante. Débuter dans l'enseignement*, Paris, Hachette-éducation, 1995, 256p. (p.179)

QUESTIONÁRIO INICIAL/FINAL

Utilização

– Este questionário destina-se a ser preenchido **antes do trabalho com a cassette, e de novo no final do trabalho com esta cassette sem ver como o preencheu da primeira vez**, de modo a, comparando as respostas, autoavaliar o caminho percorrido sobre o tema da pedagogia diferenciada: conhecimentos adquiridos, representações modificadas, atitudes diferentes. Convidamo-lo pois a fazer duas fotocópias, para poder responder de cada vez sobre um formulário virgem.

– Para os utilizadores que considerarem – justificadamente sem dúvida – que o trabalho sobre este questionário só se pode fazer eficazmente depois de um primeiro contacto com o que é concretamente a pedagogia diferenciada, propomos que o preencham da primeira vez só depois de terem efectuado o trabalho sobre as quatro primeiras sequências da “Introdução”.

1. A pedagogia diferenciada, que definição ?

Eis três exemplos de sequências pedagógicas :

A) Um professor escolheu como suporte um artigo de jornal sobre um tema determinado. Divide os alunos da sua turma em três grupos de cinco. Propõe a seguinte série de tarefas a serem realizadas ao mesmo tempo por todos os alunos, com correcção colectiva no final de cada tarefa:

- 1) Antes da leitura do artigo, ponham em comum os vossos conhecimentos já disponíveis sobre o tema;
- 2) Procurem as informações novas trazidas pelo artigo ;
- 3) Redijam uma síntese oral sobre o tema.

B) Um professor escolheu um artigo de jornal estrangeiro sobre um tema da actualidade internacional. Divide os alunos da sua turma em três grupos de cinco. Fixa com muita precisão as diferentes tarefas que cada um dos grupos terá de realizar, dando a cada um deles os meios e fixando as condições que ele pensa serem as mais adaptadas à realização do trabalho. Dá as instruções seguintes:

Grupo 1. Comparem este artigo com dois artigos sobre o mesmo assunto tirados de jornais estrangeiros diferentes e que estão à vossa disposição.

Grupo 2. Comparem este artigo com dois artigos sobre o mesmo assunto tirados de jornais do vosso país e que estão à vossa disposição.

Grupo 3. Redijam o vosso próprio artigo, com a ajuda de um dicionário que está à vossa disposição.

C) No seguimento da participação comum nos trabalhos realizados em B, o professor pede aos alunos para eles próprios constituírem grupos em função das actividades diferentes que ele lhes propõe:

Grupo 1. Façam exercícios sobre os pontos de gramática que constituíram problema. Têm à vossa disposição um ficheiro de exercícios e podem utilizar as gramáticas da biblioteca.

Grupo 2. Façam na Internet pesquisas complementares sobre o tema, para constituírem um *dossier* que será de seguida posto à disposição de toda a turma.

Grupo 3. Elaborem um léxico de base L1-L2 (língua materna-língua estrangeira) sobre os principais campos semânticos ligados ao tema. Podem recorrer aos dicionários bilingues e aos dicionários enciclopédicos da biblioteca, e podem também pedir ao grupo 2 que vos deixe consultar os documentos complementares que tiverem encontrado.

Cada grupo organiza o seu próprio trabalho, que deverá ser entregue num prazo de duas semanas.

Em que sequência(s) (A, B ou C) se pode, na sua opinião, falar só de *variação*, em que caso(s) verdadeiramente de *diferenciação* pedagógica?

	Variação	Diferenciação
--	----------	---------------

Sequência A		
Sequência B		
Sequência C		

Proponha a sua própria definição destes dois termos.

	DEFINIÇÃO
Variação	
Diferenciação	

2. A pedagogia diferenciada, a cargo de quem ?

2.1 Com qual/quais das três afirmações de cada linha horizontal está pessoalmente mais de acordo? 1 (Assinale o ou os quadrados correspondentes.)

	1	2	3
a	As escolhas pedagógicas fundamentais (objectivos, método utilizado, conteúdos, progressão) são da responsabilidade do professor e da instituição.	As escolhas pedagógicas fundamentais devem ser negociadas entre o professor e os aprendentes, aos quais o professor pode deixar uma certa margem de liberdade.	Os aprendentes devem ser formados a assumir eles próprios cada vez mais iniciativa e responsabilidade nestas escolhas.
b	No trabalho de grupo o professor já não controla suficientemente a aprendizagem.	O trabalho de grupo deve ser utilizado em função das suas vantagens e da sua adaptação a certos aprendentes, a certos objectivos, a certas actividades.	Os aprendentes devem ser sistematicamente formados para o trabalho de grupo, porque os motiva e os forma para a autonomia.
c	São responsabilidades do professor fazer um ensino colectivo e garantir as condições de uma aprendizagem colectiva.	São responsabilidades do professor encontrar e propor compromissos entre as exigências do ensino colectivo e as das aprendizagens individuais.	São responsabilidades do professor ajudar cada aluno a aprender, o que implica respeitar o ritmo, as necessidades, os interesses, os estilos e métodos de aprendizagem de cada um.
d	A melhor coisa que um professor pode fazer é aplicar escrupulosamente a metodologia de ensino que ele pensa ser a melhor.	A melhor coisa que um professor pode fazer é escolher as estratégias de ensino que ele pensa serem as mais aptas a activar, apoiar, guiar e enriquecer as estratégias individuais de aprendizagem dos aprendentes.	A melhor coisa que um professor pode fazer é incomodar o menos possível a utilização por cada aprendente das suas próprias estratégias individuais de aprendizagem.
e	As actividades de aprendizagem devem ser efectuadas na aula, no âmbito do ensino colectivo, constituindo o trabalho	O professor deve imaginar e propor aos aprendentes, de uma turma para outra, formas diversas de equilibragem e de articulação entre o ensino	As actividades de aprendizagem devem fazer-se de maneira individual ou por grupos, sendo as sessões colectivas consagradas às

	individual ou em grupos de aprendentes uma revisão, um complemento ou um prolongamento deste ensino colectivo.	colectivo por um lado, o trabalho individual ou em grupos por outro.	participações comuns e às correcções dos produtos dessas actividades.
--	--	--	---

2.2 Classifique de acordo com a sua orientação geral cada uma das três sequências descritas mais acima (A, B ou C) nas colunas 1, 2 ou 3 do quadro supracitado (Assinale os quadrados correspondentes.)

	Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3
Sequência A			
Sequência B			
Sequência C			

2.3 Para que sequência(s) acima referidas se falará preferencialmente de “ensino diferenciado”, em que caso(s) de “aprendizagem diferenciada”?:

	Ensino diferenciado	Aprendizagem diferenciada
Sequência A		
Sequência B		
Sequência C		

2.4 Na sua opinião, a diferenciação pedagógica é em primeiro lugar e antes de tudo da responsabilidade (pode escolher várias respostas e dar-lhes um número de ordem):

- da instituição escolar ?
- dos autores de materiais didácticos ?
- dos responsáveis de cada escola ?
- de cada professor ?
- das equipas de professores ?
- de cada aprendente ?
- dos grupos constituídos por aprendentes?
- outra opinião : _____

3. A pedagogia diferenciada, por que razões ?

Que razões pode ter, enquanto professor, para aplicar a pedagogia diferenciada? Para cada razão proposta no quadro seguinte, indique se ela lhe parece não pertinente (0), bastante importante (1), importante (2), ou muito importante (3).

0	1	2	3	
				1. porque é uma exigência da instituição
				2. porque faz parte dos princípios de toda a pedagogia moderna
				3. porque isto corresponde a valores sociais actuais (respeito pelas diferenças individuais, equidade,...) que criam direitos para os aprendentes
				4. porque os alunos têm níveis diferentes
				5. porque os alunos têm motivações diferentes
				6. porque os alunos têm ritmos de aprendizagem diferentes
				7. porque cada aluno aprende de maneira diferente
				8. porque cada aluno tem os seus pontos fortes, sobre os quais deve poder

				apoiar-se
				9. porque cada aluno tem os seus pontos fracos, que ele deve compensar
				10. porque os problemas de disciplina são provocados em parte por um ensino comum a alunos que têm necessidades diferentes
				11. outra(s) razão(ões):

4. A pedagogia diferenciada, para que objectivos ?

Que objectivos pode ter, enquanto professor, para aplicar a pedagogia diferenciada? Para cada objectivo, indique se ele lhe parece não pertinente (0), bastante importante (1), importante (2), ou muito importante (3).

0	1	2	3	
				1. completar um ensino colectivo forçosamente incompleto e em parte inadaptado
				2. formar para a autonomia fornecendo aos alunos ocasiões para aprenderem a aprender sozinhos
				3. permitir aos melhores alunos avançarem mais depressa
				4. ajudar mais os alunos que têm mais dificuldades
				5. ganhar em tempo
				6. ganhar em eficácia
				7. realizar enquanto professor um trabalho mais interessante porque mais variado
				8. melhorar as suas relações com os alunos
				9. formar os alunos para o trabalho de grupo
				10. dar aos alunos o sentido das responsabilidades individuais
				11. dar aos alunos o sentido da solidariedade colectiva
				12. outro(s) objectivo(s) :

5. A pedagogia diferenciada, de que modo ?

Numa aula de língua, podemos diferenciar vários elementos (ou aplicar a diferenciação a vários “domínios”). Exemplo:

Diferenciação dos suportes	Dá-se a cada grupo de alunos um documento diferente a partir do qual serão feitas diferentes actividades: a um um diálogo oral gravado, a um outro um artigo de jornal, a um outro ainda uma foto, etc., ou deixa-se cada grupo escolher dentre os vários documentos oferecidos
----------------------------	---

5.1 Identifique os domínios diferenciados nos exemplos das sequências A, B e C dados mais acima.

5.2 Tente imaginar um exemplo de sequência de aula em que a diferenciação recaia sobre cada um dos elementos seguintes.

DOMÍNIO DE DIFERENCIAÇÃO (Ver a definição dos termos em Glossário)	Exemplo
Diferenciação dos objectivos	
Diferenciação dos conteúdos	
Diferenciação dos dispositivos	
Diferenciação das ajudas e das orientações	
Diferenciação das tarefas	
Diferenciação dos métodos	
Diferenciação das instruções	
Diferenciação da avaliação	
Diferenciação da remediação	

6. A pedagogia diferenciada, em que condições ?

6.1 Enumere o que lhe aparece como dificuldades inerentes à aplicação da pedagogia diferenciada.

6.2 Enumere o que lhe aparece como as condições necessárias, ou facilitadoras, para a aplicação da pedagogia diferenciada.

6.3 Está pessoalmente disposto, ou não, a aplicar a pedagogia diferenciada ns suas aulas ? Por que razões ?

Introdução

Outras fichas utilizáveis nesta rubrica:

- Ajudas e orientações 1/1.
- Tarefas 2/2.
- Planificação 3/3.
- Instruções 2/3.

Ficha N° 1/4

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
França	francês	espanhol	1º ano		

Ficha passível de ser também utilizada em:

- Tarefas.
- Instruções.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Turma de 8º ano (4ème) (13 alunos, 1º ano de espanhol). Collège Fernand Léger em Berre l'Étang, classificado como ZEP ("Zona de Educação Prioritária"), classificação reservada em França aos estabelecimentos situados nos bairros difíceis, com alunos socialmente desfavorecidos, frequentemente portadores de dificuldades de aprendizagem, nomeadamente problemas de adaptação ao meio escolar. A pedagogia diferenciada não é praticada de maneira institucional neste estabelecimento.

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL francês L1, espanhol L2	TRADUÇÃO
P. – Bueno, vamos a hacer dos ejercicios diferentes hoy: el primero es un cuestionario y es sobre las diferentes comidas del día... <i>sur les différents repas de la journée</i> : ya hemos trabajado sobre lo que comemos por la mañana, por la tarde, a mediodía. Entonces... vais a hacer el cuestionario en grupo y dentro de unos diez minutos corregimos juntos. <i>On fait les mises en commun et on corrige ensemble</i> . Y luego pasamos al texto. ¿De acuerdo?	<i>As partes em itálico estão em francês no discurso da professora.</i> P. – Então, vamos fazer dois exercícios diferentes hoje: o primeiro é um questionário sobre as diferentes refeições do dia, <i>sur les différents repas de la journée</i> : trabalhamos sobre o que comemos de manhã, à noite, ao meio-dia. Vamos lá... vocês vão fazer o questionário em grupo, e dentro de dez minutos faremos a correção em conjunto. <i>On fait les mises en commun et on corrige</i>

¿Tenéis perguntas? Vous avez des questions ? Non...	ensemble. Em seguida passaremos ao texto. De acordo? Há perguntas ? Vous avez des questions ? Non...
---	--

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. De que fase da aula se trata aqui: planificação, instruções, trabalho de grupo, avaliação ou remediação?	1. Trata-se da fase das instruções.	
2. Leia no Glossário a definição de "diferenciação", assim como as definições dos diferentes domínios aos quais ela pode aplicar-se (objectivos, conteúdos, suportes, dispositivos, ajudas e orientações, tarefas e métodos). Que domínio está em jogo aqui?	2. O domínio em jogo aqui é o das tarefas: a professora fala de dois "exercícios" diferentes, e os exercícios são tipos de tarefas (v. a definição do termo "exercício" no Glossário).	
3. Leia atentamente a definição de "variação" (Glossário), comparando-a com a de "diferenciação". Visione de novo essa primeira sequência: trata-se de diferenciação ou de variação ?	3. Trata-se de variação: mesmo quando os alunos trabalham em grupo e quando as tarefas são diferentes, todos realizam essas mesmas tarefas ao mesmo tempo.	
4. O trabalho pedido aos alunos versa que tipo de conteúdo? (Ver, no Glossário, a definição deste último termo).	4. O trabalho versa um determinado tipo de conteúdo linguístico, nomeadamente o léxico (o vocabulário relacionado com as refeições).	
	Diferentes técnicas utilizadas pela professora: – Traduzir, para a língua materna (o francês), as partes mais importantes das instruções. – Perguntar aos alunos se têm questões a colocar (no caso de não terem compreendido bem). – A partilha far-se-á rapidamente, após os dois exercícios que se poderiam prever bastante curtos.	<i>Poder-se-á pedir aos formandos que descubram as técnicas utilizadas pela professora para se adaptar aos alunos mais fracos.</i>

I

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
França	francês	espanhol	1º ano		

Ficha passível de ser também utilizada em:

- Tarefas.
- Ajudas e orientações.
- Trabalho de grupo.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Ref./contador cassete original: Pilar Gil Jiménez 4/5 – 19:35 a 22:10
 Contador de matriz provisória : 01 :40 a 04 :15

Esta sequência foi filmada na mesma turma e com a mesma professora da sequência anterior.

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL francês L1, espanhol L2	TRADUÇÃO
P. – Entonces éste va a ser el grupo A, el grupo B, el grupo C y el grupo D. Alors... el grupo A tiene preguntas de comprensión, <i>des questions de compréhension</i>. Trabajáis en grupo y cuando termináis me llamáis, <i>au fur et à mesure que vous finissez vous m'appellez</i>. Vamos a ver, el grupo B, tenéis preguntas de comprensión, hay un texto para completar, hay que conjugar los verbos, <i>il faut conjuguer les verbes, et (...) d'expressions, les équivalents dans le texte</i>. A ver, el grupo C... ¡Sabrina! ¡Nadège!... el grupo C, tenéis preguntas de comprensión, <i>des questions de compréhension</i>. Tenéis que conjugar verbos, <i>conjuguer des verbes</i>, y tenéis que contar... ¡Nadège!... tenéis que contar la historia con los dibujos, <i>raconter l'histoire à l'aide des dessins, d'accord ?</i>. Allez, <i>vous travaillez en groupe, hein ?</i> Y el grupo D, tenéis una lista con frases "verdadero o falso", "verdadero o falso" <i>ça veut dire... "vrai ou faux"</i>. Tenéis que conjugar el verbo "despertarse" y tenéis que contar una historia... A. – ... <i>à l'aide des dessins</i>. P. – <i>Voilà</i>, y podéis utilizar el texto. [S'adressant à un groupe particulier.] Quiero una sola respuesta para todo el grupo, <i>une seule réponse pour tout le groupe</i>.	<i>As partes em itálico estão em francês no discurso da professora.</i> P. – Pois bem, este vai ser o grupo A, o grupo B, o grupo C e o grupo D. Alors... o grupo A tem questões de compreensão, <i>des questions de compréhension</i>. Trabalharão em grupo e quando terminarem chamam-me, <i>au fur et à mesure que vous finissez vous m'appellez</i>. Vamos ver, o grupo B, vocês têm questões de compreensão, há um texto para completar... é necessário conjugar os verbos, <i>il faut conjuguer les verbes, et (...) d'expressions, les équivalents dans le texte</i>. Vamos ver... o grupo C... Sabrina ! Nadège !... o grupo C, vocês têm questões de compreensão, <i>des questions de compréhension</i>. Têm de conjugar os verbos, <i>conjuguer des verbes</i>, e têm de contar... Nadège !... têm de contar a história com a ajuda de desenhos, <i>raconter l'histoire à l'aide des dessins... d'accord ? Allez, vous travaillez en groupe, hein ?</i> E o grupo D, vocês têm uma lista com frases "verdadeiro ou falso", "verdadeiro ou falso" <i>ça veut dire... "vrai ou faux"</i>. Vocês têm de conjugar o verbo "se réveiller", e têm de contar uma história... E. – ... <i>à l'aide des dessins</i>.

	P. – <i>Voilà</i> , e vocês podem utilizar o texto. [Dirigindo-se a um grupo determinado.] Quero uma só resposta de todo o grupo, <i>une seule réponse pour tout le groupe</i> .
--	--

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. O que há de comum (nem variado, nem diferenciado) nos trabalhos propostos aos diferentes grupos?	1. O que é comum aos 4 grupos : a actividade de compreensão escrita. O que é comum aos 3 últimos grupos (B, C e D) : uma actividade de treino gramatical sobre a morfologia verbal (conjugação).	
	Existe diferenciação na medida em que os alunos têm exercícios parcialmente diferentes de grupo para grupo: conjugação de verbos para os 3 últimos grupos, e não para o 1º; perguntas de compreensão para os 3 primeiros grupos, exercício "verdadeiro-falso" para o 4º. Contar uma história para os dois últimos grupos, ambos com a ajuda de imagens, mas para o grupo C trata-se de uma história conhecida, enquanto que para o grupo D se trata de uma história nova..	Poder-se-á pedir aos formandos que preparem por grupos respostas a uma pergunta única, complexa: " Nesta sequência existe diferenciação ou variação, e em quê?"
2. Em que consiste a diferenciação no seio desta actividade comum de compreensão escrita?	2. A tarefa é diferente para os grupos A, B et C, (responder a perguntas de compreensão) e para o grupo D (exercício "verdadeiro-falso").	
3. Localize o que não é comum aos três últimos grupos na tarefa comum de conjugação de verbos. Trata-se de variação ou de diferenciação?	3. Estes três grupos não têm os mesmos verbos para conjugar: de facto, sabemos que os grupos B e C têm vários verbos e o grupo D um só verbo (<i>despertarse</i>). Neste ponto existe diferenciação.	Poder-se-á assinalar que a diferenciação é aqui de conteúdos.
4. Localize no discurso da professora a alusão a um suporte comum a todos os grupos. (v. a definição de “suporte” no glossário.)	4. Penúltima intervenção da professora: " vocês podem utilizar o texto " : trata-se certamente de um texto estudado anteriormente com toda a turma, uma vez que já se pede a alguns alunos que manipulem formas linguísticas deste texto (conjugar certos verbos) ou que as reutilizem para contar uma história.	Poder-se-á pedir que localizem o suporte suplementar (de expressão escrita) fornecido pela professora a dois dos grupos : desenhos (grupos C e D).
	1) Propõem-se questões diferentes sobre diferentes	Poder-se-á perguntar:

	elementos deste mesmo texto (não sabemos se assim é no caso desta sequência). 2) Classificam-se todas as questões colocadas por ordem de dificuldade (de dificuldade linguística, pedindo-se respostas no presente ou no passado, ou pedindo-se para reutilizarem estruturas mais ou menos complexas, por exemplo, ou de dificuldade conceptual, pedindo-se que se repitam elementos factuais ou que se expressem opiniões pessoais justificadas, por exemplo); e pede-se a cada aluno que se esforce por responder ao maior número possível de perguntas.	1) como integrar diferenciação na mesma tarefa que consista em responder a perguntas sobre o mesmo texto; 2) como conceber essa diferenciação de modo a permitir uma adaptação ao nível de cada um dos alunos
5. Qual parece ser o critério utilizado pela professora na constituição dos grupos?	5. Um critério de nível, servindo aparentemente a diferenciação para conceber tarefas mais ou menos difíceis: a) marcar as respostas correctas num exercício de verdadeiro-falso, ou responder a perguntas ; b) verbos não reflexos ou reflexos (<i>despertarse</i>) ; c) contar, com a ajuda de desenhos, uma história conhecida ou uma história nova.	Dever-se-á fazer notar a diferenciação ao nível da ajuda fornecida pela professora e implícita na instrução dada ao grupo A: " Trabalham em grupo e quando terminarem chamam-me, <i>au fur et à mesure que vous finissez vous m'appalez.</i> "

Ficha N° 3/4

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Portugal	português	inglês	6º ano		

Ficha passível de ser também utilizada em:

– Ajudas e orientações.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Esta turma foi dividida em grupos de trabalho de três ou quatro alunos repartidos segundo três níveis de conhecimento da língua (menos avançado, médio e mais avançado) para realizarem uma série de actividades diversas sobre o tema da "família". Duas professoras trabalham em equipa (*team teaching*), e repartiram entre si os diferentes grupos.

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL português L1, inglês L2	TRADUÇÃO
Cameraman – In action ! I'm going to observe Class 10 that is the first class in Secondary High during the sequence of two weeks and it is three different lessons. Their first task is to identify these two pictures they have in their textbooks and the pictures are of a modern family and of an extended family. They will identify and analyse these pictures by the help of this activity 2. They are merely reading the pictures to one another, exchanging opinions with their partners. They work in groups of three or four and finally they will write a description of a family as a group work and present it to the whole class. At the same time in this class it is in experiment (...) these teachers know exactly to which group they're going to. In fact students have been grouped according to their talents: some of the groups need more help and a teacher on the left right now in the picture is helping them – she has developed on basic work (?) describing for example ordinary words, and giving verb forms or breaking verb forms; and the teacher here is helping this group who has the more advanced students for her in this lesson and she just gives the final touch to the summary and (...) these advanced groups who work very independently. Something that strikes right away in this class is that everybody seems to be working and that it is an achievement.	<i>V. em Anexo a transcrição das actividades propostas sobre o livro dos alunos e a tradução em português .</i> <i>Cameraman – Acção! Estou a observar a turma 10, a primeira do liceu, numa sequência de duas semanas e em três aulas diferentes. A sua primeira tarefa consiste em identificar estas duas imagens dos seus manuais e as imagens mostram uma família moderna e uma família numerosa. Os alunos identificarão e analisarão estas imagens com a ajuda desta actividade número 2. Lêem simplesmente as imagens em grupo, trocam opiniões com os seus parceiros. Trabalham em grupos de 3 ou 4 e por fim vão escrever, em grupo, uma descrição de uma família que apresentarão a toda a turma. Simultaneamente, nessa mesma turma, é um ensaio, (...) estas professoras sabem exactamente que grupo devem seguir de perto. Para isso, os alunos são agrupados de acordo com as suas capacidades: alguns grupos necessitam de ser mais ajudados e uma professora situada à esquerda na imagem está a ajudá-los - ela organizou um trabalho de primeiro nível descrevendo, por exemplo, nomes comuns, dando formas verbais ou decompondo formas verbais; e esta professora aqui está a ajudar este grupo composto por alunos mais avançados nesta lição, e ela limita-se a rever o resumo e (...) estes grupos avançados podem trabalhar de forma muito, muito independente. O que chama mais a atenção nesta aula é o facto de todos parecerem estar a trabalhar e isso é um sucesso.</i>

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. Onde podemos encontrar variação no decurso desta sequência?	1. Existe variação das tarefas, uma vez que todos os alunos, em cada grupo, analisam as mesmas imagens e trocam opiniões (expressão oral), depois redigem a descrição de uma família (expressão escrita), e por fim lêem esse trabalho ao conjunto da turma (expressão oral).	
2. Releia a definição de "diferenciação" no Glossário, bem como as definições dos diferentes domínios possíveis de diferenciação. Quais são os domínios em que surge uma diferenciação na planificação desta sequência?	2. Existe diferenciação: a) do dispositivo (distribuição dos alunos por grupo de nível) ; b) das ajudas : cada uma das professoras ocupa-se de grupos de níveis definidos, e esses grupos	

	recorrerão a elas em função das suas próprias necessidades.	
	Aqui, as tarefas previstas no manual são idênticas, mas a realização dessas tarefas bem como o produto final vão ser diferenciados, porque estes grupos são de níveis heterogêneos: a maneira de trabalhar, as formas linguísticas utilizadas, as ideias expressas vão ser diferentes de grupo para grupo.	Poder-se-á aproveitar esta sequência para evidenciar a distinção - importante - entre a diferenciação em termos de ensino e a diferenciação em termos de aprendizagem.
3. Quais as suas primeiras impressões ao observar a atitude dos diferentes grupos de alunos na turma?	3 As impressões que se poderão ter dependerão evidentemente das expectativas que se tem em relação às atitudes dos alunos. Uns considerarão a turma demasiado barulhenta, com alunos que não parecem muito concentrados no seu trabalho. Outros, pelo contrário, repararão no bom ambiente e no facto de a maioria dos grupos trabalharem de forma autónoma. É provável que alguns alunos, ao visionar esta sequência, pudessem também ter impressões diferentes.	Será interessante chamar a atenção dos formandos para estas primeiras observações e impressões e pedir-lhes para as compararem.

ANEXO

Texto das actividades propostas a partir do livro dos alunos

Texto original (inglês)

Tradução

Activity 1 (Picture 1, "Modern family") Bearing in mind what you learnt in Unit 1, identify the type of family in each of the pictures below. Activity 2 (Picture 2, "Extended family") Reread the picture two: 2.1. Find three details in each picture that attract your attention. 2.2. Exchange opinions and try to come to an agreement: – with a partner; – with your partner and another pair; – as a group of four with another group of four; – as a class.	Actividade 1 (Imagem 1, " Família moderna ") Recordando o que aprenderam na Unidade 1, identifiquem o tipo de família em cada uma das imagens abaixo. Actividade 2 (Imagem 2, " Família numerosa ") Observem de novo a imagem 2: 2.1. Procurem, em cada imagem, três pormenores que despertem a vossa atenção. 2.2. Troquem impressões e tentem chegar a acordo : – com o vosso colega; – com o vosso colega e outros dois alunos; – num grupo de quatro com outro grupo de quatro; – com a turma toda..
---	--

FichA N° 4/4

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Portugal	português	inglês	6º ano		

Ficha passível de ser também utilizada em:

– Suportes.

CONTEXTUALIZAÇÃO
Trata-se da mesma turma observada na sequência anterior, de 6.º ano de aprendizagem de inglês, logo, com os mesmos grupos de três níveis diferentes. Trata-se da continuação do trabalho comum sobre o tema da "família".

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL português L1, inglês L2	TRADUÇÃO
Cameraman – During the second lesson the teachers have given three different texts, three different levels of texts to the class, and the texts deal with the same topic, "family". And this text, "The Belated Father", is for the less advanced students and they also get an extra exercise to make it easier to grasp the meaning of the text. And this is text number 2, the so-called medium difficulty "Slave to be single", for the little bit more advanced students. The most advanced ones will be working with the text called "Getups" and both of the last two ones have activities in the books, have activities in the textbook, and the students are supposed to write their summaries in the groups according to these instructions: they're coming with the headline and subhead and trying to figure out what the text is about. And this is the activity for the most difficult, the most advanced text "Getups".	Cameraman – Durante a segunda aula as professoras deram três textos diferentes, três níveis diferentes de textos à turma, todos sobre o mesmo tema, "a família". E este texto, "The Belated Father", destina-se a alunos menos avançados que recebem assim um exercício suplementar para poderem compreender melhor o sentido do texto. E este, o texto 2, considerado de dificuldade média, "Slave to Be Single", destina-se aos alunos ligeiramente mais avançados. Os mais avançados trabalharão o texto "Getups" e estes dois últimos textos têm actividades no manual e os alunos deverão escrever as suas sínteses em grupo segundo as seguintes instruções: deverão examinar o título e o subtítulo e, a partir deles, tentar adivinhar de que trata o texto. Esta é a actividade para o texto mais difícil, o mais avançado, "Getups".

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. Existe variação ou diferenciação nesta sequência, em que domínios? Compare-a com a sequência anterior.	1. Existe diferenciação: a) à semelhança da sequência anterior, do dispositivo (distribuição dos alunos por grupos de nível); b) como na sequência anterior, das ajudas: apercebemo-nos, nesta sequência, dos grupos que trabalham de forma autónoma e de outro que pede a ajuda da professora; c) há ainda diferenciação dos suportes , estando os grupos a trabalhar, de acordo com o seu nível, textos mais ou menos difíceis.	
2. Quais foram os critérios utilizados pelas professoras para classificar os textos por níveis de	2. Critérios possíveis : a) O comprimento dos textos. É, nesta sequência,	

dificuldade?	um critério aparente: o texto escolhido para os alunos menos avançados é mais curto do que os outros. b) A dificuldade linguística: os textos apresentam uma maior ou menor riqueza lexical, com vocabulário mais ou menos raro, específico ou rebuscado; apresentam frases mais ou menos longas com estruturas mais ou menos complexas; ou uma organização textual mais ou menos complexa. c) A dificuldade ao nível das ideias expressas.	
3. Quais são os critérios de dificuldade das tarefas pedidas sobre os textos 2 e 3 (v. Anexo)? Que podemos supor sobre as tarefas pedidas sobre o texto 1, para os alunos menos avançados?	3. Todas as tarefas são de compreensão factual, mas exigem à partida uma compreensão bastante sintética do texto. A orientação proposta para as actividades sobre os textos 2 e 3 é mais limitada e estas actividades exigem uma compreensão global do texto. Quanto ao texto 1 (o mais fácil), a orientação é mais cerrada: há um grande número de perguntas supostamente muito precisas e que remetem para partes precisas do texto.	
4. O que podemos imaginar terem as professoras previsto fazer com toda a turma, uma vez terminada esta actividade de grupo?	4. Podemos imaginar uma sessão de participação comum, cabendo a cada grupo comunicar os conteúdos do texto estudado. Neste caso, os textos terão sido escolhidos como complementos em relação ao tema comum (“a família”).	
5. Quais poderão ser os inconvenientes de se constituírem sistematicamente grupos baseados no critério único do nível de domínio da língua ?	5. Podemos pensar, pelo menos, nos seguintes inconvenientes: a) os alunos menos avançados podem ter a sensação de estarem fechados num “ghetto” para alunos fracos e sentirem-se humilhados ; b) todos os estudos mostraram que os alunos menos avançados progridem mais quando trabalham com alunos mais avançados: fazê-los trabalhar sempre conjuntamente com os menos	Questão interessante para um trabalho de grupo de formandos. Poder-se-á pedir, em seguida, para fazerem uma lista de outros possíveis critérios de constituição de grupos : – grupos de níveis heterogéneos (os mais avançados ajudam os menos avançados) ; – por afinidade; – segundo os diferentes domínios de

	avançados acaba por penalizá-los; c) a heterogeneidade só pode crescer e o trabalho colectivo, consequentemente, ir crescendo em dificuldade; d) a avaliação segundo os critérios institucionais deverá também tornar-se cada vez mais difícil .	diferenciação : interesse por este ou por aquele objectivo, este ou aquele conteúdo, tipo de suporte, dispositivo, ajuda ou orientação, tarefa, método; – etc.
6. Como conclusão do trabalho sobre as quatro sequências desta « Introdução », que poderá dizer em relação ao interesse da variação e da diferenciação? Serão opostas ou complementares?	6. Os dois processos podem ser utilizados conjuntamente. Combinados, chegam a oferecer possibilidades pedagógicas interessantes ao serviço da « centração no aluno » : é esse o caso quando o professor propõe aos alunos actividades variadas permitindo-lhes que escolham de entre elas as que pretendem realizar em função dos seus próprios critérios e possibilidades	Outra questão interessante para um trabalho de grupo com formandos: pedir-lhes que imaginem exemplos concretos de utilização destes dois processos em articulação (um depois do outro) ou em combinação (como se sugere).

ANEXO

Actividades sobre os textos 2 e 3

Texto 2 (dificuldade média)

Activity 2 Reread the text " Slave to Be Single " 2.1. Account for the headline and superlead. 2.2. Starting from the superlead collect information about : • What the law says ; • What social supports are given.	Actividade 2 Releiam o texto “ <i>Slave to be Single</i> ” 2.1. <i>Expliquem o título e o sub-título.</i> 2.2. <i>A partir do sub-título retirem informação sobre:</i> • O que diz a lei; • As ajudas sociais que são dadas.
--	---

Texto 3 (o mais difícil)

Activity 1

Consider the text “Getups” and fill in the following table:

Mother's Profile		Child's profile
physical	psychological	psychological

Atividade 1

Analisem o texto « Getups » e preencham a seguinte grelha:

Descrição da Mãe		Descrição da criança
física	psicológica	psicológica

Parte nº I – Áreas de diferenciação – Objectivos

Outras fichas utilizáveis nesta rubrica :	
- Dispositivos 1/3.	- Trabalho de grupo 2/2.
- Ajudas e orientações 1/1.	- Avaliação 1/3.
- Tarefas 2/2.	- Contexto 2/4.
- Planificação 1/3.	
N.B. : A ficha de Conclusões 1/6, que apresenta numerosos domínios de diferenciação, poderá ser utilizada como introdução a esta Parte nº 1.	

Ficha Nº1/3

Actividades anteriores Ao VISIONamento

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. Recorde uma aula que tenha vivenciado recentemente como aprendente (de língua) ou como formando (em didáctica das línguas), ou ainda uma aula que tenha dado como professor. - É capaz de definir os objectivos dessa aula ? - Esses objectivos tinham sido definidos pelos aprendentes ou pelos formandos, ou tinham-lhes sido explicitados pelo professor ? - Os aprendentes ou os formandos tinham, todos eles, sido capazes de atingir igualmente estes objectivos ? Porquê ?		Poder-se-á propor aos formandos que se agrupem segundo o seu estatuto, conforme o caso (aprendente de língua, formando de didáctica ou professor de língua) Esta questão, para a qual não pode haver evidentemente « solução-tipo », poderia dar lugar a troca de impressões interessantes entre grupos de formandos. Se a ocasião o permitir, poder-se-á reflectir já, entre os diferentes « objectivos » indicados, sobre a distinção entre finalidades/objectivos (ver o ponto seguinte).
2. Em didáctica , faz-se a diferença entre : - “ <i>objectivos</i> ”, que são os fins precisos e concretos definidos por resultados através dos quais se pode avaliar efectivamente se e em que medida		Esta questão adapta-se particularmente a um trabalho de grupo, durante o qual os formandos poderão confrontar as suas experiências e ideias.

eles foram atingidos; – e “ <i>finalidades</i> ”, que são fins gerais, específicos do sistema educativo, e que, contrariamente aos objectivos, nunca podem ser totalmente atingidas, são dificilmente avaliáveis objectivamente, e correspondem sobretudo a um determinado sentido que se dê à sua acção, a um horizonte visado, a um ideal para o qual se tende.		
2.1 Os “ objectivos ”que definiu na actividade anterior são todos eles “ objectivos ” no sentido restrito ou há entre eles finalidades ?		
2.2 Imagine um máximo de exemplos de objectivos diferentes, e tente classificá-los por categorias	2.2 Ver no <i>Glossário</i> a definição das finalidades e dos objectivos, com as classificações e exemplos correspondentes. Reportar-nos-emos para tal, como é pedido nestas entradas, aos outros temas de “competência ” e de “ conteúdo ”.	
3. Por que razão se considera, em didáctica, que os alunos devem ter sempre perfeita consciência do ou dos objectivos daquilo que lhes mandam fazer ou daquilo que decidiram fazer ?	3. É uma condição para a motivação dos alunos (está-se tanto mais predisposto a fazer alguma coisa quanto melhor se compreende a sua utilidade) , para a eficácia da sua aprendizagem (não se pode reflectir sobre o modo de realizar um trabalho se não se conhecerem os resultados pretendidos) e da sua auto-avaliação objectiva (que não pode ser feita a não ser em relação a esses mesmos resultados esperados).	Poder-se-á fazer notar que, para um aprendente, o critério de uma verdadeira autonomia é a sua capacidade de fixar os seus próprios objectivos. O que é certamente possível e desejável nas aulas para adultos, mas que levanta problemas no âmbito do ensino escolar.

Ficha n.º 2/3

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Holanda	holandês	francês	5º ano		

Ficha passível de ser utilizada em :

– Suportes.

- Dispositivos.
- Autonomização.

CONTEXTUALIZAÇÃO	Ref./contador da cassete original : Vitelli – 28:30 a 31:00 Contador da matriz provisória : 11:30 a 14:00
Trata-se de uma professora holandesa de francês, que, na aula, explica ao colega os métodos utilizados para o ensino das línguas na sua escola e nas suas aulas.	

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL holandês L1, francês L2	TRADUÇÃO
P. – Il s’agit d’une classe de 5^e année, c’est l’avant-dernière année avant l’examen et dans les classes à partir de 4^e année la différenciation concerne plutôt... il s’agit de les mener à l’autonomisation, travail autonome dans la classe, et alors les élèves ont une série de tâches parmi lesquelles ils peuvent choisir. Il y a une série de tâches qu’ils doivent remplir dans une séquence de cours, et ils peuvent donc travailler à leur manière, seuls ou ensemble, et ils peuvent choisir le cours, le rythme qu’ils veulent travailler. Il y a des travaux de grammaire, il y a des travaux d’écriture, il y a de la lecture, il y a même un peu de littérature qu’on a préparée avant, à l’avance. Et il y a aussi des exercices d’écoute, ils peuvent choisir leurs cassettes et faire l’exercice avec un walkman. [...] Alors le travail (...), c’est circuler dans la classe et aider les élèves en difficulté et à répondre à des questions. Il y a des questions, ou il y a à les inciter à mieux travailler : s’ils travaillent pas bien c’est le professeur qui les incite. Sinon ils travaillent tout seuls, ils finissent leurs tâches, quelquefois il y a encore des devoirs à faire à la maison. Quelquefois, s’ils ont travaillé bien, il n’y a plus de travail, de devoirs à faire à la maison.	P. – Trata-se de uma turma do 5º ano, é o penúltimo ano antes do exame e nas turmas a partir do 4º ano a diferenciação diz mais respeito a ... trata-se de os levar à autonomização, trabalho autônomo na turma, e então os alunos têm uma série de tarefas para escolher. Há uma série de tarefas que eles têm de cumprir numa sequência de aulas, e eles podem portanto trabalhar à sua maneira, sozinhos ou juntos, podendo escolher a aula, o ritmo a que querem trabalhar. Há trabalhos de gramática, há trabalhos de escrita, há de leitura e até há um pouco de literatura que se preparou antes, com antecedência. Há também exercícios de audição, podendo eles escolher as suas cassetes e fazer o exercício com um walkman. [...] Então o trabalho (...), é circular pela turma e ajudar os alunos com dificuldades e a responderem perguntas. Há perguntas em que é preciso incitá-los a trabalharem melhor : se não trabalham bem, é o professor que os incita. Caso contrário, eles trabalham sozinhos, terminam as suas tarefas, às vezes há ainda trabalhos para fazerem em casa. Outras vezes, se trabalham bem, já não há trabalho, trabalho de casa.

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. Baseando-se nas declarações da professora e na observação da sequência vídeo, dê um exemplo de diferenciação em cada um dos domínios e sub-domínios seguintes:		
1.1 dispositivo: material, espaço, tempo, colectivo (reler, se necessário, a definição de cada um destes sub-domínios no Glossário).	1.1 – Material : os alunos podem utilizar o manual, um <i>walkman</i> ou cadernos de exercícios. – Espaço : os alunos ficam todos na sala com as mesas dispostas como para um ensino frontal, mas o lugar dos alunos é levado em conta para o trabalho pessoal. (“ Às vezes há ainda trabalhos para fazer em casa. Às vezes, no caso de trabalharem bem, já não há trabalho, trabalho para casa. ”). – Tempo : os alunos “podem escolher o ritmo” do seu trabalho, e continuar ou não este trabalho de casa (trabalho individual em casa) – Conjunto: os alunos “ podem assim trabalhar à sua maneira, sozinhos ou juntos ”.	Este trabalho de identificação, no que respeita à diferenciação dos dispositivos, poderá ser feito em ligação com a rubrica « Dispositivos ”.
1.2. ajudas e orientações	1.2 As ajudas e orientações diferenciadas são fornecidas pela professora, que responde às eventuais perguntas dos alunos, ajuda os alunos com dificuldades, incita aqueles que não trabalham bem a trabalharem melhor.	
2. <i>Rer no Glossário a definição dos objectivos, com as classificações e os exemplos correspondentes. Para tal, e como se pretende nestas entradas, reportar-nos-emos aos outros termos “competência” e de “conteúdo”.</i> Faça a lista dos diferentes tipos de objectivos diferenciados que se encontram nesta sequência e dê um exemplo correspondente.	2. Tipos de objectivos diferenciados nesta sequência : – conteúdos culturais (leitura de textos literários) ou linguísticos (“ trabalhos de gramática ”) – no âmbito das competências de comunicação: trabalho de compreensão oral (“ exercícios de audição ”) ou escrita (“ há de leitura ”), ou de expressão escrita (“ trabalhos de escrita ”). Com base nas declarações da professora e na observação da sequência vídeo, não é possível ver	Poder-se-á pedir para analisarem um manual que proponha exercícios de diferentes níveis de domínio dos conteúdos, e para imaginarem como um professor poderia organizar concretamente uma diferenciação neste domínio.

	se há diferenciação dos graus de domínio de conteúdos (ver “ objectivo ” no Glossário).	
3. Em que medida é que se deve falar aqui mais de “ diferenciação da aprendizagem ” do que de “ diferenciação do ensino ” ?	3. São os próprios alunos que escolhem os seus domínios e os seus modos de diferenciação.	Como se vê, esta sequência poderá também ser utilizada para o trabalho sobre o tema da autonomização.
4. Indique, no entanto, os dois casos em que a professora se reserva o direito de intervir nessa qualidade.	4. A professora reserva-se o direito de intervir ela própria verifica que certos alunos estão em dificuldade (e neste caso nem todos ousam confessá-lo...) ou não fazem bem o seu trabalho. É também por isso que ela diz “ circular na aula ”.	Poder-se-á pedir para fazer uma lista das diferentes funções que o professor assume na aula no decurso do trabalho pessoal ou de grupo: ele é um recurso (ao qual os alunos se podem dirigir para obter ajuda), é uma ajuda (ele localiza, por exemplo, os alunos que têm dificuldades mas que não ousam confessá-lo), um conselheiro (dá, por exemplo, ideias de organização, métodos ou conteúdos), e um controlador (por exemplo, chama à ordem os alunos que não fazem o trabalho). Neste ponto, esta sequência poderá ser utilizada na rubrica “ Autonomização ”.

Ficha n.º 3/3

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Áustria	alemão	francês	2º ano		

Fiche passível de ser também utilizada em:

- Suportes.
- Remediação.
- Autonomização.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Esta sequência foi filmada na escola *Bundes-Oberstufenrealgymnasium* de Linz, escola onde a pedagogia diferenciada é recomendada institucionalmente.

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL alemão L1, francês L2	TRADUÇÃO
P. – Tu l’ouvres, et tu as une phrase à traduire, c’est une traduction avec le subjonctif. J’ai... j’ai... C’est pas vrai, tu as besoin d’une feuille de papier. Il vaut mieux que tu l’écrives et ensuite tu peux contrôler si c’est bon ou non. Alors, c’est pas moi qui te contrôle, c’est toi. Tu fais le contrôle. Encore un... encore un autre exercice avec le subjonctif. Alors, ça c’est plus simple encore. Tu lis ce qui est ici et tu vois là. Il te faut un crayon. Pas pour écrire, mais pour contrôler. <i>Qui est faible en vocabulaire? Qui est faible en vocabulaire? Personne ! C’est formidable !.... C’est moi. Tu l’auras après. Vous échangez après.</i> Vocabulaire. Qui le veut? Toi ? Toi ? Alors, le vocabulaire, ça c’est intéressant ! Tu attends, tu fais ça. Tu vois un mot. Si tu le traduis bien, voilà, là tu as le contrôle. Si tu le connais, si c’est bon, tu le mets à part, si tu le connais pas, tu le remets et tu l’auras après. Toi, c’est aussi le subjonctif. C’est la même chose. C’est ça ? Tu as le mot à... au présent, et tu dois en faire le subjonctif. Là, tu as le contrôle. Si tu l’as bien, si tu l’as su, tu le mets à part. Si tu ne l’as pas su, tu le mets au-dessous. Et à la fin tu auras tout ce que tu sais ici. Allez-y !	P. - Abre-o e tens uma frase para traduzir, é uma tradução com o conjuntivo. Tenho ... tenho ... Não é assim, precisas de uma folha de papel. É melhor escreveres e em seguida podes verificar se está bem ou não. Então, não sou eu que te controlo, és tu. Tu vais controlando. Mais um ... ainda outro exercício com o conjuntivo. Agora ainda é mais simples. Lê aquilo que está aqui e vê ali. Precisas de um lápis. Não é para escreveres, mas para verificares. <i>Quem é fraco em vocabulário? Quem é fraco em vocabulário? Ninguém! Formidável! ... Sou eu. Dou-to depois. Trocam depois.</i> Vocabulário. Quem quer? Tu? Tu? Ora bem, o vocabulário, é interessante! Espera, tu fazes isto. Tu vê uma palavra. Se a traduzires bem, aqui está, tens a verificação. Se já a conheces, se está bem, põe-la de parte, se não a conheces, coloca-a de novo no lugar e vais tê-la depois. Para ti é também o conjuntivo. É a mesma coisa. Está bem? Tens a palavra no... presente, e tens de a passar para o conjuntivo. Tens aqui a verificação. Se acertaste, é porque sabes, põe-la de parte. Se não sabes, pões por baixo. No fim, vais ter aqui tudo o que já sabes fazer. Vamos lá!

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. Qual é o tipo de objectivo sobre o qual incide principalmente esta sequência?	1. Esta sequência incide essencialmente na gramática (morfologia e sintaxe do conjuntivo).	Deve fazer-se notar aos formandos que o exercício a que a professora chama de “ vocabulário ” consiste em traduzir para alemão o conjuntivo de verbos franceses irregulares. Na realidade, trata-se de um exercício de conjugação (morfologia).
2. Apesar de tudo, em que medida é que se pode falar de “ diferenciação ”?	2. Os alunos fazem as suas opções entre os diferentes tipos de exercícios. Em particular, entre os exercícios directos (por exemplo, de substituição: encontrar a forma correcta de um infinitivo numa frase cuja estrutura exige o modo conjuntivo) e indirectos (de tradução).	
3. Descreva os diferentes tipos de exercícios aqui propostos.	3. Tipos de exercícios diferentes: a) frases para traduzir “ com o conjuntivo ”; b) QCM com frases em francês no conjuntivo, para as quais é necessário escolher a forma verbal correcta; c) um exercício de tradução, com soluções no verso da ficha ; d) um exercício de conjugação: verbo no presente do indicativo para passar para o presente do conjuntivo, com a solução à vista quando se puxa totalmente a lingueta do disco.	No que respeita aos dois exercícios de tradução, poder-se-á perguntar se se trata retroversão ou de tradução. Pode-se pensar que se trata de retroversão gramatical: ou seja, frases em alemão para traduzir em francês, em que a estrutura exige o emprego do conjuntivo, ou verbo alemão no conjuntivo para traduzir pelo verbo correspondente na mesma forma.
4. Quais são os dois pontos onde os alunos aplicam alguma autonomia?	4. Os alunos são autónomos na medida em que: a) eles mesmos escolhem os exercícios que querem fazer; b) utilizam um dispositivo que lhes permite auto-corrigirem-se e encontrarem em espiral, no interior do próprio exercício, os itens em que cometem erros, até que todas as respostas fiquem correctas.	Poder-se-á pedir aos formandos que comentem a pergunta: “Quem é fraco em vocabulário?” e a ausência inicial de resposta. (“ Ninguém!... Formidável!... ”). Esta pergunta pode incomodar alguns alunos porque isso implica confessarem publicamente uma fraqueza sua. Ao dar-se conta disso, a professora reformula a pergunta numa forma positiva (“ Vocabulário... Quem quer ? ”), e assim obtém uma resposta de imediato.

Parte nº I – áreas DE DIFERENCIAÇÃO – CONTEÚDOS

Outras fichas utilizáveis nesta rubrica:

- Suportes 2/2.
- Ajudas e orientações 1/1.
- Tarefas 2/2.
- Instruções 1-2-3/3.

Ficha Nº 1/1

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Itália	italiano	espanhol	2º ano		

Ficha passível de ser utilizada também em :

- Tarefas.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Trata-se do *Istituto G. Bruno* de Roma, que é uma escola-piloto em orientação linguística. A gravação foi realizada numa turma de espanhol língua estrangeira de 9 alunos. A professora escolheu como suporte didático uma novela fantástica curta de Julio Cortázar, excerto de *Historias de Cronopios y de Famas*, capítulo *Material Plástico*. Neste conto o autor apresenta um urso que frequenta as canalizações de um prédio. O animal vai e vem ao sabor da sua fantasia e do seu humor, arriscando-se mesmo, ao passar pela torneira de um lava-louça, a observar de mais perto os habitantes deste prédio. A professora repartiu os alunos por três grupos aos quais distribuiu dicionários. Em seguida, o texto foi lido pela professora visitante, cuja língua materna é o espanhol.

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL italiano L1, espanhol L2	TRADUÇÃO
<i>P. – Entonces cada uno después de leer, en el manual, el cuento, e intentar comprender las palabras que no conocéis, etc., cada uno tendrá una tarea diferente... En el sentido de que... este grupo se ocupará del oso, del animal... en sentido de que se ocupará de encontrar todos los verbos y los adjetivos que se refieren a este animal fantástico... Claro.</i> Entonces... buscar todo lo que se refiere al oso: los verbos, acciones..., y todas las veces que manifiestan el estado de ánimo.	<i>P. – Agora cada um de vocês depois de ter lido o conto no manual e tentado compreender as palavras que não conhece, etc., cada um terá uma tarefa diferente... Assim... este grupo ocupar-se-á do urso, do animal..., isto é, o grupo encarregar-se-á de encontrar todos os verbos e adjetivos que se referem a este animal fantástico... Assim mesmo.</i> Portanto... procurar tudo o que disser respeito ao urso: os verbos, as ações..., e todas as vezes que manifestarem o seu estado de alma.

En cambio, vosotros os ocuparéis de los seres humanos que están en el cuento, ¿no?, y por lo tanto también los mismos verbos, adjetivos, estados de ánimo, acciones..., todo lo que se refiere al ser humano. En cambio este grupo... este grupo se ocupará del espacio, o sea se ocupará del oso y de los seres humanos pero tendrá que mirar cuál es el espacio del oso y cuál es en cambio el espacio de los seres humanos, dónde actúa el oso y dónde actúan los seres humanos. ¿Todo claro? ¿Pregunta?	Vocês, pelo contrário, vão ocupar-se dos seres humanos que existem no conto, está bem?, e consequentemente também dos verbos, adjetivos, estados de alma, acções..., tudo o que se relacionar com os seres humanos. O terceiro grupo ocupar-se-á do espaço, quer dizer, ocupar-se-á do urso e dos seres humanos, mas deverá ver qual é o espaço do urso e qual é espaço dos seres humanos, onde o urso intervém e onde intervêm os seres humanos. Entendido? Alguma dúvida?
--	--

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. Em que consiste a primeira tarefa solicitada aos alunos (“tentar compreender as palavras”, mas com um dicionário à mão)?	1. Trata-se de uma tarefa de compreensão escrita. Aparentemente (mas o professor não o diz) os alunos devem esforçar-se primeiro por compreender as palavras a partir do contexto dado (cf. “tentar compreender as palavras”), e só depois, no caso de fracasso ou dúvida, devem recorrer ao dicionário.	Far-se-á notar que se pode aceitar que a professora não explicita aqui este procedimento se já treinou os alunos para isso.
2. Qual pode ser o objectivo desta primeira tarefa?	2. O “etc.” pronunciado pela professora no final da sua instrução para executar a primeira tarefa é ambíguo. Não está, certamente, no seu espírito, que os alunos vão até à compreensão literal do texto; ela espera certamente que eles se limitem à pesquisa pontual do sentido das palavras isoladas desconhecidas, uma vez que se trata de uma pesquisa de palavras isoladas que ela lhes pede que façam a seguir, na segunda tarefa. O que é certo é que o objectivo exacto não é aqui explicitado, como também não o é a relação desta primeira tarefa com a que é pedida em seguida, mesmo se é evidente que a função da primeira é a de preparar a segunda.	Poder-se-á assinalar o interesse que pode haver em explicitar o objectivo exacto das tarefas em termos de resultado ou de capacidade esperados (por exemplo, aqui, ser capaz de explicar em L2 aos outros grupos todas as palavras desconhecidas que se relacionem com o tema trabalhado).
3. A primeira tarefa deve ser realizada individualmente ou em grupo ?	3. Uma vez que os alunos já foram distribuídos por grupos, é provável que haja trocas entre eles no que diz respeito à descoberta e à explicação das palavras desconhecidas, já que deverão depois fazer um trabalho em comum sobre o mesmo texto.	
	Um grupo pode localizar as palavras no texto; outro grupo procurá-las no dicionário; o terceiro pode tomar nota e verificar a adequação do sentido proposto ao contexto, por exemplo. O professor poderia assinalar esta distribuição possível dos papéis se, ao mesmo tempo, tivesse estabelecido o treino do trabalho de	Poder-se-á perguntar aos formandos como se podiam diferenciar, para esta tarefa, os papéis num mesmo grupo e até que ponto pode ter interesse para o professor assinalar esta possível diferenciação.

	grupo como um dos objectivos desta sequência.	
4. Leia a definição do termo “conteúdo” no Glossário: que tipo de conteúdos está diferenciado aqui?	4. Trata-se de conteúdos temáticos.	
5. Em que consiste a segunda tarefa cometida aos grupos?	5. A professora pede aos alunos que descubram as palavras de duas naturezas gramaticais (verbos e adjetivos), as acções e os estados de espírito em relação com os dois primeiros temas fixados (<i>urso e seres humanos</i>). O terceiro tema, <i>o espaço</i> , deve ser posto em correlação com os dois primeiros.	
6. Esta técnica parece-lhe interessante?	6. Pode-se apontar pelo menos dois tipos de interesse: a) Esta técnica da “localização pontual” permite aos alunos abordar imediatamente com uma certa autonomia um texto globalmente difícil para o nível deles. A partir do resultado da pesquisa, os alunos podem construir hipóteses sobre o sentido global do texto, a intenção do autor... b) Os temas proporcionam muitas vezes uma abordagem com interesse para o comentário dos textos literários.	Poder-se-á mandar ler o exemplo utilizado na entrada “processo” do Glossário, para levar à descoberta de que a professora pratica aqui a abordagem semasiológica.
7. Uma das dificuldades ligadas à diferenciação dos conteúdos trata-se de agir de maneira tal que a participação em grande grupo, no final do trabalho de grupo, apresente um interesse colectivo. É esse o caso aqui?	7. Sim: os três temas escolhidos são complementares e estão estreitamente ligados no texto. A participação em grande grupo poderá interessar cada um dos grupos.	Poder-se-á também fazer notar um outro interesse do tipo de diferenciação limitada posta em prática aqui: pode inserir-se facilmente numa actividade de comentário de texto de maneira pontual e sem modificação radical do conjunto desta actividade. É bastante fácil, com efeito, encontrar textos que apresentam temáticas simultaneamente diferentes e complementares.
8. Que se pode pensar que a professora vai propor após a fase de trabalho de grupo? Verifique-o visionando a sequência Dispositivos 3/3.	8. Pode pensar-se que a professora vai em seguida propor, primeiro uma apresentação oral, por cada grupo, dos resultados das suas pesquisas, e depois uma actividade de síntese colectiva oral. De facto, verifica-se na sequência Dispositivos 3/3 que a professora imaginou um dispositivo original de rotação de alunos entre os diferentes grupos.	

Parte nº I – Áreas de diferenciação– Suportes

Outras fichas utilizáveis nesta rubrica :

- Introdução 4/4.
- Objectivos 2-3/3.
- Dispositivos 1/3.

Ficha Nº1/2

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Bélgica	francês	inglês	1º ano		

Ficha susceptível de ser utilizada em:

- Instruções.

CONTEXTUALIZAÇÃO

A sequência foi gravada numa escola pública da Comunidade francesa da Bélgica, numa turma de 19 alunos de 12 anos que se encontram a iniciar Inglês no 1º ano do secundário. Os alunos estão na sexta aula do manual. A turma filmada é uma “turma de projectos”. Ver a apresentação detalhada desta orientação, que favorece a pedagogia diferenciada, na contextualização da ficha Contexto 2/4.

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL
francês L1, inglês L2

TRADUÇÃO

P.– Alors, vous remarquez sur votre feuille : il y a donc votre prénom et il y a une lettre. Donc, la lettre A signifie que vous faites partie du groupe A et la lettre B signifie que vous faites partie du groupe B. D'accord ?... Vous écoutez bien les consignes ? Allez, Stéphane... (...) S'il te plaît !... (...) P.– Alors ? Qu'est-ce qu'il faut faire ? Les tâches sont écrites au tableau. Groupe A. Donc, vous êtes page 24. La page 24, Groupe A, c'est la première feuille de la leçon. Alors, vous allez dans le dialogue de la leçon page 24 (voir Annexe), trouvez five, four things they like. Who are they? They <i>ce sont</i> John and Ellen and Mark, in the dialog, OK? So, five things, four, <i>quatre</i>. What does it mean "Things"? A thing? What is a thing? E.– Chose !P. – Chose. <i>This is a thing. This is a thing</i> qu'ils... quatre choses qu'ils... <i>they like?</i>... quatre choses qu'ils... <i>they like? To like? To love?</i>... qu'ils... ? E. – Qu'ils aiment ! P.- Aiment. Yes, you know. And then two sports they play. <i>Une question qui commence par</i> Where...? To know. What does it mean, “ to know”? <i>Tout le monde connaît</i> I don't know ? I don't know, <i>qu'est-ce que ça veut dire</i>, I don't know ? E. – Je ne sais pas ! P. – Je ne sais pas. Donc, une question avec <i>where, to know</i>, pour savoir où ils... <i>where they live ? To live ?</i> Par exemple où ils... <i>to live?</i>, par exemple, <i>my house, I got a house, my house is in Liège. I live in Liège. I live. To live, c'est...</i> ? E. – habiter ! E. – J'habite ! P. – Donc une question avec <i>where</i> pour savoir où ils... ? E. – ...habitent ! P. – A <i>where-question to know where they come from...</i> Une question avec <i>where</i> pour savoir d'où ils... E. – ...viennent ! E. – ...viennent ! P. – A <i>what question to know what they do ?</i> E. – <i>Ce qu'il fait !</i> P. – Une question avec <i>what</i> pour savoir ce qu'ils... E. – ... qu'est-ce qu'ils font comme métier ! E. – ... <i>font !</i> P. – ... font ! A <i>where-question to know where they work ?...</i> Donc, Aurélie, une question avec <i>where</i> pour savoir où ils... ? <i>to work...</i> E. – ...où ils logent ! P.– <i>To work? To work</i>, travailler. <i>I'm going to work now. And... a what-question to know what they like ?</i> Donc une question avec <i>what</i> pour savoir ce qu'ils... E. – ...aiment ! P – ... aiment ! <i>And a what-question to know what they play ?...</i> E. – ... ce qu'ils pratiquent ! P. – ... pour savoir ce qu'ils... OK. <i>Donc, ça c'est pour le groupe A. Vous pouvez déjà commencer.</i> Le groupe B va page 26 (voir Annexe) La page 26, c'est la troisième feuille de la leçon. Vous allez..., page 26, vous avez au-dessus, à gauche “ <i>Transfer A</i> ”. Transfert A. Vous avez un formulaire, un... un... un tableau... Qu'est-ce qu'il faut faire sur le tableau ? Remplir la colonne <i>You</i>, la première colonne, page 26, numéro 1. Vous avez les indications à gauche. Dans la... dans la toute première colonne : <i>name, live, family from, job</i>. Donc, vous allez répondre, vous allez compléter la colonne à propos de vos propres... à propos de vous-même. Voilà. Donc, <i>name, live</i>, qu'est-ce qu'il faut mettre là, Carmelina, à <i>live</i>, qu'est-ce qu'il faut faire ? – Oui, le groupe A peut commencer ! – <i>live...</i>, qu'est-ce que ça veut dire encore, <i>live</i> ? E. – Qu'est-ce que ça veut dire, <i>live</i> ? P. – <i>My house is in Liège. I live in Liège. Family from...</i> oui... <i>from</i> veut dire... ? <i>I am from Liège. I am living in Liège... From, c'est...</i> ? E. – (...) P.– ... d'où ma famille vient. <i>Job... work...</i> évidemment, vous ne travaillez pas encore, mais vous mettez où votre école se trouve, hein ? <i>Like,... What you like? What you play?</i>... travail... Alors, tu mets où tu travailles, tu mets les formes. Alors il est évident que vous pouvez, si vous êtes à côté de quelqu'un, si vous êtes du groupe A et que vous êtes à côté de quelqu'un qui est du groupe A, vous pouvez vous entraider. <i>Idem</i> pour les B. D'accord ? Allez-y !	P.– Então, podem verificar na vossa folha : há o vosso nome e uma letra. Portanto, a letra A significa que pertencem ao grupo A e a letra B significa que fazem parte do grupo B. Está bem ?... Estão a ouvir bem as instruções ? Vá, Stéphane... (...) Por favor !...(...) P.–Então? O que é preciso fazer ? As tarefas estão escritas no quadro. Grupo A. Estão na página 24 .Página 24, grupo A, é a primeira folha da lição. Então vão ao diálogo da página 24 (ver Anexo), encontrem five, four things they like. Who are they? They <i>ce sont</i> John and Ellen and Mark, in the dialog, OK? So, five things, four, <i>quatre</i>. What does it mean "Things"? A thing? What is a thing? A. – Coisa ! P. – Coisa. <i>This is a thing. This is a thing</i> que eles... quatro coisas que eles... <i>they like?</i>... quatro coisas que eles ... <i>they like? To like? To love?</i>... que eles... ? A. – De que eles gostam ! P.- Gostam. Yes, you know. And then two sports they play. <i>Uma pergunta que comece por</i> Where...? To know. What does it mean, “ to know”? <i>Todos conhecem</i> I don't know ? I don't know, <i>o que quer dizer</i>, I don't know ? A. – Não sei ! P. – Não sei. Então uma pergunta com <i>where, to know</i>, para saber onde eles... <i>where they live ? To live ?</i> Por exemplo onde eles... <i>to live?</i>, por exemplo, <i>my house, I got a house, my house is in Liège. I live in Liège. I live. To live, é...</i> ? A. – viver! A. – Eu vivo ! P. – Então uma pergunta com <i>where</i> para saber onde eles... ? A. – ...vivem ! P. – A <i>where-question to know where they come from...</i> Uma pergunta com <i>where</i> para saber de onde eles... A. – ...vêm ! A. – ...vêm ! P. – A <i>what question to know what they do ?</i> A. – <i>O que ele faz !</i> P. – Uma pergunta com <i>what</i> para saber o que eles... A. – ... que profissão têm ! A. – ... <i>fazem !</i> P. – ... fazem ! A <i>where-question to know where they work ?...</i> Portanto, Aurélie uma pergunta com <i>where</i> para saber onde eles... ? <i>to work...</i> A. – onde vivem ! P.– <i>To work? To work</i>, trabalhar. <i>I'm going to work now. And... a what-question to know what they like ?</i> Portanto uma pergunta com <i>what</i> para saber do que eles... A. – ...gostam ! P – ... gostam ! <i>And a what-question to know what they play ?...</i> A. – ... o que fazem ! P. – ... para saber o que eles... OK. <i>Bem, isto é para o grupo A. Já podem começar.</i> O grupo B vai à página 26 (ver Anexo) A página 26, é a terceira folha da lição. Vão ..., pagina 26, têm em cima, à esquerda “ <i>Transfer A</i> ”. Transferência A. Têm um formulário, um... um... um quadro... O que é preciso fazer no quadro ? Preencher a coluna <i>You</i>, a primeira coluna, página 26, número 1.Têm as indicações à esquerda. Na... logo na primeira coluna: <i>name, live, family from, job</i>. Vão responder, vão completar a coluna sobre vocês próprios... sobre vocês próprios. Ai está. Portanto, <i>name, live</i>, o que é preciso escrever aqui, Carmelina, em <i>live</i>, o que é preciso fazer ? – Sim, o grupo A pode começar ! – <i>live...</i>, o que quer dizer , <i>live</i> ? A. – O que quer dizer , <i>live</i> ? P. – <i>My house is in Liège. I live in Liège. Family from...</i> sim... <i>from</i> quer dizer... ? <i>I am from Liège. I am living in Liège... From, é...</i> ? A. – (...) P.– ... de onde vem a minha família. <i>Job... work...</i> com certeza, não façam nada ainda, mas digam onde se encontra a vossa escola, o quê ? <i>Like,... What you like? What you play?</i>... trabalho...Pões onde trabalhas, pões as formas. Claro que podem, se estão ao lado de alguém, se são do grupo A e se estão ao lado de alguém do grupo A, podem entretrejar-se. <i>Idem</i> para os B. Está bem ? Vamos lá!
--	--

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. O que distribuiu a professora a cada aluno antes de começar esta sequência ?	1. A professora distribuiu aos alunos do grupo A uma fotocópia da página 24 do seu manual, com a letra “ A ”, aos alunos do grupo B uma fotocópia da página 26 do seu manual, com a letra “ B ”.	
2. Leiam as definições de “suporte” no Glossário. Em que consiste aqui a diferenciação dos suportes ? Quais são os suportes propostos pela professora para cada um dos grupos (A et B) ?	2. Os suportes são diferenciados da forma seguinte : – O grupo A trabalha a partir de dois suportes : 1) o diálogo da página 24, fotocopiado da Unidade 6 do manual, e 2) as instruções escritas no quadro. – O grupo B trabalha a partir de dois suportes : 1) um quadro que se encontra na página 26 da Unidade 6 do manual, e 2) as instruções escritas no quadro.	
3. Na gravação não se podem ler as instruções escritas no quadro, às quais a professora faz alusão. Reconstituam-nas para cada grupo a partir do seu próprio discurso.	3. Instruções no quadro (reconstituídas) : GRUPO A Respondam às perguntas que se seguem sobre o diálogo da página 24 : <i>What do they like?</i> <i>Where do they live?</i> <i>Where do they come from?</i> <i>What do they do?</i> <i>Where do they work?</i> <i>What do they play?</i> GRUPO B Pagina 26, exercício 1 Preencham sobre vocês próprios a primeira coluna (“ You ”) do quadro.	

4. Na vossa opinião, com que critério constituiu a professora os dois grupos?	4. Com um critério de nível, certamente. De facto, o grupo A tem de realizar uma tarefa mais fácil (retomar apenas as estruturas e diálogo) do que o grupo B, que tem de reutilizar formas para uma expressão pessoal (aquilo que os autores chamam uma “ transferência ”, cf. o título da actividade).	
5. Por que razão terá a professora proposto ao grupo A as suas próprias perguntas sobre o diálogo da página 24 em vez de utilizar as propostas pelo livro (Cf “ <i>Check. Answer these questions</i> ”)? Comparem os conteúdos linguísticos das tarefas dos dois grupos.	5. As perguntas feitas pela professora ao grupo A retomam sistematicamente as estruturas que o grupo B vai ter de utilizar para preencher a coluna do seu quadro : todos os alunos trabalham desta forma sobre as mesmas formas língüísticas (estruturas verbais e léxico temático).	
6. A professora previu uma participação comum dos trabalhos dos dois grupos de forma interactiva : como vai ser feita ?	6. Os grupos vão fazer-se mutuamente as perguntas para as quais prepararam as respostas. Visionem a sequência Planificação 1/1, onde a professora explica o que pretendeu fazer.	
7. Pessoalmente, o que pensam sobre a forma como a professora utiliza o manual?	7.A resposta é matéria de opinião pessoal. Podemos contudo frisar que a professora utiliza o manual de uma forma inteligente e retira apenas o que lhe interessa para pôr em prática uma sequência de pedagogia diferenciada, e não hesita em fabricar o que lhe falta.	<i>Pode propor-se aos formandos a adaptação de uma unidade do manual à pedagogia diferenciada.</i>
		Esta sequência pode também ser utilizada para tratar instruções : permite, em particular, interrogarmo-nos sobre o lugar e o estatuto da língua de origem (L1) no início da aprendizagem : a professora utiliza-a sistematicamente, ao longo desta sequência de instruções para reexplicar as formas apesar de já trabalhadas, ou para se certificar de que foram bem compreendidas.

ANEXO

(suportes do manual utilizado)
Front page, Students'book, Simon Haines, Michael Carrier, Longman, 1996 (1^e édition 1992)

VERSÃO ORIGINAL (inglês)	TRADUÇÃO
UNIT 6 – JOBS AND INTERESTS Page 24 Présentation 1. Read about John. What does he do? <i>John is Becky's cousin. His family comes from Birmingham, but he lives in Chelmsford. He works in the centre of London. He's the manager of a big record shop in Oxford Street. At the weekends he visits friends in Birmingham or he goes to Colchester to see Becky. Sometimes he watches Colchester United football matches on Saturdays afternoons. He is also very friendly with Becky's flatmate Sarah.</i> 2. Where does Mark play football? Listen. <i>John</i> So, what do you and Ellen do in the evening in Colchester? <i>Mark</i> Oh, you know, different things. There's quite a lot to do here. We go to pubs, the theatre, the university film club and night clubs. <i>John</i> What about sports? <i>Mark</i> Ellen and her friends go to the sports centre. They love tennis. I play football. <i>John</i> Where's that? <i>Mark</i> At the university. I play for one of the student teams.	UNIDADE 6 – AS OCUPAÇÕES E OS INTERESSES Página 24 Apresentação 1. Leiam o que se diz sobre John. O que é que ele faz ? <i>John é o primo de Becky. A sua família vem de Birmingham, mas ele vive em Chelmsford. Trabalha no centro de Londres. É director de uma grande loja de discos na Oxford Street. Nos fins de semana vai visitar uns amigos que vivem em Birmingham onde vai ver Becky em Colchester. Por vezes assiste a jogos de futebol do Colchester United no sábado à tarde . É também muito amigo de Sarah, que vive com Becky.</i> 2. Onde é que Mark joga futebol ? Ouve. <i>John</i> Então o que fazem Ellen e tu à noite em Colchester? <i>Mark</i> Oh !, sabes, depende. Há muitas coisas para fazer aqui. Vamos ao pub, ao teatro, ao ciné clube da universidade e às discotecas. <i>John</i> E desportos ? <i>Mark</i> Ellen e os seus amigos vão ao centro desportivo. Gostam de ténis. Eu jogo futebol. <i>John</i> Onde ? <i>Mark</i> Na Universidade, jogo numa equipa de estudantes.

Check

Answer these questions.

1. Who is John's cousin?
2. Where does John work?
3. Where does John's family live?
4. What does John do at the weekends?
5. What does Ellen play?

Page 26

Transfer 1

1. Fill in a form like this for yourself

	You	Partner 1	Part. 2	Part. 3	Part. 4
name					
Live					
family from					
job					
work(s)					
like(s)					
play(s)					

Verificação

Respondam às perguntas.

1. Quem é a prima de John ?
2. Onde trabalha John ?
3. Onde vive a família de John ?
4. Que faz John durante os fins de semana ?
5. Que desporto pratica Ellen ?

Página 26

Transfert 1

1. Preenche tu próprio a ficha.

	Tu	Parceiro 1	Par. 2	Par. 3	Par. 4
nome					
morada					
família orig.					
ocupação					
trabalho					
gostos					
desportos					

FICHA Nº2/2

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Áustria	alemão	francês	2º ano		

Ficha que pode também ser utilizada em:

- Conteúdos.
- Dispositivos.
- Contexto

CONTEXTUALIZAÇÃO

Trata-se de uma turma da variante de música do Ensino Secundário. Os alunos estão no segundo ano de francês. A escola favorece a pedagogia diferenciada por orientação oficial com vista ao “ensino autónomo” (*offenes lernen*), com distribuição de um plano individual de trabalho a cada aluno em cada disciplina. (ver em Anexo um exemplo par a aula de francês).

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL

alemão L1, francês L2

TRADUÇÃO

E1. – Los, auf geht's. E2. – <i>Allons-y !</i> E1. – In der Mitte. E2. – <i>Au milieu.</i> E1. – Profond. E2. – <i>Tief.</i> E1. – Lustig. E2. – <i>Gai</i> [mal prononcé par l'élève]. E1. – Dort, da hinten. E2. – <i>Là-bas.</i> E1. – <i>Le lendemain.</i> E2. – <i>Am nächsten Tag.</i> E1. – <i>Faire demi-tour.</i> E1. – Unaufhörlich. E2. – <i>Sans arrêt.</i> E1. – Im Juli werde ich mich in Paris befinden. E2. – <i>En juillet je vais ... à Paris.</i> E2. – Wohin begeben Sie sich am 13. Januar ? E1. – <i>Est-ce que Vous vous rendez ... le 13 janvier...</i> E1. – Im Juli werde ich mich in Paris befinden. E2. – <i>En juillet je vais me trouver à Paris.</i>	A1. – Los, auf geht's. E2. – <i>Vamos !</i> A1. – In der Mitte. E2. – <i>Ao meio.</i> A1. – Profundo. E2. – <i>Tief.</i> A1. – Lustig. E2. – <i>Gai</i> [mal pronunciado pelo aluno]. A1. – Dort, da hinten. E2. – <i>Ali.</i> A1. – <i>No dia seguinte.</i> E2. – <i>Am nächsten Tag.</i> A1. – <i>Fazer meia volta.</i> A1. – Unaufhörlich. E2. – <i>Sem parar.</i> A1. – Im Juli werde ich mich in Paris befinden. E2. – <i>Em Julho vou ... a Paris.</i> E2. – Wohin begeben Sie sich am 13. Januar ? A1. – <i>Será que Vão... a 13 de Janeiro...</i> A1. – Im Juli werde ich mich in Paris befinden. E2. – <i>Em Julho encontro-me em Paris.</i>
---	---

E2. – Wohin begeben Sie sich am 13. Januar ? E1. – <i>Où est-ce que vous vous rendez le 13 janvier ?</i> E1. – <i>Près de Ammer il y a un centre où on peut s’inscrire à un cours de ski.</i> E2. – <i>La leçon que nous allons faire demain n’est pas du tout facile.</i> E1. – <i>Nous avons un moniteur qui sait très bien faire du ski de fond.</i> E2. – <i>Le séjour que nous avons fait à la station de ski a été assez cher.</i> E1. – <i>Nous avons fait de l’auto-stop au Luxembourg.</i> E2. – <i>Elle a travaillé à Londres.</i> E3. – <i>Vous avez des amis au Havre ?</i> E. – <i>Ce camion est à moi.</i> [couper de 5’15 jusqu’à 5’29] [Attention ! possibilité d’insérer le jeu de Trimino terminé. Cf fin de cette séquence de 9’22 à 9’30 ”] E1. – ? ? E2. – <i>C’est un ... bien sympa.</i> E3. – <i>Il sait quelque chose.</i> E4. – <i>Non il ne sait rien.</i> [couper de 6’44 à 6’59’]’ E1. – <i>Nous réfléchissons à une affaire bizarre.</i> E2. – <i>Je ralentis devant un virage dangereux.</i> E1. – <i>J’aime beaucoup le Portugal.</i> E2. – <i>C’est le Portugal que j’aime beaucoup.</i> E1. – <i>Nous réfléchissons à la grammaire anglaise.</i> E2. – <i>C’est à la grammaire anglaise que nous réfléchissons.</i> E1. – <i>Il est allé en Grande-Bretagne.</i> E2. – <i>C’est en Grande-Bretagne qu’il est allé.</i>	E2. – Wohin begeben Sie sich am 13. Januar ? A1. – <i>Onde vão no dia 13 de Janeiro ?</i> A1. – <i>Perto de Ammer há um centro onde nos podemos inscrever num curso de ski.</i> E2. – <i>A aula de amanhã não é nada fácil.</i> A1. – <i>Temos um monitor que faz muito bem ski de fundo.</i> E2. – <i>A nossa estadia na estação de ski foi bastante cara.</i> A1. – <i>No Luxemburgo, andámos à boleia.</i> E2. – <i>Ela trabalhou em Londres.</i> E3. – <i>Têm amigos no Havre ?</i> E. – <i>Este camião é meu..</i> [cortar de 5’15 até 5’29] [Atenção ! possibilidade de inserir o jogo do Trimino terminado. Cf final desta sequência de 9’22 até 9’30 ”] A1. – ? ? E2. – <i>É um ... bem simpático.</i> E3. – <i>Ele sabe alguma coisa.</i> E4. – <i>Não, ele não sabe nada.</i> [cortar de 6’44 até 6’59’]’ A1. – <i>Pensamos numa coisa estranha.</i> E2. – <i>Abrando numa curva perigosa.</i> A1. – <i>Gosto muito de Portugal.</i> E2. – <i>É de Portugal que gosto muito.</i> A1. – <i>Pensamos na gramática inglesa.</i> E2. – <i>É na gramática inlesa que pensamos.</i> A1. – <i>Ele foi à Grã-Bretanha.</i> E2. – <i>Foi à Grã-Bretanha que ele foi.</i>
---	--

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. Antes de trabalhar nesta sequência, faça uma lista dos jogos que conhece para o ensino das línguas e dos que pessoalmente utilizou (como aluno e/ou como professor). O princípio do jogo parece-lhe interessante, e porquê ?		

2. Leia a definição de “dispositivo” no Glossário. Descreva globalmente o dispositivo posto em prática nesta turma retomando todas as componentes do termo “dispositivo” (o material, o espaço, o tempo, o colectivo).	2. Descrição do dispositivo : – <i>O material</i> : centrado em objectos suportes do jogo, associados ou não a questionários e a fichas. – <i>O espaço</i> : um espaço turma onde as mesas foram dispostas em função de várias actividades dos grupos. – <i>O tempo</i> : duração pouco quantificável. A sequência de vídeo em questão aqui, que dá a impressão de uma intensa actividade, tem a duração de 5´. – <i>A dimensão colectiva</i> : grupos de dois-três ou mais. Aparentemente não há circulação de alunos entre os grupos.	
3. Visione uma primeira vez a sequência contando o número de suportes diferentes utilizados :		
3.1 Quantos são ?	3.1 Contamos oito suportes diferentes.	
3.2 Que existe de comum naquilo que os alunos fazem sobre todos os suportes : - em termos de tipo de actividade ? - em termos de tipos de conteúdos ? (Ler a definição de “conteúdos” no Glossário.) - em termos do nível de domínio destes conteúdos ? (Ler a definição de “objectivo” no Glossário.)	3.2 Todas as actividades realizadas nestes suportes : - são lúdicas ; - reportam-se a conteúdos linguísticos ; - têm em vista o treino linguístico.	
4. Faça um segundo visionamento desta sequência :		
4.1 Defina cada um destes suportes em poucas palavras.	4.1. Diferentes suportes : a) Jogo-disco (princípio do disco de estacionamento, ou “disco data e hora”). b) Album de fotografias (“ não nos aborrecemos com a data”) c) Ficha com espaços (estilo boletim de voto) com perguntas . d) Cartolina com molas da roupa de cores. e) Jogo de triângulos de cartolinas para fazer corresponder. f) Jogo do ganso. g) Jogo com dados grandes com perguntas em todas as faces. h) Sobrescrito de janela para desvendar frases.	
4.2 Para cada um destes jogos defina em poucas palavras o objectivo correspondente em termos de	4.2. Diferentes conteúdos : Competências linguísticas (lexicais e sintácticas). Os	

conteúdo.	alunos percebem (ou na audição ou na leitura) e dizem uma palavra ou uma frase curta. a) Jogo-disco : treino lexical b) Álbum de fotografias. treino lexical e sintáctico. c) Ficha com espaços: treino sintáctico. d) Cartolina com molas de cores : treino sintáctico (utilização das preposições de lugar). e) Triângulos de cartolina : treino da tradução nos dois sentidos. f) Jogo do ganso : treino sintáctico. g) Dados : treino de conjugação : (verbos : <i>ralentir, réfléchir, choisir, finir</i>). h) Sobrescrito de janela : treino sintáctico sobre a estrutura de ênfase <i>C'est ... que</i>.	
5. Apresente o conjunto das observações precedentes num quadro único com as colunas seguintes na vertical: suporte, definição do jogo, conteúdo linguístico trabalhado.	5. Solução : ver Quadro síntese dos jogos no Anexo.	
6. Revejam o jogo utilizando a ficha com as molas da roupa (contador nº 00 até 00). Façam as paragens de imagem necessárias para observar atentamente a frente e as costas desta ficha : como funciona este jogo ? Todas as respostas dos alunos nesta sequência filmada são correctas ?	6. Na parte da frente da ficha estão inscritas, com cores diferentes, preposições (<i>à, au, aux, en...</i>) que têm de colocar criteriosamente em frases. Na parte de trás da ficha estão indicadas as respostas com as cores correspondentes, devendo a cor da mola corresponder à cor da resposta. Sobre o jogo tal como foi realizado pelos alunos, nesta sequência filmada, podemos verificar que uma resposta não está correcta : no exemplo : "<i>Je roule beaucoup ... France</i>", esperava-se a preposição "<i>en</i>" e o aluno propôs "<i>de</i>".	
7. Reveja o jogo do Trimino (contador nº 00 até 00) : como funciona este jogo ?	7. Jogo do Trimino : nos lados dos triângulos estão escritas palavras ou frases curtas. O jogo consiste na ligação dos lados correspondentes dos triângulos de forma a que as palavras ou frases correspondam em cada um dos lados.	
8. Observe atentamente no Anexo o “Plano de trabalho” da professora com esta turma :		
8.1 Que informações complementares nos traz este documento sobre as actividades lúdicas observadas na gravação em vídeo ?	8.1 Informações complementares : – Fazem parte de um conjunto muito sistemático de actividades orais de revisão (cf. “Matéria revista”).	

	– Algumas são facultativas e outras obrigatórias, umas são para realizar individualmente, duas para realizar em grupos de dois (Disco e Vário-Cubos), et uma (A serpente escolar) em grupos de 3 ou 4. – Neste conjunto de actividades, há também exercícios escritos, sendo alguns para entregar à professora para correcção individual.	
8.2 Que informações suplementares nos traz este documento sobre o todo das actividades ?	8.2 Informações suplementares : – Alguns exercícios são retirados do manual (“ Li. ”), outros do <i>Caderno de exercícios</i> (“ C. ” ou “ C. D’Ex. ”) dos alunos. – Alguns exercícios podem ser auto-corrigidos pelos alunos consultando as soluções que se encontram na mesa do professor.	
9. Que pensa pessoalmente deste sistema do “plano de trabalho” ? Em que ele favorece a diferenciação ?	9. Para além da opinião pessoal, podemos considerar que este sistema dá aos alunos por um lado uma maior autonomia, por outro uma visão mais global do trabalho que têm de fazer. Isto permite-lhes uma gestão mais adequada às suas conveniências.	Podemos frisar neste plano de trabalho a integração perfeita das actividades lúdicas no todo das actividade de turma, bem como a alternância constante entre as actividades individuais e colectivas.
10. Que relação podemos estabelecer entre “a aprendizagem autónoma” (orientação oficial desta escola) e a “pedagogia diferenciada” : em que é que esta última expressão não é adequada ? Que outra seria mais conveniente ?	10. Dado que são os próprios alunos que diferenciam espontaneamente a sua própria aprendizagem, podemos dizer que a “aprendizagem autónoma” corresponde não à “pedagogia diferenciada” (isto é, ao ensino diferenciado), mas à aprendizagem diferenciada .	

PLANO DE TRABALHO 4E COMP/6I/6MB
(Echanges II, L 5 + 6)

Matéria revista		MATERIAL	
Treino escrito	i	Redigir um desdobrável	! € è
Verbos pronominais v.reflexos + data	i	Álbum de fotos “Não nos aborrecemos com a data	J € (€)
	..	Li. p. 46 no.4	! € *
	i	Folha “Verbos pronominais”	J €
A data	i	Folha “ A data”	J €
Negação	..	“Aus dem Sprachtrainer”: ex. computador	! €
	i	Folha “Negação”	J €
Trad. (pron. rel. etc)	i	C. d’Ex. P. 47 no.8	! € *
Voc. L. 5	i	Disco	J € €
	i	C. p. 49 no.2 ; C. P. 52 no. 5	! € *

Nomes de lugares	..	Cartolina com molas “Países e cores”	J €
	..	Folha “prep. e artigos”	J €
Verbos em -ir	i	Vario-Cubos	J € €
	i	Ex: “Os erros dos francesinhos”	J €
	..	Li. p. 52 no.2+3 C. P. 53 no. 6 (trabalho de casa)	! € *
Pron. disjuntivos	i	C. d’Ex p. 51 no.4	! € *
	..	C. d’Ex p. 54 no. 7	! € *
	i	Li. p. 54 no.6	! € *
Destaque	..	Cartolina de puxar “Destaque”	J €
	i	“Aus dem Sprachtrainer”: ex. computador	J €
	i	Folha “Destaque”	J €
	i	Li. p. 54 no.7	! € *
poder/saber	i	Folha “poder/saber”	J €
Voc. L. 6	i	Trimino	J € (€)
	i	C. d’Ex. p. 52 no. 5	! € *
nacionalidades	i	Li. p. 49 no.2	! € *
Expressões	i	Jogo (Serpente escolar)	J € € € (€)
Treino escrito	i	“O Sr. Duval teve sorte” (transformar um diálogo em narrativa)	! € è
	i	C. d’Ex. p.57 no. 10	! € *
	..	Um repórter entrevista Jeanne na quinta	! € è
Trabalho de casa	..	Li. p. 55: O Sr. Robin e o inspetor da alfândega	! € è

i Facultativo
.. Obrigatório
! Escrito
J Oral

è Dar a corrigir ao professor
* Soluções na mesa do professor
€ Número de alunos

Anexo

(Correcção do ponto 5 da ficha Suportes 2/2)

QUADRO SÍNTESE DOS JOGOS

Suportes	Definição do jogo	Funcionamento	Conteúdo linguístico
Jogo-disco em cartolina com perguntas	Disco tipo “ data-e-hora”	Jogo de pares. Aluno A : lê e propõe a palavra do vocabulário que aparece na janela do disco. O aluno B dá a tradução. Ex : aluno A : <i>Thief</i> aluno B : <i>Ladrão</i> . O aluno A, que tem a solução, verifica a resposta.	treino lexical
Ficha com perguntas	Álbum de fotografias « Não nos aborrecemos com a data »	Jogo de pares. O aluno A propõe ao aluno B uma frase completa na língua materna, por exemplo : <i>Im Juli werde ich mich in Paris befinden</i> . O aluno B tem de a traduzir para a língua que está a aprender : <i>Em Julho encontro-me em Paris</i> . O aluno A verifica na sua ficha se a tradução está correcta.	treino lexical e de sintaxe
Ficha de espaços com perguntas	Fichas perfuradas	Jogo de pares. O aluno A lê uma frase escrita na parte superior da ficha onde falta um pronome relativo. A parte inferior da ficha contém três espaços correspondendo aos pronomes relativos <i>qui, que, où</i> . O aluno B faz uma proposta e o aluno A verifica a resposta voltando a sua ficha.. Ex. : <i>Temos um monitor ... sabe muito bem fazer ski de fundo</i> . Resposta : <i>Temos um monitor que sabe muito bem fazer ski de fundo</i> O jogo (que poderia ser feito individualmente) realiza-se aqui em pares, como alternativa.	treino de sintaxe
Cartolina com molas da roupa de cores	Cartolina com molas	Jogo em grupo. São propostas uma série de frases simples onde faltam preposições: <i>à/au/aux/d'/de/en/</i> associadas a cores. O aluno responde colocando a cor certa correspondente. Ex. : <i>Têm amigos...Havre</i> . O aluno coloca ao lado da frase uma mola castanha que, simbolicamente, corresponde à preposição <i>au</i> . NB. Verifica-se uma utilização errada das preposições. No exemplo : <i>Je roule beaucoup... France</i> , esperava-se a preposição <i>en</i> e o aluno propôs <i>de</i> .	treino de sintaxe: utilização de preposições que indicam o lugar
Cartão-jogo de triângulos com texto	Trimino	Jogo de pares : Cada lado do triângulo apresenta uma palavra ou um fragmento de sintaxe ora em alemão, ora em francês, que tem de se	Treino do léxico e de sintaxe

		traduzir correctamente. Cada tradução deve corresponder a um lado do triângulo Ex. : <i>déclarer</i> = <i>verzollen</i> ; <i>sich ausgeben als</i> = <i>se faire passer pour</i> .	
Cartão com jogo e fichas com perguntas	Serpente escolar	Jogo em grupo. O jogo funciona segundo o princípio do jogo do ganso com um lançamento de dados. Aos pontos obtidos no dado corresponde uma pergunta numa ficha.. Ex. : <i>Il sait quelque chose ?</i> , frase a que tem de se responder na negativa : <i>Non il ne sait rien</i> .	Treino da sintaxe
Jogo com dados de grande dimensão com fichas-perguntas inscritas sobre as seis faces de cada grande dado.	Vario cubos	Jogo em grupo. Trata-se de um jogo que se faz no chão com dois grandes dados em plástico, um vermelho e outro azul. O dado azul propõe um pronome pessoal e uma conjugação (verbos em -ir) ; o dado vermelho apresenta a proposta de frase com o verbo no infinitivo. Exemplo 1: " <i>nous</i> + imperativo" (dado azul) ; " <i>réfléchir à une affaire bizarre</i> " (dado vermelho). Resposta : " <i>Réfléchissons à une affaire bizarre</i> ". Exemplo 2 : " <i>je</i> " (dado azul) ; " <i>ralentir devant un virage dangereux</i> " (dado vermelho). Resposta : " <i>Je ralentis devant un feu rouge</i> ". Os verbos a utilizar (<i>Ralentir, réfléchir, choisir, finir</i>) são retomados numa ficha dada aos alunos, e associados a símbolos. Ex. : <i>Réfléchir</i> : "?"	Treino das conjugações (verbos em -ir)
Envelopes com janelas deixando ver frases	Cartão a escolher	Jogo em pares. O aluno A lê a proposta de frase que aparece na janela. Ex. " <i>J'aime beaucoup le Portugal</i> ", e faz a proposta de por em destaque (com a estrutura idiomática) " <i>C'est... que/c'est... qui</i> ". O aluno B : " <i>C'est le Portugal que j'aime beaucoup</i> ". O aluno A verifica a resposta puxando a janela por forma a deixar visível a resposta.	Treino da sintaxe (utilização da estrutura que permite pôr em destaque) <i>C'est... que/c'est... qui</i>).

PARTE Nº I – ÁREAS DE DIFERENCIAÇÃO - DISPOSITIVOS

Outras fichas utilizáveis nesta rubrica :

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Objectivos 2/3. – Suporte 2/2. – Trabalho de grupo 1-2/2. | <ul style="list-style-type: none"> – Contexto 3/4. – Metacognição 4/4. |
|---|--|

Ficha Nº1/3

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Itália	italiano	inglês	8º ano		

Ficha passível de ser também utilizada em :

- Objectivos
- Conteúdos
- Suportes

CONTEXTUALIZAÇÃO

Trata-se de um liceu piloto, e os 19 alunos da turma fazem parte de uma Secção “Línguas Estrangeiras” (três línguas). Uma sala grande foi reservada especialmente para a sessão, com uma duração excepcional de 2 horas.

O objectivo é a revisão da literatura inglesa do séc. XX (Modernismo, Eliot, Joyce,...) como preparação para a prova oral do 12º ano (baccalauréat).

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL italiano L1, inglês L2	TRADUÇÃO
T. – So you must stick all these different parts here. <i>They are clearly arranged at random and then here you’ve got themes. You must exchange your ideas about the themes of the different words orally and then you can check the answer because you shall see the key that I will bring you.</i> S. – O.K. Thank you. So the Waste Land is divided into 5 parts. The second	P. – Portanto devem colar todos estes post-it diferentes aqui. <i>Estão postos ao acaso e representam temas diversos. Devem permutar oralmente as vossas ideias sobre os diferentes temas das obras dos escritores. Depois podem verificar as respostas, porque vão ter a solução que vos vou dar.</i> A. – Está bem. Obrigado. Ora “ The Waste Land ”está dividido em cinco partes. A

and the third. The first and the second. <i>S. – O.K. So the first page is this . This is the second part.</i> <i>T. – and then you turn and you check the solution.</i> <i>S. – Ah !</i> <i>T. – O.K. And the most important concept of the modernist novels can be revised in this way. Because you can see I have just chosen only these 5 points to revise.</i> <i>E1. – Death.</i> <i>E2. – It’s important because of the death.</i> <i>E1. – In life.</i> <i>E2. – Yes, in life. Examples : Evelyn after her mother’s death...</i> <i>S1. – ...love meeting. It is a mechanical meeting. There are a girl and a man, but they only meet to make love without feelings.</i> <i>S2. – The Love Song of J.A. Prupock is a song which has nothing to do with love.</i> <i>S2. – Again there is the sterility also here even if there is the presence of women in this song. But these women even if they are very cultivated women because they are speaking of Michelangelo, they seem very empty. Their souls seem to be very empty without feelings and without emotions.</i> <i>T. – O.K. You start.</i> <i>S1. – Lo tiero.</i> <i>S3. – Io, verde</i> <i>S2. – Eliot. 10</i> <i>S3. – I... I ... I want to ask you the question. “ What kind of play is Murder in the Cathedral ? ”</i> <i>S2. – Dai.</i> <i>S4. – What kind of... ?</i> <i>S3. - ... play is Murder in the Cathedral ?</i> <i>S4 : Verse drama.</i> <i>S. – Eh !</i> <i>S3. – It’s right.</i> <i>S4. – Thank you.</i> <i>S3. – O.K. Four. One, two, three, four.</i> <i>S1. – Nothing.</i> <i>S4. – O.K.</i> <i>S1. – My turn. Six. One, two, three, nothing.</i> <i>S1. – So. Which question did you choose ?</i> <i>S2. – Question number two.</i> <i>S1. – What kind of family does Evelyn have ?</i>	<i>segunda e a terceira. A primeira e a segunda.</i> <i>A. – Bem. Esta é a primeira página. E esta é a segunda.</i> <i>P. – Agora voltem e têm a solução.</i> <i>A. – Ah.</i> <i>P. – Bem. E podem rever o mais importante conceito do romance moderno desta maneira. Reparem que só escolhi estes cinco pontos para revermos.</i> <i>A1. – A morte.</i> <i>A2. – É importante por causa da morte.</i> <i>A1. – Na vida.</i> <i>A2. – Sim, na vida. Por exemplo, Evelyn depois da morte da sua mãe.</i> <i>A1. - ... um encontro amoroso. É um encontro mecânico. Há uma rapariga e um homem, mas eles encontram-se só para fazerem amor, sem sentimentos.</i> <i>A2. – A“ Love Song ” de J.A. Prupock é uma canção que não tem nada a ver com o amor.</i> <i>A2.– Aqui há de novo o tema da esterilidade, mesmo se há mulheres presentes nesta canção. Mas estas mulheres, mesmo se são cultas, porque, por exemplo, falam de Miguel Ângelo, parecem muito vazias. A sua alma parece vazia de sentimentos e de emoções.</i> <i>P. – Bem. Comecem.</i> <i>A1. – Eu lanço os dados.</i> <i>A3. – Eu, o verde.</i> <i>A2. – Eliot. 10</i> <i>A3. – Eu, eu... Quero fazer uma pergunta. “ Que género de peça é « Assassínio na Catedral ? ”</i> <i>A2. – Diz lá.</i> <i>A4 – Que género de ... ?</i> <i>A3. – ... peça é “Assassínio na Catedral” ?</i> <i>A4. – Um drama em verso.</i> <i>AA. – Eh !</i> <i>A3. – Está correcto.</i> <i>A4. – Obrigado.</i> <i>A3. – Bem. Quatro. Um, dois, três, quatro.</i> <i>A1. – Nada.</i> <i>A4. – Bom.</i> <i>A1. – Sou eu ! Seis. Um, dois, três. Nada.</i> <i>A1. – Então, que pergunta escolheram ?</i> <i>A2. – Hmm... a pergunta número 2.</i> <i>A1. – Que género de família tem Evelyn ?</i>
---	--

S2. – Well, about Evelyn’s family, we know that her father is inclined to alcohol and is retired. She had an old mother who died and she has two brothers. But Harry, who is the one she prefers, died. While the other, Ernest, is gone away for the war. S2. – And you ? S1. – Number 15. S2. – What kind of project is Evelyn, thinking about ? S1. – Evelyn is tired of life.	A2.– Ora bem, a propósito da família de Evelyn, sabemos que o seu pai é alcoólico e reformado. A sua mãe já era velha e morreu, e tinha dois irmãos. Mas Harry, que é também o seu preferido, morreu. O outro, Ernest, partiu para a guerra. A2. – E tu ? A1. – Número 15. A2. – Em que género de projecto pensa Evelyn ? A1. – Evelyn está cansada da vida.
--	---

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. Visione uma primeira vez e integralmente a sequência de vídeo.		
2. Visione-a uma segunda vez, de lápis na mão, para localizar:		
2.1. os parâmetros do dispositivo relativos à : - organização e gestão do espaço; - organização e gestão do tempo;	2.1.- Espaço: sala grande; espaço amplo entre os grupos, cadeiras vazias, movimentação livre do professor. -Tempo: cada aluno executa sucessivamente várias actividades durante esta sessão de 2 horas.	
2.2. a dimensão individual e colectiva;	2.2.Formação de grupos de 2, 3 ou 4 conforme as actividades;	
3. Examine no Anexo o documento “Revision Table”: que informações suplementares ele lhe oferece acerca dos dispositivos utilizados pelo professor?	3.- Há actividades orais e escritas. - Há actividades obrigatórias e facultativas. - Algumas actividades foram concebidas para serem efectuadas individualmente. - Alguns jogos aparecem em vários exemplares para poderem ser feitos por vários grupos em simultâneo. - Está prevista uma correcção pelo professor das quatro actividades escritas.	
4.Qual é o objectivo do professor ao fazer revisões com estes tipos de actividades? Qual é a sua opinião pessoal? Utilizá-las-ia com os seus alunos?	4.Pode pensar-se, em particular, nos seguintes objectivos: - Motivar os alunos, fazendo com que eles façam revisões de uma forma mais agradável e variada. - Permitir-lhes rever os seus conhecimentos e	Poder-se-á perguntar aos formandos que modificações ou adaptações proporiam para alunos de nível diferente.

	reorganizá-los através da interacção em grupo. - Treiná-los para uma prova oral diante de um examinador, onde terão de responder a perguntas imprevistas.	
5. Descreva sucintamente, para cada dispositivo, o seu objectivo, o seu suporte e a respectiva actividade.	5. Puzzle: A partir de uma determinada data, trata-se de reconstituir a vida e citar as obras mais importantes de T.S.Eliot, indicando o tema. - Novelas: Duas novelas dos <i>Dubliners</i> de Joyce, cortadas em forma de puzzle e distribuídas desordenadamente. Trata-se de reconstruir a história e dar o esquema da composição das novelas. - Jogo da Glória: Perguntas sobre Joyce e o Modernismo em geral. - Rally : 35 perguntas sobre “Eveline, an Encounter”. Os alunos fazem perguntas uns aos outros. “Scénario”: Verdadeiro-Falso sobre o Modernismo. Exercício escrito a ser entregue ao professor para correcção. Corrigir as afirmações erradas.	
	Poder supor-se que a ordem é escolhida por cada aluno em função dos conteúdos e das competências que ele quer desenvolver, dos desejos dos outros membros do grupo, ou ainda do material disponível.	Pode perguntar-se por quem e com que critérios é escolhida a ordem pela qual os alunos executam as diferentes actividades.
	Certamente por causa dos imperativos do exame, que inclui provas escritas e orais. É o que explica a observação “Se sabem o que vão fazer no dia 29 de Junho” (data do exame, sem dúvida), e o facto de os exercícios obrigatórios serem escritos e orais	Poderá pedir-se aos formandos que formulem hipóteses relativas à razão pela qual a professora fez uma distinção entre exercícios obrigatórios e facultativos, e se isso lhes parece pertinente.
6. Identifique as ajudas previstas pela professora, para favorecer a autocorreção.	6. - Puzzle : <i>Post-it</i> verdes com as respostas; puzzle reconstituído. - Jogo da Glória : Perguntas lidas pelo colega, que interroga e corrige. - Questionário : São dadas as directrizes. - Rali : As respostas e as perguntas são dadas na mesma página.	

7. Em que consiste o trabalho do professor:		
7.1. antes da aula?	7.1. Conceber e elaborar o material, as ajudas e as soluções, preparar instruções exactas para explicar os trabalhos aos alunos, reservar e preparar a sala.	
7.2. durante a aula?	7.2. Dar informações acerca da organização e conselhos metodológicos	
8. Quais são as condições necessárias para a eficácia de tais dispositivos?	8. Os alunos devem ter previamente feito um estudo profundo dos conteúdos e terem prática em trabalho de grupo.	
9. Que vantagens poderão ter tais dispositivos:		
9.1. no que diz respeito ao desenvolvimento dos alunos?	9.1. Liberdade no trabalho, cooperação, autonomia, respeito mútuo, prazer.	
9.2. no que diz respeito à aprendizagem linguística?	9.2. Treino de uma língua mais desenvolvida; ausência de avaliação negativa; desdramatização do erro.	
10. Que inconvenientes poderão ter esses dispositivos:		.
10.1. no que diz respeito à aprendizagem da língua?	10.1. Poucas correcções.	
10.2. no que diz respeito ao professor?	10.2. Grande trabalho de preparação por parte do professor (compensado, por outro lado, por um trabalho menos intenso durante a sessão).	
	Este dispositivo é adequado para a maior parte das crianças e adolescentes que gostam de jogar e respeitam as regras claramente enunciadas. É necessária imaginação e vontade de investir na elaboração do material. Pelo contrário, o material poderia ser concebido e realizado por um grupo disciplinar. Juntando os seus gostos, as suas aptidões e a sua capacidade imaginativa, poderiam inventar dispositivos igualmente eficazes. Isto implica vontade de trabalhar em grupo numa escola onde estejam previstos tempos para trabalho em equipa.	Poderá perguntar-se aos formandos se acham que tais dispositivos são adequados a todos os alunos... e todos os professores.

Ficha nº 2/3

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Finlândia	finlandês	inglês	4ºano		

Ficha passível de ser também utilizada em :

- Contexto.
- Tarefas.
- Trabalho de grupo.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Trata-se de uma escola secundária piloto, com 320 alunos, entre os 13 e os 16 anos, que frequentam a “Upper Comprehensive School” (três últimos anos do ensino obrigatório finlandês). Nesta escola existem uma turma internacional, uma turma virtual e uma turma de “media”. Participa no “Global Citizen Project” das Nações Unidas, que permite aos alunos apresentarem-se ao “Global Citizen Maturity Test”, no qual participam alunos do mundo inteiro. São preparados dossiers na sala de informática, posteriormente apresentados a toda a escola.

As aulas da turma filmada têm uma duração de duas horas (cada aluno tem três aulas de duas horas por dia) e dividem-se em dois períodos de uma hora:

- um primeiro baseado num método em inglês, com anotações em finlandês, que é acompanhado por um livro de exercícios; assistimos na sequência filmada à segunda fase da aula, durante a qual os alunos fazem exercícios diferenciados pedidos pelo professor;
- na segunda, os alunos dispersam-se nas salas de informática para trabalharem no seu projecto.

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. Antes de visionar a sequência, faça mentalmente uma lista de todos os tipos de materiais que utiliza ou que são utilizáveis numa aula de língua para fazer exercícios. Acha que o material é um elemento importante na aplicação da pedagogia diferenciada?		
2. Visione a sequência pela primeira vez: ao comparar esta turma com uma turma “tradicional”, quais são as suas	2. A impressão transmitida é ao mesmo tempo a de uma grande diversidade de tarefas realizadas, e de uma grande concentração num trabalho muito autónomo.	Será interessante pedir uma comparação das reacções dos diferentes formandos, de modo a que

primeiras impressões?		eventualmente surjam representações normalizadoras. Alguns talvez considerem, por exemplo, mais ou menos conscientemente, que um trabalho verdadeiramente sério só pode ser feito de forma colectiva sob controlo permanente do professor.
3. Descreva o arranjo da sala: a sua disposição, o mobiliário, os diferentes espaços.	3. - Sala aparentemente pequena, mas dando para a outra sala. Mesas agrupadas para grupos de alunos. Cadeiras, cadeira de braços, bancos, prateleiras. Espaços para trabalho de grupo à volta das mesas, para trabalho individual de compreensão oral com os audiogravadores e para trabalho individual numa unidade informática..	
4. Visione a sequência, tantas vezes quantas forem necessárias, para fazer a lista do material usado nesta turma. Como pode caracterizar-se o conjunto?	4. - Quadro magnético onde são fixadas folhas soltas com um íman; - manuais sobre mesas e prateleiras. - livros e cadernos em cima das mesas. - 6 audiogravadores com auscultadores numa prateleira. - 2 auscultadores em cima de uma mesa. - 1 retroprojector - 2 computadores. É um material que alia o clássico às tecnologias modernas, e que é simultâneamente abundante e diversificado	
5. Que áreas de diferenciação pedagógica são privilegiados com o uso desse material e com a referida gestão dos espaços?	5. O conjunto está organizado de modo a permitir a aplicação da pedagogia diferenciada em todas as suas áreas (objectivos, conteúdos, suportes, dispositivos, ajudas e orientações, tarefas e métodos).	
6. Quantos alunos consegue ver na gravação? Que tipos de exercícios parecem estar a executar?	6. Vêm-se doze alunos, a trabalhar em grupos de três, de dois ou individualmente. Da direita para esquerda, seguindo a câmara: - Um primeiro grupo de três alunos. Aparentemente estão a fazer exercícios escritos do livro ou de folhas soltas fixadas no quadro. - Um aluno escreve sozinho no computador. - Um grupo de dois alunos, um sentado a uma mesa grande, o outro sentado ao lado numa cadeira de braços. Comunicam oralmente, com os documentos escritos debaixo dos olhos. - À volta da mesa grande trabalham alguns alunos individualmente, a partir de	

	suportes escritos. - Por fim, em primeiro plano, um segundo grupo de dois alunos faz exercícios do manual.	
7. Que qualidades devem os alunos possuir para que tal dispositivo funcione bem?	7. Disciplina, autonomia, sentido das responsabilidades, respeito pelos outros, respeito pelo material e pelas regras de segurança, competências técnicas (para utilizarem sozinhos o material).	Nem todos os alunos adquiriram todas estas qualidades, (vê-se isso na gravação?: aí vêm-se distraídos, aproveitadores, etc?) mas chamar-se-á a atenção para o facto de a única maneira de as desenvolver ser... dar-lhes oportunidade de as pôr em prática.

Ficha N° 3/3

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Itália	italiano	espanhol	2º ano		

Ficha passível de ser também utilizada em :
– Instruções.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Esta sequência foi filmada no Institut G. Bruno em Roma, numa escola piloto de orientação linguística. Vem na sequência de um trabalho de grupo sobre diferentes temas abordados numa curta novela fantástica de Julio Cortázar, extraída de *Histórias de Cronopios y de Famas*. Os nove alunos tinham sido divididos para o efeito em três grupos de três. Antes de trabalhar com esta sequência, dever-se-á visionar (ou rever) aquela em que se vê a professora a organizar este trabalho Ficha Conteúdos 1/1.)

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL italiano L1, espanhol L2	TRADUÇÃO
P. Ahora, ahora, uno de cada grupo, uno solo de cada grupo pasa- por favor!...- pasa a otro grupo, después de 10 minutos permuta con otra persona, de manera que al final se mantengan los grupos de ahora, de manera que todos los grupos tengan una idea precisa de lo que han hecho los otros grupos, que puedan de alguna manera escuchar las consideraciones de cada	P. Agora, agora, um de cada grupo, só um de cada grupo passa - por favor!... - passa para outro grupo. 10 minutos depois troca com outra pessoa, de forma a que no fim se mantenham os grupos de agora, de modo que todos os grupos tenham uma ideia precisa do que fizeram os outros grupos, que possam de alguma maneira ouvir as considerações de cada grupo, e depois

grupo, y después nos reuniremos para las consideraciones finales. Está bien? Preguntas? E. No... P. No... Todo claro..Bien,entonces, podemos comenzar por el... haciendo las rotaciones de esta manera: tú vas allí, tú, vas allí, uno de ellos va allí. Claro!, vamos!... Podéis elegir, claro que después hay tenéis que cambiar... Aquí, que pasa?... (...) P. Bien, entonces, intercambiar ideas, intercambiar hipótesis, aclarar dudas... (...) P. Ahora se tiene que completar la rotación, en el sentido de que todas las otras personas de cada grupo se vayan al otro grupo. No sé si me he explicado. E. No... P. No? ... <i>Ecco</i>... eso, sí, sí...claro! De manera que todos los grupos tengan una... otra persona de cada grupo. No... un momento... un momento. Entonces, tú eres de este grupo, te puedes ir allí, por ejemplo. Ella se puede ir aquí. Y uno de vosotros... No... Perdona, que me estaba confundiendo yo... (...) P. No, Juliana es de este grupo. Vosotros necesitáis...Ah!,sí,sí, justo! Me estaba confundiendo yo...	reunimo-nos para as conclusões finais. Está bem? Têm perguntas? A. Não... P. Não... Está tudo entendido... Bem, então podemos começar por ... fazer as rotações desta maneira: tu vais para ali, tu vais para ali, um deles vai para ali. É assim! Vamos!...Podem escolher, mas é claro que depois têm que mudar...O que é que se passa aqui? [...] P. Bom, agora, ao trabalho! Troquem ideias, hipóteses, esclareçam dúvidas... [...] P. Agora é preciso completar a rotação, para que as outras pessoas de cada grupo vão para outro grupo. Não sei se fui clara... A. Não... P. Não?... <i>Ecco</i>... isso, sim, sim,...claro! Para que todos os grupos tenham uma... outra pessoa de cada grupo. Não, um momento... um momento. Então, tu ficas neste grupo, tu podes ir para aquele, por exemplo. Ela pode vir para aqui. Um de vocês... Não... Desculpa, agora fui eu que me enganei... [...] P. Não, a Juliana é deste grupo. Vocês têm que... Ah! sim, sim, está bem! Fui eu que me enganei!
--	--

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. Com que finalidade é que a professora criou este dispositivo de rotação? Qual é o seu interesse, o que é que ele proporciona em termos de comunicação entre os alunos?	1. Depois de cada grupo ter trabalhado um só tema, os alunos vão estar duas vezes em situação de comunicação autêntica, a comunicar de forma autêntica com um membro de outro grupo, visto que terá que lhes transmitir informações que eles desconhecem. As suas perguntas serão então verdadeiras perguntas, ao contrário das do professor, cujas respostas ele já conhece.	
	Num grupo de dois, por exemplo, cada um tem um desenho quase igual ao do outro, e os dois têm que descobrir as diferenças sem ver o desenho do outro,	Pode salientar-se que este tipo de dispositivo se chama, em didáctica de línguas, <i>information gap</i> . Pode também pedir-se que pensem noutros

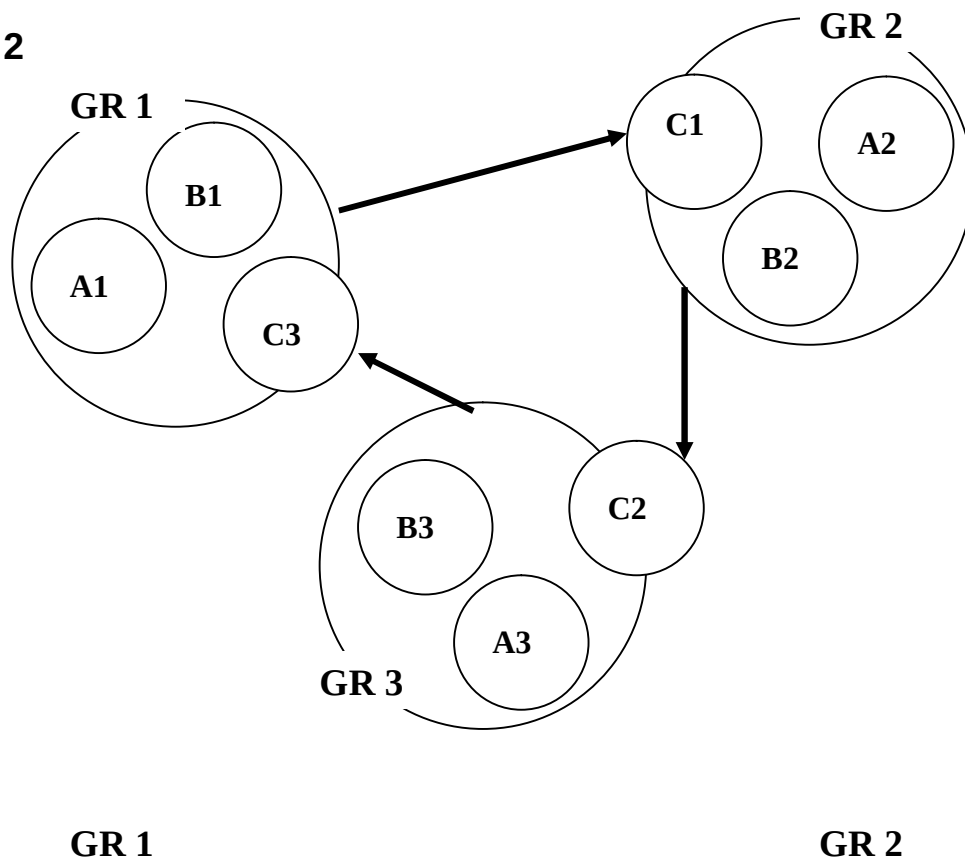
	mas através de perguntas que fazem um ao outro. Pode fazer-se o mesmo exercício com a ficha de identidade da mesma pessoa em duas versões, apresentando informações complementares: trata-se então de reconstituir a ficha completa, sempre a partir unicamente de perguntas-respostas.	dispositivos que criem o mesmo efeito.
2. Como é que a professora se certifica no início, e durante as rotações, que as instruções iniciais foram bem entendidas?	2. Depois de ter dado as instruções, pergunta aos alunos se têm perguntas a fazer (“Têm perguntas?”), depois observa se as rotações estão a ser feitas correctamente (“Ecco...Isso, sim, sim...claro!”), e intervém para ajudar os alunos a realizarem a operação (“Então, tu ficas neste grupo, tu podes ir para aquele, por exemplo. Ela pode vir para aqui.”).	
		Poder-se-á constatar que a pergunta inicial (“Têm perguntas?”) não era suficiente, como aliás acontece geralmente com todas as perguntas deste tipo (“Compreenderam?”, etc.) para verificar verdadeiramente a compreensão dos alunos.
3. Faça os esquemas de rotação dos grupos de acordo com as instruções da professora.	3. Ver no Anexo os esquemas relativos às duas rotações.	
4. Chegámos ao fim do trabalho sobre as diferentes sequências da rubrica Dispositivos.		
4.1. Visione de novo as três sequências, para poder enumerar os diferentes dispositivos postos em prática. Como se justifica tal diversidade?	4.1. A diversidade destes dispositivos justifica-se pela diversidade de objectivos visados: revisão para um exame; tarefas diferenciadas depois de uma aula dirigida a todos os alunos; ou ainda a criação de uma situação de “ <i>information gap</i> ”.	
5. Os dispositivos de pedagogia diferenciada são muitas vezes complexos (por vezes até para os próprios professores, como se vê na 3ª sequência!...), e a compreensão das instruções é, portanto, um elemento essencial. Faça uma lista, o mais completa possível, de todas as técnicas de explicação e de verificação da compreensão das instruções que viu serem utilizadas.	5. Técnicas possíveis: - formular as instruções da maneira mais clara e menos ambígua possível, sem hesitar em repeti-las e reformulá-las; - formular as instruções na L1, ou na L2 seguida da L1; - mandar os alunos reformular as instruções, se necessário na L1; - registar as instruções no quadro ou dar um	

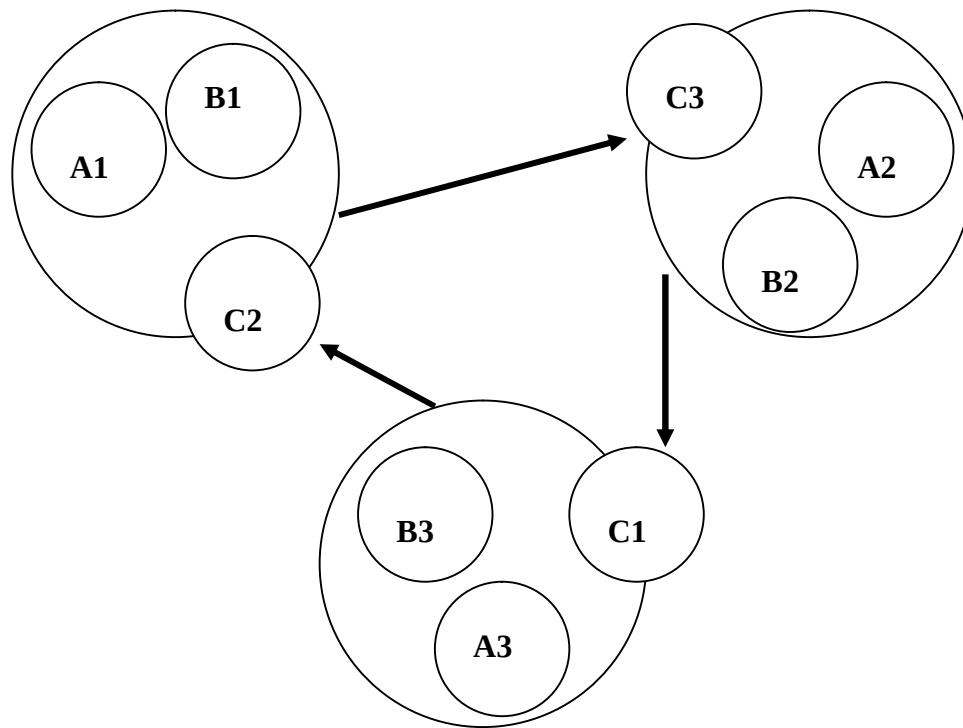
	documento com essas instruções a cada aluno ou cada grupo; - fazer esquemas no quadro (ou mandar os alunos fazê-los); - dar as instruções de forma fraccionada, à medida que as tarefas avançam, ou relembra-las no preciso momento em que os alunos têm que as aplicar; - indicar os objectivos de cada tarefa, explicar o porquê de determinada instrução: é mais fácil lembrar-mo-nos como fazer alguma coisa, se tivermos entendido os objectivos e os motivos por que fazemos.	
Conclusão: a pedagogia diferenciada é uma escola de rigor, mas todos os professores que fazem inovações têm direito a fazer experiências.		

AnEXO

FASE 1 : GRUPO 1 = alunos A1, B1, C1
 GRUPO 2 = alunos A2, B2, C2
 GRUPO 3 = alunos A3, B3, C3

FASE 2





FASE 4 : regresso à configuração da fase 1.

Parte I – ÁREAS DE DIFERENCIAÇÃO – AJudas e Orientações

Outras fichas utilizáveis nesta rubrica:

- Introdução
- Conteúdos.
- Tarefas.

Ficha n.º 1/1

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Bélgica	francês	espanhol	2º ano		

Ficha passível de ser também utilizada em :

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Introdução – Objectivos. – Conteúdos. | <ul style="list-style-type: none"> – Instruções. – Remediação. – Autonomização. |
|---|--|

CONTEXTUALIZAÇÃO

A escola, a Athénée Riva Bella em Braine-l’Alleud, pertence à Comunidade francesa da Bélgica (ensino público). A turma é composta por 12 alunos com cerca de 17 anos. Trata-se de uma aula de revisão que precede uma ficha escrita.

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL francês L1, espanhol L2	TRADUÇÃO
P. – Hoy lo que hacemos es lo que a veces hacemos : lo de trabajar cada uno solo y cada uno puede escoger el trabajo que va a hacer. ¿Vale? Pues hoy la idea es trabajar la coherencia de un texto narrativo: ¿Qué cuenta una historia? Hay diferentes ejercicios. Voy a explicar lo que podéis escoger. Aquí, en esta zona, hay un ejercicio sobre los conectores [1], que trabajamos en otro momento... ¿os acordáis?, cuando tratamos de la contaminación : “por eso”, “además”, etc. ¿De acuerdo? Son palabras	Os algarismos em « bold » entre parêntesis remetem para os suportes reproduzidos no Anexo. <i>P. – O que vamos fazer hoje é o que nós já temos feito muitas vezes: cada um trabalha sozinho e pode escolher o trabalho que vai fazer. Está bem ? Ora bem, hoje vamos trabalhar sobre a coerência de um texto narrativo: O que é que conta uma história ?</i> <i>Há exercícios diferentes. Vou explicar o que podem escolher.</i> Aqui, nesta zona, há um exercício sobre conectores [1], que nós trabalhamos noutra momento ... lembram-se ?, quando tratámos da poluição: “ por isso ”, “ além disso ”, etc. De acordo ? São palavras que têm de se pôr no texto.

que hay que poner en el texto. Pues, hay dos posibilidades : podéis trabajar –es un texto que cuenta la historia de Juan Fajardo–, podéis trabajar con la ayuda de unos símbolos y el vocabulario que viene aquí [2]. Los símbolos están en el texto, y en función de los símbolos podéis encontrar el conector adecuado. El mismo texto se puede trabajar sin la ayuda de esto, es decir que es más fácil trabajar con los símbolos, pero los que se sienten ya más a gusto –o sea quien siente que puede hacerlo– pueden hacerlo directamente sin los símbolos, así. ¿De acuerdo? Hay dos posibilidades, y la corrección siempre está aquí. ¿Vale? <i>Luego, después de hacer esto –dos grados de dificultad– viene la última etapa, aquí. Es la continuación de la historia, desordenada, ¿vale?, y con los conectores que faltan [3]. Tenéis que continuar la historia, sin los símbolos de todas formas, y además está desordenada. Y es posible hacer esto directamente sin pasar por la primera historia, para los que se sienten muy fuertes. ¿Vale?</i> <i>Aquí, en el medio se trata de trabajar la lectura y la escritura. También hay lo más fácil, 2, 3 estrellas [4]. ¿Os acordáis es algo que hicimos?: anticipar, imaginar lo que va haber después en el texto...– No se trata de un texto publicitario sino de un texto narrativo, ¿de acuerdo ?, y vais a ver que hay diferentes ejercicios, por ejemplo, aquí, hay tres.</i> <i>Si hacéis uno y funciona bien, podéis pasar al dos directamente, ¿de acuerdo?. Y para trabajar aquí, como hay que escribir, os voy a ayudar a corregir, y estaré aquí sobretodo para ayudar a corregir uno a tres, ¿de acuerdo?: anticipar, escribir el final de diferentes historias, ¿ de acuerdo?</i> Y aquí tenéis un texto narrativo, una historia donde falta el vocabulario [5], y tiene que tener coherencia por el vocabulario. Dos posibilidades: trabajar el texto, buscar el vocabulario sin la ayuda de las palabras que están aquí [6], ¿vale?. Es decir estas hojas dobladas, completar el texto buscando palabras - ¿ vale ?- o podéis hacer el ejercicio de darle sentido, de buscar el sentido, con las palabras que están aquí que son las que faltan, ¿de acuerdo? Bueno, también dos grados de dificultad: más fácil y un poco más difícil. De toda forma estaré aquí para ver cómo se organiza, ¿de acuerdo?. Y la respuesta, como siempre, en esta hoja, ¿de acuerdo? Bueno, podéis escoger lo que os parece más adecuado, más útil, o trabajar los conectores y continuar con la historia o trabajar el	Ora bem, há duas possibilidades: podem trabalhar ... – é um texto que conta a história de Juan Fajardo –, podem trabalhar com a ajuda de símbolos e do vocabulário que têm aqui [2]. Os símbolos estão no texto, e, em função dos símbolos, podem encontrar o conector adequado. <i>O mesmo texto pode ser trabalhado sem esta ajuda, quer dizer, é mais fácil trabalhar com os símbolos, mas aqueles que se sentem mais à vontade, ou seja quem achar que o pode fazer, pode fazê-lo directamente sem os símbolos, assim. De acordo ? Há duas possibilidades e a correcção está sempre aqui. Está bem ?</i> A seguir, depois de terem feito isso - há dois graus de dificuldade –, vem a última etapa, aqui. É a continuação da história, com a ordem trocada, está bem? e com os conectores que faltam [3]. De qualquer modo vocês têm que continuar a história, sem os símbolos e ,que além disso está desordenada. Aqueles que se sentirem mais capazes, podem fazer isso directamente, sem passar pela primeira história. Pode ser ? Aqui, no meio, trata-se de trabalhar a leitura e a escrita. Também há o mais fácil, com duas ou três estrelas.[4]. Lembra-se do que tínhamos feito?: antecipar, imaginar o que vai acontecer depois no texto... Não se trata de um texto publicitário, mas de um texto narrativo, está bem ? e vão ver que há exercícios diferentes, por exemplo, aqui há três. Se fizerem um e correr bem, podem passar ao número dois directamente, está bem ? E para trabalhar aqui, como vocês têm que escrever, eu ajudo-vos a corrigir, e vou ficar aqui, sobretudo para ajudar a corrigir do número um ao número três, está bem?: antecipar, escrever o fim de histórias diferentes, está bem? E têm aqui um texto narrativo, uma história onde falta o vocabulário [5], e ele tem de ser coerente no que respeita ao vocabulário. Duas possibilidades : trabalhar o texto, procurar o vocabulário sem a ajuda das palavras que estão aqui [6], está bem ? Quer dizer, estas folhas dobradas, completar o texto ao mesmo tempo que procuram as palavras, sim? Ou então, podem fazer o exercício de dar sentido, de procurar o sentido, com as palavras que estão aqui e que são as que faltam, de acordo ? Bom, também há dois graus de dificuldade : mais fácil e um pouco mais difícil. De qualquer forma, estou aqui para ver como se organizam, está bem ? E a resposta, como sempre, nesta folha, de acordo ? Bom, podem escolher, o que vos parece mais adequado, mais útil, ou trabalhar os conectores e continuar a história, ou trabalhar o vocabulário.
---	---

vocabulário.	
--------------	--

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. Visione uma primeira vez esta sequência. Quais são as suas primeiras reacções? Aquilo que a professora propõe corresponde a tipos de actividade que você já pôs em prática quer como professor, quer como aluno?		
2. Veja de novo a sequência vídeo com o anexo à frente, de modo a localizar a cada passo os diferentes suportes e as diferentes tarefas de que fala a professora.		
2.1 Em que consistem as quatro tarefas diferentes propostas aos alunos?	2.1 As quatro tarefas são as seguintes : a) inserir num texto com espaços para preencher os conectores que faltam; b) pôr por ordem os fragmentos do texto e inserir os conectores que faltam no texto assim reconstituído ; c) redigir o fim de alguns inícios curtos de narrativas, quer seguindo a lógica do começo, quer quebrando-a. d) inserir o vocabulário que falta num texto.	
	A professora propõe tarefas variadas e cabe aos alunos fazer a diferenciação. (cf. o que lhes diz a professora no fim : “ Vocês podem escolher o que vos parece mais adequado, mais útil.”)	Poder-se-á perguntar se trata aqui de <i>variação</i> ou de <i>diferenciação</i> das tarefas, sugerindo-lhes que se reportem à definição destes termos no Glossário. Esta distinção já tinha sido objecto do trabalho proposto nas sequências de introdução.

2.2 Classifique as quatro tarefas seguintes (1, 2, 3 e 4), em função das diferentes maneiras e se definirem os “objectivos” (ver Glossário): – competências de comunicação (compreensões escrita e oral, expressões escrita e oral); – conteúdos linguísticos (léxico, fonética-ortografia, morfologia, sintaxe); – tipos de gramática: de frase, textual, da enunciação, nocional-funcional; – nível de domínio dos conteúdos visado: treino ou transferência..	2.2 Classificações : - compreensão escrita :tarefas 1, 2 e 4 ; expressão escrita : tarefa 3; - léxico: tarefas 1, 2 e 4 ; a tarefa 3, enquanto tarefa de expressão escrita, requer o conjunto dos conteúdos linguísticos ; - todas as tarefas têm em comum trabalhar a gramática textual - neste caso, a “ coesão ” (lógica interna do texto narrativo) ; - tarefas 1, 2 e 4 : treino (o que supõe o domínio dos níveis anteriores: localização, conceptualização, aplicação); tarefa 3: transferência.	A este respeito, esta sequência permite, assim, um trabalho muito preciso, sobre o tema da diferenciação dos objectivos (ver rubrica “Objectivos”). Poder-se-á fazer notar que a professora, depois de dar instruções, distingue o trabalho sobre conectores (tarefas 1, 2 e 3) do trabalho sobre “ vocabulário”, mas esta categorização - como a de todas as categorizações gramaticais - é discutível : poder-se-ia de igual modo falar de trabalho sobre “ vocabulário dos conectores” nas tarefas 1 e 2; a localização do vocabulário no texto com espaços da tarefa 4 requer uma compreensão tão subtil da evolução cronológica como das tarefas 1 e 2.
2.3 Com que critério a professora ordenou as tarefas 1, 2 e 3 ?	2.3 Estas tarefas foram ordenadas por ordem de dificuldade crescente : – na tarefa 1, trata-se simplesmente de inserir os conectores que faltam na narrativa em questão ; – na tarefa 2, é necessário, além disso, reconstituir a narrativa colocando correctamente por ordem os fragmentos de texto ; – na tarefa 3, já não se trata de reconstituir uma narrativa, mas sim de a escrever.	
3. Leia atentamente, no Glossário, a definição dos termos “ajuda” e “orientação”.		
3.1 Nestas tarefas pode falar-se de “ajudas” ou de “orientações” ? Refira-as através das tarefas onde elas aparecem, baseando-se quer na reprodução dos suportes no Anexo quer nas palavras da	3.1 Trata-se unicamente de ajudas, a saber : a) para a tarefa 1, o quadro dos conectores (ver Anexo, suporte [2]) ; b) para a tarefa 4, o vocabulário oculto no texto (ver Anexo, suporte [6]) ; c) para o exercício de produção escrita, suporte [4], a professora propõe logo a sua ajuda aos alunos interessados (“E para trabalhar aqui, como vão ter de	

professora. Elas são 3.	escrever, vou ajudar-vos a corrigir.”).	
3.2 Que função é que elas desempenham no dispositivo da professora ?	3.2 As ajudas permitem diferenciar a dificuldade das tarefas : é mais fácil executar uma tarefa com ajuda do que sem ajuda.	
4. De uma tarefa para a outra, como se efectua a orientação ? Qual é o método que se seguiu ?	4. A professora utiliza um método que vai do simples ao complexo. Ela dá-se ao trabalho de explicar com precisão as etapas e o processo a seguir para atingir o objectivo pretendido.	
5. Oiça de novo as instruções. Em que tarefa é que a professora considera que os alunos vão ter mais necessidade de ajuda ? Porquê ?	5. A professora vai ajudar, sobretudo, os alunos que resolveram redigir a parte final de um texto literário. Porquê? Porque se trata, antes de mais, de um texto literário de género e de estilo específicos, e em seguida porque pressupõe operações intelectuais prévias : análise, conceptualização, integração.	
6. Nas instruções, em que ponto é que a professora insiste mais ?	6. Nas diferentes possibilidades de escolha oferecidas aos alunos, (escolha das tarefas, das ajudas), principalmente em função dos graus de dificuldade.	
7. Quais são os elementos do dispositivo utilizado pela professora que permitem aos alunos treinarem--se para a autonomia ? Mencione-os sistematicamente.	7. Elementos de trabalho autónomo pelos alunos : – Cada aluno trabalha sozinho (cf. a primeira frase da professora). – Os alunos podem escolher a tarefa ou as tarefas que querem efectuar (1, 2, 3 ou 4). – Os alunos podem escolher efectuar a tarefa 1 com ou sem a ajuda do quadro dos conectores, a tarefa 3, com ou sem a ajuda da professora, a tarefa 4 com ou sem ajuda do vocabulário. – Os alunos podem auto-corrigir-se no fim da tarefa 1 (cf. o que diz a professora: “A correcção está sempre aqui, está bem ?”) – Os alunos podem decidir fazer logo a tarefa 3 (continuar a história reconstituindo os parágrafos fora da ordem e inserindo os conectores que faltam) sem passar pela primeira história (primeira parte da história com os conectores para inserir).	Aqui, a sequência poderá ser explorada e aproveitada para um trabalho sobre o tema da “ autonomização ” (ver a rubrica correspondente).
8. O que é que se passa, depois de dadas as instruções ? Como se efectua a divisão das tarefas ?	8. São os alunos que se deslocam para irem, eles mesmos, buscar os exercícios que lhes convêm. Demonstram, assim, ter autonomia.	
9. Observe agora os alunos enquanto trabalham. Como se comportam na realização das tarefas que escolheram?	9. Trabalham sozinhos, ou discutem entre eles, ou chamam a professora. Pode-se notar a reacção de um aluno orgulhoso por ter encontrado uma resposta certa, sem ter utilizado a ajuda disponível.	
10. Reveja aquilo que respondeu na pergunta nº1, no início do trabalho sobre esta ficha (“ Quais são as suas primeiras reacções ?”). A resposta é a mesma,		

agora, no fim do trabalho ? Se não é, em que é que difere ?		
---	--	--

ANEXO

[1] Excerto traduzido do texto Era uma pessoa não muito inteligente. $\Leftarrow \Rightarrow$ _____ ele tinha um físico que agradava muito às mulheres. Era alto, moreno, de olhos verdes e um sorriso misterioso. Tentava sempre namorar as mulheres, e o único prazer da sua vida era fazer com que elas se apaixonassem sem que ele próprio tivesse um verdadeiro sentimento de amor. $\Rightarrow$ O $\Rightarrow$ _____ esta necessidade de fascinar todas as mulheres, ele estava completamente obcecado com o seu aspecto, e 9 $\Rightarrow$ _____ com a ideia de parecer sempre simpático e divertido.	[2] Excerto traduzido do quadro dos conectores para o texto à esquerda Para continuar a falar do mesmo tema e, além disso, dar mais informações : 9 $\Rightarrow$ também / do mesmo modo / além disso Para opor e pôr em contraste várias ideias $\Leftarrow \Rightarrow$ mas / todavia / pelo contrário Para explicar a causa de alguma coisa $\Rightarrow$ O $\Rightarrow$ porque / por causa de / pelo facto de / uma vez que / como				
[3] Excerto traduzido da história desordenada, em que faltavam os conectores: ... começou a bater à porta com toda a força possível, e, por fim, ela abriu-se ... _____ ele tinha perdido os sapatos na discoteca e _____ teve de andar a pé _____ não encontrou nenhum táxi à saída ... Quando ele chegou à porta do apartamento dele, procurou as chaves nos bolsos, mas não as encontrou Jean voltou ao seu apartamento vencido e humilhado, com os pés quase em sangue.					
[4] Excertos traduzidos do trabalho de leitura e escrita <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="width: 50%; padding: 5px;"> A Antecipar o desenlace de contos fantásticos respeitando o aparecimento do irracional no real. </th><th style="width: 50%; padding: 5px;"> AA Antecipar o desenlace de uma história quebrando a sua lógica. </th></tr> <tr> <td style="padding: 10px; vertical-align: top;"> <i>Termina os três pequenos contos seguintes respeitando a sua lógica fantástica.</i> 1. ACIDENTE Um aluno abriu no chão o caderno de Geografia. Olhou-o durante tanto tempo que acabou por ficar maravilhado com a perfeição que um mapa pode ter. Ele transformou-se num ser pequenino e começou a andar neste país que ele tinha desenhado ... (Jean Carlos Moyano Ortiz, <i>in</i> : <i>Cosas que pasan</i> </td><td style="padding: 10px; vertical-align: top;"> Lê esta pequena história de Julio Cortázar. Dia após dia Um homem apanha o eléctrico depois de ter comprado o jornal e de o ter colocado debaixo do braço. Meia hora mais tarde, desce com o mesmo jornal debaixo do mesmo braço. <i>Mas já não é o mesmo jornal, agora é um amontoado de folhas impressas que o homem abandona no banco de uma praça.</i> </td></tr> </table>		A Antecipar o desenlace de contos fantásticos respeitando o aparecimento do irracional no real.	AA Antecipar o desenlace de uma história quebrando a sua lógica.	<i>Termina os três pequenos contos seguintes respeitando a sua lógica fantástica.</i> 1. ACIDENTE Um aluno abriu no chão o caderno de Geografia. Olhou-o durante tanto tempo que acabou por ficar maravilhado com a perfeição que um mapa pode ter. Ele transformou-se num ser pequenino e começou a andar neste país que ele tinha desenhado ... (Jean Carlos Moyano Ortiz, <i>in</i> : <i>Cosas que pasan</i>	Lê esta pequena história de Julio Cortázar. Dia após dia Um homem apanha o eléctrico depois de ter comprado o jornal e de o ter colocado debaixo do braço. Meia hora mais tarde, desce com o mesmo jornal debaixo do mesmo braço. <i>Mas já não é o mesmo jornal, agora é um amontoado de folhas impressas que o homem abandona no banco de uma praça.</i>
A Antecipar o desenlace de contos fantásticos respeitando o aparecimento do irracional no real.	AA Antecipar o desenlace de uma história quebrando a sua lógica.				
<i>Termina os três pequenos contos seguintes respeitando a sua lógica fantástica.</i> 1. ACIDENTE Um aluno abriu no chão o caderno de Geografia. Olhou-o durante tanto tempo que acabou por ficar maravilhado com a perfeição que um mapa pode ter. Ele transformou-se num ser pequenino e começou a andar neste país que ele tinha desenhado ... (Jean Carlos Moyano Ortiz, <i>in</i> : <i>Cosas que pasan</i>	Lê esta pequena história de Julio Cortázar. Dia após dia Um homem apanha o eléctrico depois de ter comprado o jornal e de o ter colocado debaixo do braço. Meia hora mais tarde, desce com o mesmo jornal debaixo do mesmo braço. <i>Mas já não é o mesmo jornal, agora é um amontoado de folhas impressas que o homem abandona no banco de uma praça.</i>				

[" Coisas que acontecem"], Ed. Edelsa). 2. AMOR Olharam-se de uma janela para a outra nos dois combóios que seguiam em direcção contrária, mas a força do amor é de uma tal forma que, de repente, ... (Ramón Gómez de la Serna, <i>in</i> : <i>Cosas que pasan</i> [" Coisas que acontecem"], Ed. Edelsa). 3. Choque entre dois combóios O choque entre os dois combóios tinha sido terrível, de uma violência inaudita, sangrento. Ninguém sabia explicar como aquilo podia ter acontecido. Tinham-se feito todas as sinalizações, o sistema de agulhas tinha funcionado bem. Ninguém conseguia explicar o facto, e, todavia, era muito simples: as duas locomotivas, transbordantes de sensualidade, ... (Ramón Gómez de la Serna, <i>in</i> : <i>Cosas que pasan</i> [" Coisas que acontecem "], Ed. Edelsa).	Mal tinha sido deixado em cima do banco, o amontoado de folhas impressas transformou-se de novo em jornal, até um jovem as ler e as deixar transformadas num amontoado de folhas impressas. Mal tinha sido deixado em cima do banco, o amontoado de folhas impressas de novo se transformou num jornal, até que uma mulher idosa o encontra e o abandona como um amontoado de folhas impressas. [...] Em função daquilo que acontece todas as vezes ao jornal, consegues antecipar a sequência? _____ _____ No entanto, para haver um final, é necessário quebrar esta cadeia de repetições. O que é que tu propunhas? _____ _____ _____
[5] Excerto traduzido do texto narrativo, com vocabulário oculto Um outro amor Manuel Vicent Na vida comum, os casais apaixonam-se do exterior para o interior. Primeiramente interpõe-se o corpo, e, em seguida, com um pouco de sorte, chega a alma. Quando se cruzam,, estes dois seres, que depois serão amantes, encontram-se com um rosto, mãos, pernas, olhos, com a superfície humana que fica exposta às intempéries. A partir desta atracção física, o casal aproxima-se, começa a conhecer-se, sentimentos, o seu passado, faz projectos de felicidade comum,pouco a pouco no espírito do outro e chega um momento em que se produz essa ligação luminosa dos dois espíritos, a que se chama amor.	[6] Vocabulário oculto no texto da esquerda <i>descobrir</i> <i>exprimir</i> <i>introduzir-se</i> <i>num lugar ou noutro</i>

PARTE Nº I - ÁREAS DE DIFERENCIAÇÃO - TAREFAS

Outras fichas utilizáveis nesta rubrica :

- Introdução 1/4, 2/4.
- Suportes 1/1.
- Dispositivos 2/3.
- Instruções 2/3.

FichA Nº1/2

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Áustria	alemão	francês	1º ano		

Ficha passível de também ser utilizada em:

- Instruções.
- Trabalho de grupo.
- Participação comum.

CONTEXTUALIZAÇÃO

O professor escreveu a grelha seguinte no quadro antes do início da sequência :

Correção do 3º teste da 3ª prova

Grupo	Nome	Idade	Família	Profissão	Actividades	Problema(s)
I	Michel Agba					
II	Mme Sabion					
III	Sr. e Sr ^a Dunarc					

transcrição ORIGINAL

alemão L1, francês L2

TRADUÇÃO

P. – Alors, groupe 1. Je dirais que... c'est cinq personnes, c'est vous trois et vous deux aussi. Est-ce que vous pouvez les [re]joindre? Est-ce que vous pouvez les [re]joindre, s'il vous plaît, tout de suite. Et vous, vous [vous] retournez et vous travaillez ensemble. Groupe 2. Vous, c'est Michel Agba, vous, c'est Mme Sabion. D'accord ? Compris ? Mr et Mme Duparc... oh oui ! euh...c'est le Groupe 3, et vous deux... vous deux. (...) Havas et Sabat... Excuse-moi... Sabat et... Bernard. Vous pouvez les [re]joindre ici, vous êtes... vous venez ici, et vous travaillez ensemble. Sabat, tu viens là ? Et vous, vous [vous] retournez, vous êtes [le] Groupe 3... 4 ! Mme Bouchon... oui ?... dernier rang... Mme Bouchon. Et ensuite, vous vous allez travailler là, vous allez écouter (...). (...) P. – Michel Agba, oui ? E1. – Il s'appelle Michel Agba. Il a dix-huit ans à 25 ans. Il demeure à Maroc, c'est en Afrique. P. – Oui ?... E2. – Il fait des études de physique. Il fait du babysitting. Son “loye” est cher. P. – Son “ loyer ”. C'est le problème de cette personne. Oui ? C'est fini ? Oui ? D'accord. Merci. (...) E3. – Elle s'appelle Madame Sabion. Elle a 72 ans. Elle a un fils. Il s'appelle David (...) L'après-midi elle dort. Elle (...) au “ supermarch ”. P. – Comment? J'ai pas compris. Qu'est-ce que tu as dit? Elle... ? Elle travaille... ? E3. – ...au “ supermarch ”... P. – ...supermarché ? Oui ? Oui... D'accord. Très bien.	P. – Então, grupo 1. Eu diria que... são cinco pessoas, são vocês três e vocês dois também. Podem juntar-se a eles ? Podem juntar-se a eles, se fazem favor, imediatamente. E vocês voltam-se e trabalham juntos. Grupo 2. Você é Michel Agba, você é Mme Sabion. Está bem ? Percebido ? M. et Mme Duparc... ah! sim! bem ...é o Grupo 3, e vocês dois ... vocês dois (...) Havas e Sabat... Desculpem ... Sabat e... Bernard. Podem juntar-se a eles aqui, vocês estão ... vocês vêm para aqui, e trabalham juntos.. Sabat, vens para aqui ? E vocês voltam-se, são [o] Grupo 3 ...4 ! Mme Bouchon... sim ?... última fila... Mme Bouchon. E, em seguida, vocês vão trabalhar para ali, vão ouvir (...) (...) P. – Michel Agba, sim ? A1. – Ele chama-se Michel Agba. Tem entre 18 e 25 anos. Vive em Marrocos, é em África. P. – Sim ?... A2. – É estudante de Física. É babysiter. A sua “rend” é cara. P. – A sua “ renda”. É o problema desta pessoa. Sim ? Acabou ? Sim ? Está bem. Obrigada(...) A3. – Ela chama-se Madame Sabion. Tem 72 anos. Tem um filho. Chama-se David (...) De tarde ela dorme. Ela (...) no “ supermerca ”. P. – Como ? Não percebi. O que disseste ? Ela ...? Ela trabalha... ? A3. – ...no “ supermerca ”... P. – ...supermercado ? Sim ? Sim ... Está bem.. Muito bem.
---	---

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. Visione uma primeira vez a sequência vídeo : quantas fases diferentes se sucedem, e em que consiste cada uma delas ?	1. Podemos observar três fases diferentes : a) <i>Instruções</i> : a professora começa por dividir os alunos em quatro grupos atribuindo a cada um deles uma das quatro personagens da grelha escrita no quadro b) <i>Trabalho de grupo</i> : vemos a professora a ajudar um	

	dos grupos. Vê-se muito rapidamente em grande plano um caderno onde o trabalho de um dos grupos foi registado. c) <i>Participação comum do trabalho</i> : em cada grupo, um ou dois alunos lêem as informações recolhidas sobre a personagem que lhes tinha sido atribuída.	
2. Existe ou não diferenciação nas áreas seguintes : conteúdos, dispositivos, ajudas e orientações, tarefas ? (reler sempre que necessário no Glossário as definições destes termos).	2. Áreas de diferenciação : – existe diferenciação de <i>conteúdos</i>, trabalhando cada grupo sobre uma personagem diferente ; – não existe diferenciação no <i>dispositivo</i> : todos os grupos trabalham em grupo, em simultâneo e durante o mesmo tempo; – existe diferenciação na <i>ajuda</i> : vê-se na sequência a professora a prestar ajuda a um dos grupos, certamente a pedido deste ; – não existe diferenciação na <i>orientação</i>, pois a mesma grelha é para todos ; – não existe diferenciação na <i>tarefa</i> : todos os grupos trabalham na localização e no registo do mesmo tipo de informações numa grelha única.	Muitos formandos, ao utilizarem o <i>Caderno</i>, vão com certeza esforçar-se por encontrar uma diferenciação das tarefas... dado que esta sequência se inscreve nesta rubrica ! Será oportuno discutir em grande grupo, por forma a fazer entender e utilizar melhor os conceitos de “tarefa” e de “diferenciação”.
3. Um dos suportes utilizados – o mesmo para todos os grupos – é a grelha registada no quadro. Existem com certeza outras, que servem de base à recolha das informações diferentes : quais podem ser ?	3. Os outros suportes são aparentemente escritos (as imagens da fase de trabalho de grupo não mostram os alunos a utilizar leitores de audio-cassetes). Como se trata de uma correcção de teste (ver na “Contextualização” o título escrito no quadro), podemos supor que o levantamento de informações sobre cada personagem é feito a partir da transcrição dos diálogos já estudados pondo em acção estas personagens, ou, mais provavelmente, pequenos textos complementares informativos sobre cada uma destas personagens.	Deve referir-se aos formandos que, neste caso, apenas se trata de hipóteses. Convém despertar a sua atenção para o título dado no quadro pela própria professora a esta sequência (“Correcção do 3º teste da 3ª prova”), se eles não o utilizaram espontaneamente na sua reflexão, e sobre a importância que se lhe deve forçosamente atribuir.
4. Como é que a professora poderia ter tornado mais atractiva a fase de participação comum das informações recolhidas por cada grupo ? Imagine	3. Algumas soluções possíveis : a) Os alunos põem em comum, em pequenos grupos, os resultados das suas actividades (por exemplo o grupo 1 e o grupo 3 trocam as respostas que encontraram).	Poder-se-á desenvolver, no prolongamento da solução c), a chamada técnica da <i>information gap</i>. <i>Na sequência observada, o objectivo principal da participação comum não é informação dos outros alunos (que não</i>

várias soluções.	b) Os alunos são convidados a fazer as mesmas perguntas sobre pessoas conhecidas : membros da família, amigos, vizinhos, etc. c) Os alunos têm que realizar uma nova tarefa simples a partir das informações recolhidas. Após a troca dos resultados poderia pedir-se-lhes a resposta à pergunta : “Quem tem o problema mais sério ?” (a discussão sobre este tipo de prolongamento poderia ser feita em língua materna).	<i>necessitam das informações recolhidas pelos outros), mas apenas a informação do professor, que não está visivelmente interessado nas informações nelas mesmas (que ele já conhece, e de que não precisa), mas o trabalho que os alunos tiveram de efectuar para as recolher, e a correcção deste trabalho. Os alunos só ouvirão as informações dos outros se estas lhes forem úteis para a continuação do sua própria tarefa, ou duma tarefa colectiva. É portanto necessário criar aquilo a que se chama um fenómeno de information gap (déficit de informação).</i>
	Exemplos possíveis de dispositivos : a) Trabalho em grupos de dois. Cada aluno dispõe da mesma ficha de identidade da mesma personagem, mas cada um tem informações diferentes complementares das do outro, (o que tem o apelido não tem o nome, por exemplo, e vice-versa). O jogo consiste em, a partir de perguntas-respostas em língua estrangeira, completar o mais depressa possível a ficha de cada personagem. b) Em grupos de dois. O mesmo dispositivo, mas trata-se aqui, a partir de uma imagem de uma sala, por exemplo, de observar o que mudou depois de a dona da casa ter alterado a disposição e de fazer algumas compras. c) Os alunos trabalham com o mapa de uma ilha imaginária. Têm de encontrar o tesouro escondido na ilha. Todos os grupos trabalham separadamente no sentido de seleccionar a sua parte de informação acessível no suporte que lhes foi atribuído, juntam-se para completar as suas informações, de forma a descobrirem onde se encontra o esconderijo do tesouro.	Poder-se-á pedir aos formandos que criem dispositivos de <i>information gap</i> que se possam aplicar na iniciação.
5. Em que é que o nível dos alunos (iniciação) pode tornar difícil a realização de actividades diferenciadas ?	5. Podemos pensar que quanto menor for o nível de aprendizagem dos alunos, mais a diferenciação é limitada, na medida em que os níveis de competência são idênticos.	Poder-se-á pedir aos formandos que encontrem, apesar de tudo, boas razões para proporem a diferenciação das tarefas desde o início da aprendizagem, mesmo se o impacto for muito limitado no que respeita à dimensão linguística (é evidentemente o caso desta sequência !). Para além da familiarização e do treino em técnicas de

		trabalho em grupo, que serão posteriormente de grande utilidade, podemos pensar nas dimensões afetiva e comunicativa de qualquer aula de língua, que é importante favorecer desde o 1ª hora de aulas. Foi certamente o que pretendeu fazer a professora nesta sequência, que não pode sobretudo ser julgada sobre o único critério da eficácia da aprendizagem linguística. Parece-nos essencial terminar sistematicamente, em formação, com uma apreciação positiva porque compreensiva do que se observa no trabalho da professora...
--	--	--

Ficha N°2/2

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Itália	italiano	francês	3º ano		

Ficha passível de ser utilizada em:

- Conteúdos.
- Objectivos.

CONTEXTUALIZAÇÃO	Trata-se duma turma do <i>Istituto e Liceo Tecnico e Commerciale Pezzullo</i> de Cosenza, em Itália, onde uma turma de francês 3ª língua, no 3º ano de aprendizagem, simula a criação de uma empresa.				
transcrição original	TRADUÇÃO				
ItalianoL1, francês L2					

P. – Alors, du moment que vous êtes dans une classe terminale, et nous avons déjà fait l’année passée des sujets de commerce... aujourd’hui on va reprendre tout ce que nous avons déjà fait, et on va faire une simulation. [...] E. – Une simulation d’entreprise. P. – Une simulation d’entreprise. Entreprise... vous faites déjà du travail sur les entreprises simulées ? E. – Oui. P. – Oui, bon. Et quel type d’entreprise ? Quelle est votre entreprise ? E. – Une entreprise de distribution... d’ordinateurs. [...] P. – Et où est-ce qu’on peut rechercher le produit ? E. – Internet. P. – Internet... vous avez déjà de l’expérience sur ça ? E. – Oui. P. – Bon, alors, il y a le premier groupe qui s’occupe de la recherche, donc de la demande de documentation et des conditions, des prix de vente... tout ce que vous savez déjà. Après... et après... E. – Nous pouvons simuler une conversation téléphonique. P. – Téléphonique, pourquoi ? E. – Entre le vendeur et l’acheteur... pour demander une modification particulière. P. – De prix ? Si ces prix ne sont pas conformes à ce que vous cherchez. Bon, et alors on peut avoir un deuxième groupe. Et après ? Après avoir recherché les informations, après s’être mis d’accord entre vendeur et acheteur, qu’est-ce que nous devons faire ? E. – Nous pouvons écrire une lettre. P. – Il faut écrire... une lettre de commande. [...] P. – Alors, on va se diviser selon vos intérêts et selon ce que vous pensez que vous savez faire. Vous pouvez vous diviser... vous êtes... on peut se diviser en trois groupes selon les arguments, vous pouvez vous diviser librement selon ce que vous pensez savoir faire, et ce qui vous intéresse particulièrement. Voilà.	P. – Então, dado que se encontram numa turma de ano terminal, e que já abordámos no ano passado assuntos de comércio... hoje vamos retomar tudo o que já fizemos, e vamos fazer uma simulação. [...] A. – Uma simulação de empresa.. P. – Uma simulação de empresa. Empresa... já fazem trabalhos sobre empresas simuladas ? A. – Já. P. – Ora bem. E que tipo de empresa ? Qual é a vossa empresa ? A. – Uma empresa de distribuição... de computadores.. [...] P. – E onde podemos procurar o produto ? A. – Internet. P. – Internet... já têm experiência nisso ? A. – Já. P. – Bem, então, o primeiro grupo trata da pesquisa, portanto do pedido de documentação e das condições, dos preços de venda... tudo o que já sabem. Depois... e depois... A. – Podemos simular uma conversa ao telefone. P. – Ao telefone, porquê ? A. – Entre o vendedor e o comprador ... para pedir uma mudança particular.. P. – De preço ? Se estes preços não estão de acordo com o que procuram. Bem, e podemos então ter um segundo grupo. E depois ? Depois de procurar as informações, depois de se porem de acordo entre vendedor e comprador, o que temos de fazer ? A. – Podemos escrever uma carta. P. – É preciso escrever...uma carta para fazer a encomenda. [...] P. – Então, vão dividir-se segundo os vossos interesses e de acordo com o que pensam que sabem fazer. Podem dividir-se... são.. podem dividir-se em três grupos segundo os argumentos, podem dividir-se livremente de acordo com o que pensam que sabem fazer, e o que vos interessa particularmente. Aí está.
---	---

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. Quais são as diferentes tarefas propostas pelo professor aos seus alunos ? Defina para cada uma delas os objectivos visados em termos de competências cultural, linguística e finalmente de comunicação (ver “competência”, Glossário).	1. Tarefas propostas : a) uma pesquisa de informações ; – competência cultural (cultura própria das empresas e cultura estrangeira do interlocutor) ; – competência linguística (compreensão escrita) ; – competência comunicativa (todas as componentes) ; b) uma conversa telefónica ; – competência cultural (<i>idem</i>) ; – competência linguística (compreensão e expressão orais) ; – competência comunicativa (todas as componentes) ; c) a redacção de uma carta ; – competência cultural (<i>idem</i>) ; – competência linguística (expressão escrita) ; – competência comunicativa (todas as componentes) ;	
2. Que competências metodológicas são exigidas pela tarefa nº 1 (pesquisa de informação) ?	2. Capacidades para pesquisar informação, para a seleccionar, ordenar, hierarquizar.	
3. No dispositivo previsto pelo professor, há <i>variação</i> ou <i>diferenciação</i> das tarefas ?	3. Há claramente diferenciação das tarefas, porque cada um dos três grupos se encarrega de uma tarefa diferente. Haveria variação se cada grupo se encarregasse, pela mesma ordem, das três tarefas iguais que se sucedem.	
4. Parece-lhe que o professor deixa alguma autonomia aos seus alunos ? Porquê ?	4. O professor deixa os alunos dividir-se livremente pelos três grupos segundo dois critérios “centrados no aprendente” : os interesses e as competências.	
5. Por que razões o professor pode pedir logo aos alunos para prepararem separadamente, por grupos,	5. As razões são que : a) os alunos vão trabalhar a sua língua de	

três tarefas que estão estreitamente ligadas umas às outras no que se denomina por “cenário” ?	especialidade (o comércio), e com uma técnica (a simulação) que já utilizaram no ano anterior nas aulas de francês e com o mesmo professor ; b) eles estão aliás familiarizados com estes conteúdos e estes processos por razões de orientação profissional tendo em conta o agrupamento em que se encontram.	
		Poder-se-á perguntar aos formandos se esta técnica de “cenários” pode ser utilizada também nos anos iniciais da aprendizagem de uma língua de comunicação usual. Poder-se-á pedir-lhes que criem, em grupos, cenários correspondentes que integrem a diferenciação pedagógica.

MÉTODOS

Outras fichas utilizadas nesta rubrica:

Nota bene : Em todas as sequências da cassette vídeo surgem, forçosamente, aplicações de métodos quer variados, quer diferenciados. Poderão ser utilizados quer uns quer os outros após os formandos terem estudado a presente rubrica, especificamente consagrada a esta questão.

Ficha N°1/1

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Itália	italiano	inglês	6º ano		

Ficha passível de ser utilizada em:

– Participação comum,

CONTEXTUALIZAÇÃO

Trata-se de uma turma de inglês no 6º ano de aprendizagem numa escola secundária, o *Istituto Tecnico per Attività Sociali*, em Sora, Itália. O professor preparou um módulo a partir de uma canção de Elvis Presley.

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL Italiano L1, inglês L2	TRADUÇÃO
[Part 1] <i>TH. – Now, you have to reconstruct the song here it is the song-, you have to reconstruct the song following my directions, following my directions... And so at the end of this activity we listen to this song – and then we all together sing this song.</i> Now, before starting you have to write the schema of the song. Let's read together the photocopies I gave you. Let's read together. Now the title of the song. I gave the title of the song but the order of the words is not right. You	[Parte n° 1 : O professor anfitrião fala com os seus alunos na aula..] <i>PA. –Agora, têm de reconstituir a canção – ei-la -, deveis reconstituí-la seguindo as minhas instruções. Trata-se de uma canção. No final desta actividade, escutaremos esta canção e, depois, iremos cantá-la em conjunto. Antes de começarem, têm de escrever o esquema da canção. Vamos ler em conjunto as fotocópias que vos dei. Vamos ler em conjunto. Agora o título da canção. Eu dei-vos o título da canção, mas a ordem das palavras não está correcta. Vocês têm de ordenar as palavras. Está bem ? Não é, evidentemente:</i>

have to put the words in the right order. It is OK? Of course that is not : <i>The friend of my girl</i>. Then you have to write here the schema of the song. Let's do it together. <i>Lo facciamo insieme... Lo schema della canzone...</i> The schema of the song... I'll do it on the blackboard. The song is divided into five stanzas. <i>Avete capito tutti?</i> The five lines. OK. Let's do it together so you can understand. Can you start working? Is everything clear? You have half an hour to reconstruct the song. [Part 2] TH. – In this class I have a group of six students whose English level is lower than the other group. So I have to make them different activities. For example this time altogether we have to listen to the song and then sing the song together but before listening to the song I have prepared some activities to do before the listening of the song. For example the students who know English better have to reconstruct the song on this sheet of paper following my directions [voir Annexe 2]. For example I have written for them : “You have to write the first line of the song. The first word is a definite article”. For the second word I have written : “Find the word for roads which trains run on”, it is a compound name and you have to take the second part of it. And they have to go on with the activities till they finish the song. There aren't some words because they have to find these words later when they listen to the song. And then at the end of this activity they will do a listening comprehension and then a pronunciation activity because they have to sing the song. The other group, the group of six students have to do the same activity but of course the work is simpler. They have to find simpler words only the possessive, the indefinite articles – not all the words as the other group [voir Annexe 3]. And then we have to read the song so as to understand the most important meaning of the song. Then moreover they have a paper with information of the author of the song. And they have later to talk about the author without mentioning the name of author to let the other group understand, to get the name of the singer so they can do the activity together. They are not separated all the hour. [Part 3] TV. – The students are working in three groups. Two groups work independently with the help of dictionaries. The teacher helps and works with the group of six students mentioned. [Part 4] TH. – Can you please guess the singer of this song listening to him? They will give you some hints and you have to guess to find the author of the song.	<i>The friend of my girl</i> [“ O amigo da minha namorada ”]. Depois, têm de escrever o esquema da canção. Vamos fazer isso juntos. Eu fá-lo-ei no quadro. A canção divide-se em cinco partes. Compreenderam todos? As cinco linhas. OK. Vamos fazê-lo juntos para que compreendam. Podem começar a trabalhar? Está tudo claro? Têm meia-hora para reconstituir a canção. <i>[Parte nº 2 : O professor anfitrião comenta para a câmara do professor visitante.]</i> PA. – Nesta turma tenho um grupo de dez alunos cujo nível de inglês é mais baixo que no outro grupo. Por isso, tenho de lhes dar actividades diferentes. Por exemplo, desta vez vamos ouvir a canção e depois cantá-la juntos, mas antes de ouvirmos a canção, preparei actividades para serem realizadas antes de ouvir a canção. Por exemplo, os alunos que sabem mais inglês devem reconstruir a canção nesta folha de papel seguindo as minhas instruções [v. Anexo 2]. Assim eu escrevi-lhes: “Devem escrever a primeira linha da canção. A primeira palavra é um artigo definido ». Para a segunda palavra, escrevi: “<i>Find the word for roads which trains run on</i>”, <i>[“Encontrem a palavra para os ‘caminhos onde os comboios andam”]</i>, é uma palavra composta, e tereis de encontrar a segunda parte. Eles têm de realizar estas actividades até terminarem a canção. Ainda faltam palavras porque eles têm de as encontrar depois, quando escutarem a canção. No final dessa tarefa, farão um exercício de compreensão oral e um exercício de pronúncia, uma vez que vão cantar a canção. O grupo de seis alunos tem de efectuar a mesma tarefa, mas, é claro, o seu trabalho é mais simples. Têm de encontrar palavras simples, apenas possessivos e artigos indefinidos, e não todas como o outro grupo [v. Anexo 3]. Depois, temos de ler a canção, o que significa ter uma compreensão global da canção. A seguir, realizamos juntos um exercício de pronúncia escutando bem a canção. Por fim eles têm ainda informação acerca do autor da canção. Em seguida, têm de falar do autor sem mencionar o seu nome, para deixarem o outro grupo compreender, encontrar o nome do cantor, podendo, assim, realizar a tarefa juntos. Não estarão separados durante toda a hora. <i>[Parte nº 3 : O professor visitante comenta as imagens que filmou.]</i> PV.– Os alunos trabalham em três grupos. Dois grupos trabalham independentemente com a ajuda de dicionários. O professor ajuda e trabalha com
--	---

S. – <i>He is not Italian.</i> TH. – <i>He is not Italian.</i> S. – <i>He was a rock and roll singer.</i> TH. – <i>He was a rock and roll singer.</i> S. – <i>He is Elvis Presley.</i> TH. – Yes, he is Elvis Presley. [Music.Elvis Presley's song] “The way she walks, the way she talks. How long can I....” TH. – <i>It is better that we listen to the song, you have to fill in the gaps.</i> [Visiting Profesor, voice over] TV. – When they listen to the song for the second time, the teacher turns off the music and the students sing on their own. I’m in love with the girl of my best friend The girl of my best friend. <i>“The way she walks, the way she talks. How long can I pretend I can’t help I’m in love with the girl of my best friend.”</i>	o grupo dos seis alunos já mencionados. [[Parte nº 4 : O professor anfitrião com os seus alunos] PA. – Conseguem descobrir o cantor desta canção, ouvindo-a ? Eles vão dar-vos algumas pistas e vocês têm de adivinhar, descobrir o autor da canção. A. – Não é italiano. PA. – Não é italiano. A. – Era um cantor de rock. PA. – Era um cantor de rock. A. –É o Elvis Presley A.- Sim, é o Elvis Presley. [Música da canção do Elvis Presley] <i>“The way she walks, the way she talks. How long can I....”</i> PV. –É melhor ouvirmos a canção. Vocês têm de preencher os espaços em branco. [Professor visitante, voz off] PH. –Quando eles ouvem a canção pela segunda vez, o professor pára a música e os alunos continuam a cantar. <i>I’m in love with the girl of my best friend.</i> <i>“The girl of my best friend.</i> <i>“The way she walks, the way she talks. How long can I pretend I can’t help I’m in love with the girl of my best friend.”</i>
---	--

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. Antes de visionar a sequência, leia atentamente a definição da palavra “método” no Glossário e o quadro das “oposições metodológicas fundamentais” no Anexo 1.		Este quadro das “oposições metodológicas” é retomado no Anexo 5 <i>Guia de concepção e de observação de sequências de pedagogia diferenciada</i>. Insistimos no facto de a palavra “método” ser aqui utilizada unicamente com o sentido de

		“unidade mínima de coerência metodológica” e não nos outros sentidos mais frequentemente utilizados no discurso didáctico, os de material didáctico (“o método <i>Assimil</i>”, <i>por exemplo</i>) e o de metodologia constituída (“o método audio-oral americano dos anos 60”, <i>por exemplo</i>). Não será pois inútil treinar antes os formandos na manipulação deste conceito, <i>por exemplo</i> na análise de uma unidade didáctica de um manual.
2. Visione a sequência, depois releia atentamente a transcrição, e conserve-a à sua frente.		
3. Qual o critério escolhido pela professora para diferenciar as actividades a partir do suporte escolhido (a canção do Elvis Presley)? Cite a fase correspondente	3. Um critério de nível. Cf. “ Nesta turma tenho um grupo de dez alunos cujo nível de inglês é mais baixo que no outro grupo ”.	
4. A que grupo se dirige a professora na primeira parte desta sequência em vídeo ?	4. Dirige-se ao grupo dos mais avançados (cuja fotocópia se encontra reproduzida em parte no Anexo 2). Os mais fracos não têm de reconstituir o título da canção, que lhes é dado na sua folha (v. Anexo 3).	
5. Título da canção (parte 1 da sequência, Anexos 2 e 3)		
5.1 Quais são, de entre os métodos directo/indirecto, escrito/oral, transmissivo/activo, aqueles que são aplicados por cada um destes dois grupos? Podemos falar, aqui, de diferenciação de métodos ?	5.1 – Os métodos directo e escrito são aplicados pelos dois grupos em combinação (trabalham a partir de um suporte escrito em língua estrangeira, e o trabalho na aula é executado em língua estrangeira). Não existe, pois, diferenciação de métodos neste ponto. - O método transmissivo é posto em prática pelo grupo dos mais fracos (o título é-lhes dado), o método activo pelo grupo mais avançado (têm de reconstituir eles mesmo o título). Há, pois, neste último ponto, diferenciação dos métodos.	

5.2 Qual o método suplementar que os alunos do grupo mais forte têm de aplicar : o semasiológico ou o onomasiológico?	5.2 O método semasiológico, dado que eles devem partir das formas conhecidas (as palavras desordenadas do título) para descobrirem a mensagem (o significado do título, que lhes dará a ordem das palavras)	
	– Para os alunos mais fracos : métodos indirecto, escrito e transmissivo. Exemplo: Estes alunos recebem, antes de escutar a canção, a lista escrita das palavras desconhecidas com a tradução para a L1. – Para os alunos mais avançados : métodos directo, oral e activo. Exemplo: Estes alunos devem localizar, ao ouvirem a canção, as palavras desconhecidas e posteriormente, com a ajuda de sucessivas audições, tentar adivinhar-lhes o sentido a partir do contexto (métodos suplementares utilizados para o fazer: indutivo e onomasiológico).	Poder-se-á perguntar aos formandos qual a combinação de métodos dos pares: directo/indirecto, transmissivo/activo e escrito/oral pode estar destinada aos alunos mais fracos ; e qual para os mais avançados. Pedir-se-á que os ponham em prática simultaneamente, a propósito, por exemplo, do tratamento das palavras desconhecidas de uma canção.
6. Reconstituição do texto da canção (parte 2 da sequência)		
6.1 Existe diferenciação de métodos? Localize todos os que são utilizados, fornecendo todos os exemplos correspondentes.	6.1 Não há praticamente diferenciação de métodos aqui. São aplicados em todos os grupos: – o método escrito (suporte escrito); – o método directo (o trabalho é totalmente efectuado em L2); – o método analítico (a canção é reconstituída fragmento a fragmento e o seu sentido global só surgirá depois); – o método activo (são os próprios alunos que descobrem o texto da canção).	Poderá fazer-se notar aos formandos que a orientação proposta aos mais avançados apela, com frequência, à <i>indução</i> (por exemplo “adivinhar” uma palavra a partir da definição ou do seu contrário), ao passo que a orientação proposta aos mais fracos apela sobretudo à <i>dedução</i> (aplicação de modelos de transformação gramatical, por exemplo: “ <i>superlative of good</i> ”, “ <i>simple past of ‘tell’</i> ”, “ <i>modal verb to express future</i> ”, etc.).
6.2 Quais são as outras áreas de diferenciação que surgem aqui ? Faça o levantamento dos exemplos correspondentes a cada uma delas.	6.2 – A <i>tarefa</i> é idêntica (reconstituição do texto da canção). – Existe diferenciação dos <i>suportes</i> : os dois grupos trabalham a mesma canção, mas reconstituem-na a partir de fotocópias diferentes.. – Existe diferenciação <i>das ajudas e das orientações</i> : o grupo dos mais fracos dispõe de partes do texto da canção, o grupo dos mais avançados, não ; dois em cada	

	três grupos têm dicionários à sua disposição; a professora trabalha com o grupo de seis alunos (os mais fracos). – Existe diferenciação dos <i>conteúdos</i> : os mais fracos têm de reconstituir apenas algumas palavras, os mais avançados a totalidade do texto da canção(a partir de definições do tipo “palavras-cruzadas”).	
7. Informação acerca do autor da canção.		
7.1 Qual é o dispositivo imaginado pela professora?	7.1 O grupo dos mais fracos obteve a informação (através do texto ou do professor) acerca do nome do cantor, e outras. Terão de fornecer pistas dessa informação ao grupo dos mais avançados até que eles adivinhem o nome do cantor.	
7.2 Existe diferenciação de métodos ? Se, sim, em quê?	7.2 Método <i>transmissivo</i> para os mais fracos (que receberam informação respeitante ao nome do cantor), <i>activo</i> para os mais avançados (que têm de adivinhar esse nome).	
7.3 Qual é o objectivo de tipo socio-afectivo que a professora pretende atingir com este dispositivo?	7.3 Trata-se de valorizar os mais fracos que se encontram aqui em situação de trazer aos mais avançados informações que os últimos desconhecem	
7.4 Podemos dizer que o professor se preocupa, genericamente, com a “dimensão afectiva” nas suas aulas?	7.4 Sim, verifica-se nesta sequência que os alunos estão descontraindo, sorridentes, trabalham de bom grado e cantam com prazer.	Poder-se-á referir a este propósito as três dimensões da aula de língua assinaladas por muitos dos didactas : comunicativa, cognitiva e socio-afectiva, e chamar a atenção para o modo como estas três dimensões são levadas em conta simultaneamente.

ANEXO 1

As oposições metodológicas fundamentais

	MÉTODO	PRINCÍPIO	MÉTODO	PRINCÍPIO
1.	transmissivo	O professor considera a aprendizagem como uma recepção por parte do aluno dos conhecimentos que ele transmite; exige-lhe sobretudo que esteja atento.	activo	O professor considera a aprendizagem como a construção do saber pelo próprio aluno, que o seu ensino poderá ajudar e orientar; exige-lhe sobretudo que participe.
2.	indirecto	A língua materna dos alunos é um meio de trabalho em língua estrangeira: recorre-se à língua materna como língua de trabalho em aula, e à tradução como ferramenta de compreensão e exercitação.	directo	A língua estrangeira é ao mesmo tempo o objectivo e o meio: a aula de língua estrangeira faz-se em língua estrangeira.
3.	analítico	O professor parte ou faz os alunos partirem das partes para o conjunto ou do simples para o complexo: por exemplo, da compreensão das palavras à compreensão da frase, da frase ao texto, ou, ainda, do treino de cada regra, isoladamente, à sua aplicação simultânea em produções orais ou escritas.	sintético	O professor parte ou faz os alunos partirem do conjunto para as partes ou do complexo para o simples: por exemplo, da compreensão global dum texto para a sua compreensão de pormenor, da memorização de diálogos para variações dos mesmos, da utilização de fórmulas feitas para o domínio dos seus compostos isolados.
4.	dedutivo	Na gramática, o professor faz com que os alunos partam “das regras para os exemplos”, apoiando-se na sua capacidade de ligarem racionalmente exemplos novos às regularidades, classificações ou regras já conhecidas. No léxico, o professor pede, por exemplo, aos alunos que rectifiquem a sua compreensão de uma frase dando-lhes o significado em contexto da palavra-chave que ela contém.	indutivo	Na gramática, o professor faz com que os alunos partam “dos exemplos para as regras”, apoiando-se na sua capacidade restabelecerem intuitivamente, regularidades, organizações ou regras, até aí desconhecidas, a partir de exemplos dados. No léxico, o professor pede, por exemplo, aos alunos que “adivinhem” o sentido das palavras desconhecidas a partir do contexto (trabalho de “inferência lexical”).
5.	sema-siológico	O professor faz com que os alunos partam das formas linguísticas para o sentido: na compreensão, parte-se das formas conhecidas para descobrir a mensagem; na expressão, produz-se uma mensagem de maneira a reutilizarem-se certas formas.	onoma-siológico	O professor faz com que os alunos partam do sentido para as formas linguísticas: na compreensão, parte-se de hipóteses sobre o sentido que serão validadas ou invalidadas pela análise das formas; na expressão, recorre-se a certas formas em função das necessidades de expressão já encontradas.

6.	reflexivo	O professor apela à <i>inteligência</i> do aluno fazendo-o “conceptualizar” (i.e. apreender racionalmente) as formas linguísticas utilizando regularidades, classificações ou regras.	repetitivo	O professor utiliza dispositivos (extensivos e intensivos) de repetição e de reprodução das mesmas formas linguísticas para criar nos alunos hábitos, mecanismos ou reflexos.
7.	aplicativo	A produção linguística faz-se através de referência explícita às regularidades, classificações ou regras de que se tem uma representação consciente.	imitativo	A produção linguística faz-se através da repetição de modelos (linguísticos ou de transformação linguística) dados.
8.	compreensivo	O professor apoia-se na compreensão (escrita ou oral).	expressivo	O professor apoia-se na expressão (escrita ou oral).
9.	escrito	O professor apoia-se na escrita (em compreensão ou expressão).	oral	O professor apoia-se na oralidade (em compreensão ou expressão).

Nota 1 : Neste quadro não aparece um método muito utilizado em aula, porque não tem método oposto (donde a sua utilização intensiva...):o “ método interrogativo” (esquema pergunta do professor/resposta dos alunos/reacção do professor).

Nota 2 : Estes métodos podem ser utilizados quer combinados entre si (ex. : na primeira leitura de um texto, procurar num dicionário a tradução em L1 de uma palavra desconhecida = métodos analítico e indirecto), quer articulados entre si (ex. : uma fase de reflexão gramatical- método indutivo – é geralmente seguida de exercícios de aplicação - métodos reflexivo, dedutivo, aplicativo e oral)e/ou de exercícios estruturais (métodos repetitivo, imitativo e oral).

Nota 3 : Poderá ter havido, ao longo da história, metodologias que tenham privilegiado globalmente métodos da esquerda em detrimento de métodos da direita, e vice-versa, mas podemos perfeitamente conceber estratégias de ensino que apelem ao mesmo tempo a uns e aos outros. O eclectismo actual em didáctica das línguas tende a articular estratégias opostas em dispositivos complexos.

ANEXO 2

Reprodução das instruções escritas para a reconstituição do texto da canção (excerto)

Get the words of the song following my direction. Then you will listen to the song as to check that the words you wrote are right and fill in the gaps.

TITLE: Put the following words in the right order:

My – friend – girl – The – of – best

THE SCHEME OF THE SONG

The song is divided into five stanzas. The first, the second and the fourth are composed of five lines. The third one of four.

1st line (4 words)

1st) The definite article

2nd) Find the word for “Roads on which trains run” – it’s a compound name – take the second one.

3rd) If you are talking about a lady you can’t say “he”, but

4th)?..... Listen to the song and write the word.

2nd line (4 words) The 1st, 2nd and 3rd are like the ones in the first line.

4th) listen to the song and write the word -----?----- .

3rd line (5 words)

1) “----- are you?” – “Well, thank you”.

2) ≠ short (opposite of)

3) It’s a modal verb – You use it to express ability.

4) Personal Pronoun – First singular person.

5) ----- ?-----

Question Mark

4th line (9 words)

1) = Oh

- 2) Personal pronoun – 1st singular person
- 3) Modal Verb; used to express ability/negative form
- 4) “help”
- 5) Singular Personal Pronoun – for things
- 6) Personal Pronoun, 1st person – singular.
- 7) “to be” Single Present – 1st person – singular
- 8) out
- 9) ≠ hate

ANEXO 3

Texto da canção com espaços em branco. Excerto duma página do manual

The girl of my best friend

---(Definite Article) --- way she -----,

The way she -----,

How long --- (modal verb to express ability) --- I -----?

Oh I --- (modal verb to express ability-negative form) ___ help it, I'm in love

With the girl of --- (possessive adjective) ___ best friend.

--- (possessive adjective) ___ lovely -----,

--- (possessive adjective) ___ skin so -----,

I could --- (≠ come) --- on and never ----- .

Oh I can't help it, I'm in love

With the girl of my --- (superlative of "good") ___ friend.

I want to ----- her how I ___ (≠ hate) ___ her so,

And ----- her in my ----- but then

What if she got real mad and --- (simple past of "tell") ___ him so?

I --- (simple past of "can") ___ either --- (before "two") --- again.

The way they -----,

--- (modal verb to express future) ___ my aching heart ever -----?

Or will I always --- Infinitive of “I am”) ____ in love

With the girl of my best friend?

Parte nº II – faSES CRONOLÓGicas – planificação

Outras fichas utilizáveis nesta rubrica :

- Instruções 3/3.
- Avaliação 1/3.
- Metacognição 4/4.

Ficha N°1/3

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Bélgica	francês	inglês	entrevista professor		

Ficha susceptível de ser utilizada em:

- Avaliação.
- Objectivos.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Trata-se da entrevista que uma colega italiana fez a um professor belga de inglês numa escola pública da Comunidade francesa da Bélgica. A entrevista diz respeito à avaliação dos resultados da aula que acaba de ser efectuada. Para mais detalhes consulte a ficha Contexto 2/4.

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL francês L1, inglês L2	TRADUÇÃO
TV. – Let's try together to understand how things went. What do you think about it? What was the aim of this lesson? TH. – Well... they had to be able to interview, to make questions and to be interviewed and to answer those questions and the aim was that... the... even the weakest could ask question. So I split the group into... the class into two groups and at the beginning the... the... strongest... the best pupils were asked to make question. And I was surprised to see... that I think I reached the aim that ... the weakest pupils could also make question with the help of the best ones.	PV. – Vamos tentar compreender os dois o que se passou. O que é que pensa? Qual era o objectivo desta aula ? PA. – Bem... Eles deviam ser capazes de entrevistar, de fazer perguntas e de serem entrevistados e de responderem a estas perguntas e o objectivo era que ... os... mesmo os mais fracos pudessem fazer perguntas. Então eu dividi o grupo em... a turma em dois grupos e a princípio os mais fortes ... os melhores alunos deviam fazer perguntas. E fiquei surpreendida por ver... que eu penso ter atingido o objectivo que... os alunos mais fracos podiam também fazer perguntas com a ajuda dos melhores.

...There was a good reaction from the... best and from the weakest too because they... they knew where they... I wanted to go. They had to be attentive to the questions whose they knew. I had... they had to answer to ask question at the end of the lesson. I think they had a good reaction... I think it would be not so bad. TV. – Do you have in mind anything that did not work as you expected? TH. – Well... I had a sole change... the aim of the lesson was to use the interview to speak about somebody and to use the third person singular. It was a little... perhaps a little bit too long too rich... it's changed... they couldn't do it, couldn't do it but perhaps it was not the right moment to do, I don't know.	[...] ... Houve uma boa reacção da parte dos melhores e também dos mais fracos porque eles... sabiam onde eles... eu queria ir. Tinham de prestar atenção às perguntas que conheciam. Eu tinha de... eles tinham de responder, fazer perguntas no fim da aula. Penso que tiveram uma boa reacção... Penso que que não devia ter sido assim tão mal. PV. – Lembra-se de alguma coisa que não correu como desejava? PA. – Bem ...Só fiz uma mudança... o objectivo da aula era a entrevista para falar de alguém utilizando a terceira pessoa do singular. Foi um pouco... talvez demasiado longo demasiado rico... houve uma modificação... eles não podiam fazer aquilo, não podiam, talvez não fosse boa altura para isso. Não sei.
--	--

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. Leia a definição de “planificação” no Glossário.		
1.1 Na sua entrevista, a professora não aborda só o tema da planificação. Que outro tema aborda?	1.1 A professora aborda também a avaliação da sequência filmada.	
1.2 Assinale os dois pontos sobre os quais recai a sua avaliação, indicando todas as passagens correspondentes.	1.2 A sua avaliação recai: a) <i>sobre o trabalho dos alunos</i> : “os alunos mais fracos podiam também fazer perguntas com a ajuda dos melhores.”, “Houve uma boa reacção da parte dos melhores e também dos mais fracos [...] Penso que tiveram uma boa reacção.” ; b) <i>sobre a sua própria planificação</i> , em função da avaliação do trabalho dos alunos; esta avaliação é ao mesmo tempo positiva (“Eu penso ter atingido o objectivo”) e negativa (“Foi um pouco... talvez demasiado longo demasiado rico... houve uma modificação... eles não podiam fazer aquilo, não podiam, talvez não fosse boa altura para isso. Não sei.”).	Poder-se-á fazer notar aos formandos que a professora começa pela avaliação positiva da sua planificação não por auto-satisfação, mas porque o objectivo que ela considera atingido (pôr os alunos mais fracos em situação de participação e de sucesso) era para ela o mais importante.
1.3 Que áreas de ensino/aprendizagem estão contempladas na planificação da professora? Faça o levantamento de todas as passagens correspondentes.	1.3 Áreas contempladas : a) <i>os objectivos</i> (“Eles deviam ser capazes de entrevistar, de fazer perguntas e de serem entrevistados e de responder a estas perguntas e o objectivo era que ... os... mesmo os mais	

	fracos pudessem fazer perguntas [...] o objectivo da aula era a entrevista para falar de alguém utilizando a terceira pessoa do singular ” b) <i>as tarefas</i> (“Os melhores alunos deviam fazer perguntas. [...]os alunos mais fracos podiam também fazer perguntas com a ajuda dos melhores.”) ; c) <i>o dispositivo</i> (“ Então eu dividi o grupo em... a turma em dois grupos [...] os mais fortes [...] os mais fracos. ”)	
2. Baseando-se nas passagens da entrevista que assinalou para a resposta à pergunta acima referida:	Ver “objectivo” no Glossário, com as suas diferentes remissões.	Antes de se mandar realizar o trabalho correspondente (2.1 e 2.2), pode pedir-se aos formandos que recordem os diferentes tipos de objectivos que um professor pode definir a nível da sua planificação duma sequência.
2.1 Quais são os diferentes objectivos visados pela professora?	2.1 Os objectivos visados eram comunicativos (“aprender a entrevistar, a fazer perguntas e a serem entrevistados e a responderem a estas perguntas ”) e linguísticos (“ fazer perguntas [forma interrogativa], “ utilizar a terceira pessoa do singular”).	
2.2 Existem também objectivos ligados àquilo que se chama a “dimensão afectiva” do ensino. Quais são as duas passagens do discurso da professora em que aparece um objectivo deste tipo? Porque é que a professora insiste neste objectivo?	2.2 “<i>O objectivo era que ... os... mesmo os mais fracos pudessem fazer perguntas. [...]Os mais fracos podiam também fazer perguntas com a ajuda dos melhores</i>”. Este objectivo (pôr os alunos mais fracos em situação de sucesso) parece-lhe importante porque está ligado ao problema da conservação da motivação desses alunos numa turma heterogénea .	
3. Visione a sequência que corresponde à ficha Metacognição 4/4, onde se vê dois alunos desta turma fazer a sua própria avaliação da sequência da aula realizada pela professora. Que comparação pode fazer entre os critérios da professora e os dos alunos? Que conclusões tira pessoalmente?	3. O critério que parece sem dúvida ser o mais importante para os alunos – uma vez que é o único que eles explicitam – corresponde à dimensão afectiva: é a ajuda recíproca, o sentimento de solidariedade. Esta dimensão nunca deve ser menosprezada numa aula de língua, e ela é particularmente importante para os alunos mais fracos.	
4. “Houve uma boa reacção da parte dos melhores e também dos mais fracos porque eles... sabiam	4. Uma planificação rigorosa é útil aos alunos mais fracos, que têm necessidade de uma orientação mais intensa, e de	

onde eles... eu queria ir . ” Que vantagem importante duma planificação rigorosa a professora exprime nestas palavras ?	uma consciência clara, em todos os momentos, daquilo que fazem e porque o fazem.	
5. Visione agora a sequência que corresponde à ficha Suportes 1/2, em que foi filmada uma parte da aula a que esta planificação corresponde (instruções iniciais). Que elementos suplementares desta planificação pode deduzir desta sequência?	5. Elementos suplementares de planificação : – a professora localizou no manual os suportes e actividades que correspondem aos seus objectivos comunicativos e linguísticos ; – localizou as actividades que correspondem a um nível mais elevado, as que correspondem a um nível mais fraco, e que sejam apesar de tudo complementares (de maneira a garantir uma participação comum interactiva, neste caso um questionamento recíproco de um grupo ao outro); – repartiu prévia e nominalmente os alunos em dois grupos por níveis ; – preparou para cada aluno, de acordo com o grupo, uma folha fotocopiada ; – preparou as instruções a escrever no quadro.	
6. Que pensa da planificação realizada pela professora para esta sequência? Na sua opinião, quais são as vantagens das planificações rigorosas (diferentes das que a própria professora indicou, cf. ponto 4 em cima)?	4. Pode pensar-se pelo menos nas duas vantagens seguintes : – os critérios de sucesso podem ser previstos desde a determinação dos objectivos (na planificação prevêem-se simultaneamente os objectivos e a avaliação) ; – há um ganho de tempo e de eficácia no que diz respeito ao trabalho de aula.	
7. Por que raz(ão)ões a planificação deve ser particularmente rigorosa no caso de uma aplicação da pedagogia diferenciada ?	7. A diferenciação implica uma reflexão prévia mais importante ao nível da concepção das sequências (porque é preciso ter em conta múltiplos parâmetros de diferenciação) e ao nível da sua aplicação (porque é preciso prever as diferentes áreas de diferenciação)”. Cf. no Glossário “pedagogia diferenciada”.	
	– Inconveniente : custo em tempo de preparação antes da aula. – Risco : uma maior rigidez do professor, que vai ter tendência na aula para querer seguir à risca a sua planificação.	Poder-se-á levar os formandos a reflectirem sobre os inconvenientes e riscos, apesar de tudo, duma planificação demasiado pormenorizada e rigorosa..

Ficha N°2/3

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Finlândia	finlandês	inglês	2º ano		

Ficha susceptível de ser também utilizada em :

– Contexto.

CONTEXTUALIZAÇÃO

A escola finlandesa onde foi filmada esta sequência, *Oulun Normaalikoulun Yläaste*, depende da Universidade de Oulu, e serve de campo de observação e de treino (“aulas de aplicação”) para a formação de professores do “ensino especial”, ensino destinado aos alunos com grandes dificuldades escolares. A professora entrevistada tem também uma formação em psicologia.

Recorda-se que o Ministério finlandês da Educação preconiza a pedagogia diferenciada.

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL finlandês L1, inglês L2	TRADUÇÃO
TH. - We are going to do it in a quite easier way... TV. - But it is the same text, isn't it? TH. - Yes, it is the same text and we are... today we listened to it and we read it... and then we... I translated it for them because it is quiet difficult for them to translate it. They don't know the words... so I explain the words and then we do some exercises from the workbook. And we also use quite a lot of Finnish because it is easier... it is their problem and that's why they are with me and not with Nina, because they can't understand English. TV. - And are you also going through the grammar and the relative pronouns or not today? TH. - Not today. TV. - You are going slower? TH. - Yes, I think we use more time. [...] TH. - And I only give them one homework because it is also their problem that they don't do their homework, so they have only a little homework and it has to be done. [...] TV. - Did you achieve the objectives that you had? The plans that you had? TH. - I think so...I think that...there were four pupils...I think that two of them understand the text very well... I think so but the two... the other two...the girl... she had a little difficulty... it was quite difficult for her, and one boy he couldn't concentrate on the lesson at all... but I think he understands. I think it was a good lesson...that they understood the text and now they know the new words and tomorrow we... keep going on... TV. - Did you have time to do all the exercises that you were planning? TH. - Yes, we did two exercises and one is for home. TV. - And so do you think they will be prepared to do the homework since they understood the text? Is it related to the text? TH. - Yes, it is from the text, it is related to the birds of the text. I think	PA. - <i>Vamos fazer isto duma maneira mais fácil...</i> PV. - <i>Mas é o mesmo texto, não é ?</i> PA. - Sim, é o mesmo texto e vamos... hoje ouvimo-lo e lemo-lo... e a seguir nós...eu traduzi-o para eles, porque é bastante difícil para eles o traduzirem. Não conhecem as palavras... por isso eu explico as palavras e depois fazemos alguns exercícios do caderno de exercícios. Falamos bastante em finlandês, porque é mais fácil... é o problema deles e é por isso que estão comigo e não com a Nina, porque eles não compreendem inglês. PV. - E hoje vai dar também gramática e os pronomes relativos ou não ? PA. - Hoje não. PV.- Vai mais devagar ? PA. - Vamos, penso que levamos mais tempo. [...] PA. - Só lhes dou um trabalho de casa, porque esse também é o problema deles, o de não fazerem os trabalhos de casa, eles só têm um trabalhinho para fazerem. [...] PV. - Atingiu os objectivos que tinha ? A planificação que tinha ? PA. - Penso que sim... penso mesmo que... havia quatro alunos... acho que dois deles compreendem muito bem o texto... penso que sim, mas os dois... os outros dois... a rapariga... teve um bocado de dificuldade... foi bastante difícil para ela, e o único rapaz teve dificuldade em concentrar-se na aula. Mas acho que compreende. Acho que foi uma boa aula... Acho que compreenderam o texto e que agora conhecem palavras novas e amanhã nós... continuamos. PV. - Teve tempo de fazer todos os exercícios palnificados ? PA. - Fizemos dois exercícios, e um é para fazer em casa. PV. - E acha que eles estão preparados para fazerem o trabalho de casa, uma vez que compreenderam o texto ? O trabalho de casa está relacionada com o texto ? PA. - Sim, tem a ver com o texto, tem uma relação com as aves do texto.

they'll do it. I hope so. TV. – OK	Penso que eles vão fazê-lo. Espero. PV. – Está bem.
---------------------------------------	--

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. Quais são os objectivos que a professora definiu para a aula que realizou?	1. Objectivos : a) compreensão escrita ; b) aquisição de palavras novas.	
2. Como é que a professora considerou as dificuldades particulares dos alunos ?	2. Técnicas utilizadas : a) Para lhes facilitar a compreensão do texto, traduziu-lhes o texto em L1. b) Utilizou a L1 como língua de trabalho na aula. c) Trabalha com eles de maneira menos intensiva sobre a gramática, certamente para manter a sua motivação ao variar as actividades, e para se adaptar ao seu ritmo de aprendizagem e à sua capacidade de concentração	
	A decisão desta professora, como todas as que os professores tomam nas suas planificações e em tempo real na aula, não pode evidentemente ser criticada (aliás nem aprovada) em nome de princípios universais : a didáctica das línguas, como todo o ensino, é em primeiro lugar uma arte de adaptação a todos os parâmetros da situação de ensino/aprendizagem. E é por isso que a formação em didáctica das línguas é antes de mais uma formação para a contextualização .	Far-se-á reagir os formandos às técnicas utilizadas. Alguns, por exemplo, poderão admirar-se por a professora ter decidido traduzir ela própria em L1.
3. Que áreas do ensino/ aprendizagem estão contempladas na planificação da professora? Faça o levantamento de todas as passagens correspondentes.	3. As áreas contempladas pela planificação são evidentemente, em particular, as que estão directamente relacionadas com os objectivos gerais (cf. o ponto 1 acima), a saber : a) competência de comunicação : a compreensão oral (“ Vamos ouvi-lo [o texto] ”) ; b) conteúdos linguísticos :	

	– a fonética (“ vamos [...] ler [o texto] ”) ; – o léxico : não sabemos em que é que consiste o exercício dado a fazer aos alunos em casa, mas ele pedir-lhes-á aparentemente para reutilizarem o vocabulário temático do texto. Outras áreas contempladas : c) os supportes (o caderno de exercícios) ; d) as tarefas (dois exercícios tirados do caderno) ; e) os dispositivos : <i>material</i> (caderno), <i>espaço</i> (o trabalho de casa, sequência do trabalho na aula) ; <i>tempo</i> (alunos lentos, com os quais a professora “ leva mais tempo ” e a quem ela dá pouco trabalho para casa).	
4. Pode falar-se de diferenciação pedagógica ao nível da planificação efectuada pela professora ?	4. Há diferenciação da planificação ao nível do ensino na medida em que a professora não tem as mesmas práticas com estes alunos do ensino especial que com os outros. Mas, pelo menos, se nos basearmos na sequência filmada aqui, não há diferenciação – nem do ensino, nem da aprendizagem – no interior desta turma ao longo do trabalho sobre o texto estudado.	
5. Em que elementos diferentes se apoia a professora para fazer a planificação do trabalho sobre o texto?	5. A professora apoia-se simultaneamente : a) no conhecimento geral que ela tem dos seus alunos ; b) na avaliação dos resultados dos alunos no trabalho efectuado até agora sobre o texto; c) na dificuldade do exercício que ela vai pedir-lhes para fazerem.	Pode pedir-se aos formandos para fazerem a lista de todos os parâmetros a considerar ao nível duma planificação, depois classificá-los e hierarquizá-los.

FichA N°3/3

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Finlândia	finlandês	inglês	7º ano		

Ficha susceptível de ser utilizada em :

- Introdução (variação vs diferenciação).
- Autonomização.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Trata-se duma turma no seu 7ºano de inglês, na *Mankkaa Comprehensive School*, na Finlândia, filmada durante uma sessão em que é pedido aos alunos para trabalharem de maneira autónoma (*Independent Study*), com supervisão da professora.

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL finlandês L1, inglês L2	TRADUÇÃO
T. – The name of the unit is "Mistery". Unit seven, "Mistery" and it's the last unit for this school year and as... (...) as we did before... first take the study text: we listen to it , we read it aloud, we see it, we find... out the difficult words first and... then... after that we... er... go through all the exercises in the textbook which are oral exercises... with our friends here. After... you can take your workbook and in the workbook these pages have to be done. And that with the book that you have. S. – Extra work? T. – Yes, you have done extra work but everyone has an independent exam on work (...) and the next thing that you have to do here now is "Think" and "Think" means grammar. And the rules and the basic things are found in the textbook pages 132 and 134, and also there you can find some pair-work. Let's see... er... can you... er... open your book... page 132. Textbook... The title? S. – Conjunctions. T. – Conjunctions... the connect things... And is there any pair-work? Can you	P. – O nome desta unidade é “Mistério”. Unidade sete, “ Mistério ”, e é a última para este ano lectivo e como... (...) como já fizemos antes, começamos pelo texto: ouvimo-lo, lemo-lo em voz alta, procuramo primeiro as palavras difíceis, e em seguida... depois disto... hmm... fazemos todos os exercícios do livro que são exercícios orais... com os nossos amigos que estão aqui. Depois disso podem pegar no vosso livro de exercícios, e no livro de exercícios estas páginas devem ser feitas. E isso, com o livro que têm. A. – Trabalho suplementar ? P. – Sim, vão fazer trabalho suplementar, mas cada um deve apresentar um exame pessoal sobre o trabalho(...) e a actividade que a seguir devem fazer é “ <i>Think</i> ”, e “ <i>Think</i> ” significa gramática. E as regras, e as coisas elementares encontram-se no livro nas páginas 132 e 134, e aí também podem encontrar trabalho de pares. Vejamos... podem... abrir os livros... página 132. Livro... O título ? A. – Conjunções. P. – Conjunções... as coisas que ligam... E há trabalho de pares ? Encontram

find any pair-work there? S. – Yes T. – Yes, so now again you do the pair-work first with your partner here and after that you take the written exercises in the workbook. "Reading". That is the only exercises of that. [...] Which means that we have four... five double lessons... I think. And then as you'll have an exam as well, we have to revise for the exam as well... so... But during March we have to make a project work, and this time the project work is on the USA, but because we are now between unit 6 and unit 7 I'm not going to go into details of this today....Next week. Today we just.. try to get started for this new unit.	trabalho de pares ? A. – Encontramos. P. – Está bem. Então agora façam mais uma vez o trabalho de pares primeiro com o vosso colega, e depois façam os exercícios escritos no livro de exercícios. "Lecture ". São os únicos exercícios deste tipo. [...] O que quer dizer que temos quatro... cinco aulas duplas..., penso eu. E depois vocês vão ter um exame, também é preciso fazer revisões para o exame..., portanto... Mas durante o mês de Março temos de fazer um trabalho de projecto, e desta vez será sobre os Estados Unidos da América, mas como agora estamos entre as unidades 6 e 7, hoje não vou entrar em detalhes... Na próxima semana. Hoje vamos só começar esta nova unidade
--	--

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. Antes de começar a trabalhar com esta sequência, analise o lugar e a função que, na sua opinião, deve ter o manual na planificação do professor.		Este primeiro trabalho poderá ser feito por grupos. Efectivamente deverá suscitar discussões entre posições diferentes, sendo os seguintes os extremos opostos : – Um “bom” professor deve seguir de maneira rigorosa o manual que utiliza, pelo menos se acha que ele tem qualidade. – Um “bom” professor é aquele que passa sem o manual, e que pode assim adaptar constantemente os suportes e as actividades aos interesses e às necessidades dos seus alunos.
2. A partir de quê é que a professora filmada nesta sequência constrói a sua planificação na primeira parte da sua intervenção (até “... os únicos exercícios deste tipo”)?	2. A partir do manual. A professora, com efeito, apresenta aos alunos a unidade (Unidade 7) que eles vão ter de começar naquele dia. A planificação que ela adopta é portanto a que é proposta pelos autores do manual utilizado .	
3. Quais são os diferentes suportes propostos no	3. O manual propõe sucessivamente, a julgar pelas	

manual? Procure defini-los com a maior exactidão possível.	declarações da professora: a) um texto com a sua gravação oral ; b) exercícios certamente sobre esse texto, a fazer oralmente em <i>tandem</i> ou em pequenos grupos (cf. “com os nossos amigos que estão aqui ”) ; c) exercícios suplementares, certamente para fazer por escrito, e de forma individual ; d) exercícios gramaticais, referindo-se a determinadas páginas da gramática (“ páginas 132 e 134 ”) que se encontram certamente no interior dum prontuário gramatical inserido no fim do livro.	
4. Além dos suportes, quais são os diferentes pontos levados em conta na planificação da professora, nesta primeira parte da entrevista? (Passe em revista todos estes pontos, que estão enumerados na definição de “ planificação ” no Glossário.)	4. Pontos considerados : a) conteúdos : gramática (os conectores) ; b) dispositivo : trabalho individual e em <i>tandem</i> ; c) ajudas : dicionário, prontuário gramatical do manual ; d) tarefas : compreensões oral e escrita, expressão oral, exercícios gramaticais; e) métodos : ver mais à frente soluções do ponto 6.	
5. Há nesta primeira parte uma planificação sobre o texto gravado que não está certamente prevista no livro. Quais são precisamente essas tarefas ? Descreva-as o mais exactamente possível, com os seus diferentes objectivos definidos em termos de competências de comunicação.	5. Série de tarefas (cf. “ como fizemos antes”) sobre o texto e a sua gravação : a) audição da gravação, lendo o texto escrito ; b) exercício de leitura para um novo contacto com o texto, e certamente também para um trabalho de fonética ; c) procura das palavras difíceis : trata-se portanto dum trabalho em compreensão escrita ; Os exercícios orais do livro são aparentemente sobre o mesmo texto : são ao mesmo tempo exercícios de compreensão escrita e de expressão oral.	
6. Consulte o quadro das oposições metodológicas no Anexo da rubrica “Métodos”. Procure nesse conjunto de tarefas as aplicações do método escrito, do método indirecto, de método analítico e do	6. Métodos aplicados : a) escrito: o suporte de base é um texto ; b) <i>indirecto</i> : as palavras desconhecidas são procuradas no dicionário, que aqui é supostamente bilingue;	

método aplicativo.	c) analítico: a compreensão dos elementos do texto (as palavras desconhecidas) é visada antes da sua compreensão global ; d) dedutivo-aplicativo: os exercícios gramaticais fazem-se apoiar nas regras que correspondem ao prontuário gramatical.	
7. Aquele conjunto de tarefas parece bastante ritualizado para corresponder àquilo que por vezes se chama um “esquema de aula por integração didáctica” (série fixa de tarefas a partir de um único suporte) :		Esta questão poderá levar a uma análise comparativa dos esquemas de aula por integração didáctica propostos de modo mais ou menos explícito por diferentes manuais.
7.1 Que pensa do esquema de aula aplicado por esta professora ?	7.1 Não há uma solução tipo para esta questão. Aqui só se pode notar que outros esquemas de aula vão aplicar, pelo contrário, os métodos directo (procura-se induzir o sentido das palavras através do contexto), sintético (“abordagem global” dos textos) e, seguindo a fase do processo de aprendizagem, indutivo (procura-se descobrir as regras a partir dos exemplos do texto) ou imitativo (exercícios de treino a partir de modelos).	
7.2 Na sua opinião, quais são as vantagens e as desvantagens dos esquemas de aula, sejam eles quais forem?	7.2 Análise não exaustiva : – Vantagens : a planificação do professor é mais fácil, os alunos sabem a todo o momento o que devem fazer, e puderam apropriar-se dos métodos utilizados e dos passos dados; está garantida a “remistura” intensiva das mesmas formas linguísticas. – Desvantagens : o mesmo esquema de aula não pode convir a todos os suportes; risco de práticas estereotipadas da parte do professor ; impressão de repetitividade e riscos de desmotivação da parte dos alunos; dificuldade em mobilizar uma formação para a autonomia.	
8. Releia na transcrição a última parte da entrevista da professora (desde “E depois vocês vão ter um	8. A professora aumenta o tempo previsto na sua planificação para além da duração do trabalho	

exame...” até ao fim). O que se passa com a planificação da professora?	sobre a Unidade 7. Anuncia actividades que vão ter de ser feitas fora do manual : revisões para o exame e um trabalho de projecto.	
9. Porque é que ela explicita assim a planificação aos seus alunos? O que é que pensa disso ?	9. Pode achar-se interessante que os alunos tenham uma perspectiva de conjunto de um trabalho antes de o começar: assim saberão a todo o momento o que devem fazer, e porquê. Aqui, por exemplo, esta apresentação presta-se a que a professora justifique certas actividades “ Sim, vocês vão fazer um trabalho suplementar, mas cada um deve apresentar um exame pessoal sobre o trabalho”.	
		A professora, nesta sequência, contenta-se em informar os alunos da planificação que ela fez. Poder-se-á perguntar aos formandos o que é que o professor pode fazer para implicar os alunos no trabalho de planificação : a autonomia, com efeito, exige também a capacidade de se planificar o trabalho por si próprio.

PartE nº II – FASES CRONOLÓGICAS – INSTRUÇÕES

Outras fichas utilizáveis nesta rubrica:

- | | |
|--------------------|----------------------------|
| - Introdução ¼ | - Ajudas e orientações 1/1 |
| - Suportes ½ | - Tarefas ½ |
| - Dispositivos 1/3 | - Metacognição 2/3 |
| - Dispositivos 3/3 | |

Ficha nº1/3

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
França	francês	espanhol	4º ano		

Ficha susceptível de ser utilizada em:

- Conteúdos
- Trabalho de grupo
- Participação colectiva

CONTEXTUALIZAÇÃO

TURMA DO 11º ANO DE LETRAS DE 22 ALUNOS (21 RAPARIGAS, 1 RAPAZ) NUMA ESCOLA POLIVALENTE DA PROVÍNCIA (1200 ALUNOS), ONDE A PEDAGOGIA DIFERENCIADA NÃO É DE TODO PRATICADA. O APOIO UTILIZADO É UM TEXTO DO MANUAL ESCOLAR ADOPTADO.

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL francês L1, espanhol L2	TRADUÇÃO
P. : Vamos a trabajar en grupo. ¿Qué es trabajar en grupo? Trabajar en grupo quiere decir que cada miembro del grupo da su opinión. Todo el mundo da su opinión y las decisiones se toman en común. Cada uno puede decir, bueno... “yo estoy de acuerdo o no”, y al final tomar una decisión común. En cada grupo hay que nombrar un secretario y esta persona va a escribir el resultado, y al final dará el resultado del trabajo del grupo, y en cada grupo hay que nombrar un portavoz. E. : ¿Un portavoz?	P. - Vamos trabalhar em grupo. O que é trabalhar em grupo ? Trabalhar em grupo significa que cada membro do grupo dá a sua opinião. Todos dão a sua opinião e as decisões são tomadas em comum.. Cada um pode dizer, bem ... “eu estou de acordo ou não”, e no final tomar uma decisão comum. Em cada grupo, é necessário nomear um secretário, e essa pessoa vai escrever o resultado, e no final dará o resultado do trabalho de grupo, e em cada grupo é necessário nomear um porta-voz. A. - Um porta-voz ?

<i>P : Un portavoz. Y el próximo día este portavoz va a explicar al resto de la clase el trabajo de su grupo. Yo haré una fotocopia del trabajo de cada secretario y la distribuiré a los otros grupos. Así todo el mundo tendrá el trabajo de todos los grupos. ¿De acuerdo?</i> Vamos a ver el grupo nº 1. Vosotros vais a contar las sílabas de cada verso. Vais a analizar las rimas, es decir consonantes, decir cuáles son las vocales y cuáles son los consonantes que se repiten, y vais a hacer una lista de todos los verbos en pretérito. Vais a decir eso. Si necesitáis cuaderno o libro podéis mirar, consultar... El grupo nº 2, vais a buscar en el poema todos los elementos de la historia de la Conquista de México y de la historia de Malinche: es lo que vimos en la clase precedente, la historia que yo conté. Buscáis todos los elementos en el poema. [Grupo nº 3] Pasamos a la organización : Cómo está organizado el poema, las partes, y sobretudo justificar la división: en qué basáis vuestra división? Y el grupo nº 4, vais a identificar, vais a explicar todas las metáforas del poema, vais a ver quién se expresa en el poema y a quién se dirige. Y por eso vais a tener que dar explicaciones concretas del poema: bueno... “Tal persona porque vemos en el texto tal y tal”... Y la última pregunta: A quiénes son - entre comillas- los “Conquistadores” del siglo XX.	P. - Um porta-voz. E da próxima vez esse porta-voz vai explicar ao resto da turma o trabalho do seu grupo. Faço uma fotocópia do trabalho de cada secretário e distribuo-a pelos outros grupos. Assim todos terão o trabalho de todos os grupos. Está bem ? Vejamos o grupo nº 1. Vocês vão contar as sílabas de cada verso. Vão analisar as rimas, quer dizer as consoantes, dizer quais são as vogais e quais são as consoantes que se repetem, e vão fazer uma lista de todos os verbos no pretérito perfeito (passé simple). Vão dizer isso. Se precisarem do caderno ou do livro podem olhar, consultar ... No grupo nº2 , vão procurar no poema todos os elementos da história da Conquista do México e da história de Malinche: é o que vimos na aula anterior, a história que vos contei. Procurem todos os elementos no poema. [Grupo nº 3] Passemos à organização : Como está organizado o poema, as partes, e sobretudo justificar a divisão : em que baseiam a vossa divisão ? E no grupo nº 4, vão identificar, vão explicar todas as metáforas do poema, vão ver quem se exprime no poema e a quem se dirige. E para isso, devem dar explicações concretas do poema: por exemplo... “Tal pessoa, porque nós vemos no texto isto e aquilo”... E a última pergunta : Quem são – entre aspas – os “Conquistadores” do século XX ?
---	---

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. Alguma vez trabalhou em grupo quando era aluno, ou já pôs os seus alunos a trabalhar em grupos ? Como podem ser as instruções do professor ao propôr um trabalho de grupo aos alunos ?		Num estágio de formação, a reflexão sobre a segunda pergunta poderá ser objecto...de um primeiro trabalho de grupo entre formandos. A mesma pergunta poderá ser colocada de novo no final do trabalho sobre as diferentes fichas da rubrica “Instruções”, de modo a avaliar as aquisições e tomadas de consciência.

2. Visione uma ou duas vezes a sequência de vídeo na sua totalidade. A intervenção da professora pode dividir-se em duas partes. Quais são?	2. As duas partes : a) <i>apresentação das características da organização do trabalho de grupo.</i> b) distribuição do trabalho a cada um dos quatro grupos.	
3. Indique as características do trabalho de grupo tais como a professora as apresenta.	3. Cada membro dá a sua opinião; as decisões tomam-se em comum; deve designar-se um secretário e um porta-voz.	
4. Quais são as funções do secretário e do porta-voz , segundo a professora ?	4. O secretário escreve o resultado do trabalho, e da vez seguinte o porta-voz explica ao resto da turma o trabalho do seu grupo..	
	O manuseamento de um aparelho (leitor-gravador de cassetes áudio ou vídeo, por ex.) ou a utilização de um instrumento (pesquisa de palavras no dicionário posto à disposição do grupo, por ex.), a pesquisa documental, a redacção do texto pedido, a releitura-correcção desse texto, a tomada de notas, a distribuição da palavra, etc.	Poder-se-á perguntar que outras responsabilidades particulares poderá ser por vezes necessário atribuir a um ou outro membro de um grupo de trabalho.
5. Estas explicações que dizem respeito aos modos de funcionamento dos grupos parecem-lhe necessárias ? Porque é que a professora as dá aqui ?	5. Estes alunos trabalham em grupo – pelo menos com este modo de funcionamento – pela primeira vez (cf. a reacção surpreendida de um aluno : “Um porta-voz ?”)	
	Um professor poderia perguntar aos alunos se já trabalharam em grupo, em que ocasiões; se isso lhes agradou ou não, e porquê ; como podem revelar-se necessárias e repartirem-se funções diferentes no interior de um grupo, em particular se está previsto, de seguida, apresentar ao resto da turma os resultados do trabalho .	Poder-se-à perguntar aos formandos o que é que um professor poderia fazer para implicar mais os alunos quanto a este tema do funcionamento dos grupos.
6. O que há de comum no modo como são dadas aqui a primeira série e a segunda série de instruções ?	6. Características comuns : - <i>é a própria professora que dá as instruções que lhe parecem indispensáveis ;</i> - ela dá todas essas instruções antes do início do	

	trabalho ; - ela dá-as apenas oralmente : - ela não verifica – pelo menos na sequência filmada – a compreensão das instruções.	
7. As instruções também podem ser justificadas (explicam-se as razões daquilo que se pede aos alunos para fazerem). Em que é que as duas séries de instruções diferem neste ponto ?	7. Diferença entre as duas séries de instruções : - <i>na primeira, a designação de um secretário e de um porta-voz é justificada pela necessidade de informar depois toda a turma sobre o resultado do trabalho de grupo ;</i> - na segunda, a escolha dos temas de pesquisa sobre o texto, e a repartição desses temas entre os grupos, não são objecto de uma justificação por parte da professora.	
8. Sobre que pontos deverá normalmente incidir a avaliação no final deste trabalho de grupo ?	8. A avaliação deverá incidir não apenas sobre a qualidade dos resultados do trabalho pedidos (análise do poema), mas também sobre a maneira como foram designados no seio de cada grupo o secretário e o porta-voz, o seu trabalho e o do conjunto do grupo, finalmente a qualidade da apresentação dos resultados pelo porta-voz (a sequência Avaliação ½, apresenta uma avaliação desta apresentação).	

Ficha N° 2/3

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Áustria	alemão	inglês	2º ano		

Ficha que pode também ser utilizada em :

- Introdução (diferenciação vs variação)
- Autonomização
- Conteúdos
- Tarefas

Contextualização

Os programas oficiais do *Realgymnasium* prescrevem sequências de ensino individualizado que permitem pôr em prática a pedagogia diferenciada. O professor pode organizar livremente os conteúdos como entender.

Transcrição original alemão L1, inglês L2	TRADUÇÃO
T. - So, can you please choose text 1 this group, than the other group choose text 2 and you, in the last row, can you choose text 3 ? We'll listen to the texts and each group does the following tasks. 1) The first task is : sum up what the person said. Do tasks on pages 37 respectively and 38. 2) Then the second point is think of a situation in which you felt both aggressive and frightened, and later report facts to the class. You have to agree on one situation, so you talk about it in your group and in the end you agree on one situation and this one situation 'll be reported and told to the class. 3) Third time group 1 write a letter to the editor, open and open newspapers; group 2 a dialogue between the girl and the officer, you will know you have listened to the tape; and the third group will write an inner monologue of the man in the train.	P. . Então vocês escolhem o texto 1, o outro grupo escolhe o texto 2 e vocês, na última fila, podem ficar com o texto 3? Vamos ouvir os textos e cada grupo executa as seguintes tarefas : 1) A tarefa nº1 é a seguinte : resumam o que a pessoa disse. Façam as actividades respectivamente páginas 37-38. 2) Depois a segunda tarefa é a seguinte : pensem numa situação em que tenham sido ao mesmo tempo agressivos e amedrontados, depois contem essa situação à turma. Têm que pôr-se de acordo com uma situação, discutam-na no vosso grupo, e no final ponham-se de acordo quanto a uma situação e será essa mesma situação que será relatada à turma. 3) Em terceiro lugar o grupo 1 escreve uma carta ao editor, abram , abram os jornais ; o grupo 2 um diálogo entre a rapariga e o oficial, vocês saberão fazê-lo, depois de terem ouvido a gravação; e o grupo 3 um monólogo interior do homem no comboio.

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. Visione uma primeira vez a sequência de vídeo na sua totalidade.		
2. Efectue um segundo visionamento e diga com que critério a professora forma os grupos.	2. O critério da disposição espacial dos alunos na sala.	
	– Alguns alunos viram-se de costas para o quadro, o que não é a posição ideal para seguir atentamente o que a professora diz. – Alguns alunos interessam-se apenas pelas suas instruções e não pelas dos outros, e começam logo a discutir entre eles a resolução da tarefa.	Poder-se-á observar o que se passa por vezes quando, como aqui, os grupos são constituídos antes mesmo de o professor começar a dar as instruções por grupos.
3. Quantas tarefas é que a professora propõe aos três grupos ? Para cada uma diga se se trata de uma fase de “variação” ou de “diferenciação”. (A diferença entre estes dois termos foi estudada nas sequências da Introdução. Se for necessário, releia a definição destes dois termos no Glossário.)	3. A professora propõe três tarefas : as duas primeiras dizem respeito à “variação” (tarefas diferentes, mas a serem realizadas por todos os grupos), a terceira diz respeito à “diferenciação” (tarefas diferentes segundo os grupos).	Constata-se que esta sequência de vídeo pode ser utilizada para os formandos aplicarem a diferença entre “variação” e “diferenciação” que foi trabalhada nas 4 sequências da Introdução.
4. Defina os tipos de variação propostos pela professora.	4. Variação dos objectivos : a) compreensão oral, b) expressão oral, c) expressão escrita. Variação dos dispositivos : trabalho de grupo, depois com a turma toda (apresentação a todos do trabalho realizado em grupo), depois novamente por grupo.	
5. Defina os tipos de diferenciação propostos aqui pela professora.	5. Diferenciação dos suportes na fase 1. Diferenciação dos conteúdos e das tarefas nos textos a produzir na fase 3 (carta, diálogo, e monólogo interior com locutores diferentes.).	
6. A professora, enquanto dá oralmente as instruções, escreve-as também no quadro. Consegue explicar porque é que ela o faz ?	6. Para facilitar a compreensão e para que os alunos possam tê-las à frente durante a realização do trabalho.	
7. De que outro modo poderia ela ter procedido para se assegurar da compreensão dos alunos ?	7. A professora poderia ter dado oralmente as instruções das três tarefas, depois escrevê-las no quadro enquanto membros de cada um dos três	Os formandos poderão ver a sequência da ficha Metacognição 2/4, onde se vê uma professora que, depois de ter dado as suas instruções em L2, pede

	grupos lhas ditavam, a quem ela tivesse pedido para as reformular (em L1 ou em L2).	a alguns alunos para as reformularem em L1.
8. Apesar de o discurso da professora não ser muito longo, o facto de dar todas as instruções de uma só vez e na L2 pode causar problemas de compreensão a alunos do 2º ano. Que explicações plausíveis podemos encontrar para a escolha feita pela professora nas suas instruções iniciais ?	8. Podemos supor que os alunos estão habituados a trabalhar em grupo, e que, como os documentos e uma parte dos exercícios (os de compreensão oral) são tirados do manual, os alunos conhecem o que se espera deles, bem como os critérios de avaliação.	
9. O quê que ela fará, certamente, depois que o trabalho de grupo tiver começado ?	9. Podemos pensar que ela passará de grupo em grupo para verificar se as tarefas realizadas correspondem bem às instruções dadas, e que ela as tornará a dar, se for necessário.	
10. Procure nas instruções da professora uma precisão que diga respeito a um ponto de <i>processo</i> (<i>procédure</i>), e uma outra que diga respeito a uma possível <i>ajuda</i> (ver a definição destes dois termos no Glossário). O que é que não está explícito ?	10. Há uma explicitação do processo (<i>procédure</i>) a seguir no grupo 2 (“Vocês devem pôr-se de acordo quanto a uma situação, discutam-na no vosso grupo, e no final ponham-se de acordo quanto a uma situação.”) e de uma ajuda para a redacção do diálogo nesse mesmo grupo 2 (“Vocês saberão fazê-lo, depois de terem ouvido a gravação”). Não há explicitação, em particular, da duração de cada tarefa, do tamanho esperado para cada produção, nem dos critérios de avaliação.	
11. Que outras precisões podem ser dadas nas instruções iniciais de um trabalho de grupo ? Faça uma lista dessas precisões o mais exaustiva possível.	11. Os critérios de constituição dos grupos, as razões da escolha das tarefas e da sua articulação, as razões da diferenciação proposta, as modalidades do trabalho de grupo, os critérios de avaliação das produções, ...	É de frisar que esta observação não implica de todo uma crítica do que a professora aqui faz : um professor pode muito bem decidir dar apenas uma parte de todas estas informações iniciais possíveis ... e esperar as eventuais perguntas dos seus alunos !
12. Se o objectivo da professora tivesse sido , nesta fase inicial do trabalho, permitir aos alunos desenvolverem a sua autonomia, o quê que ela lhes poderia ter proposto decidirem eles mesmos ?	12 Os alunos poderiam ter decidido a constituição dos grupos, a escolha e a articulação das tarefas, a sua duração, e critérios para uma auto-avaliação das produções finais.	Esta sequência poderá ser comparada com aquelas onde o projecto de autonomização dos alunos é nítida (cf. Autonomização).

Ficha Nº 3/3

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
França	francês	inglês	6º ano		

Ficha que pode também ser utilizada em :

- Conteúdos
- Planificação

Contextualização

Estamos num liceu científico. Trata-se duma turma de 12º ano (première) de 30 alunos, no 6ºano de estudo da língua; eles não provêm todos da mesma turma. A professora preparou uma dúzia de artigos retirados do *Times* sobre pensadores e cientistas do século XX. Convidou cada grupo a escolher uma personagem da lista.

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL (francês L1, inglês L2)	TRADUÇÃO
P. - Next term we are going to have an exhibition or to have a gallery of portraits in the classroom, or may be in the exhibition room about famous scientists or famous thinkers of XXth century. So each group today will work on a scientist or a thinker or a technician whose work has become influential on everyday life. So then the first thing to do is to examine a list of scientists. I give one to each, OK ? Can you pass some, please ? And you'll choose who you are interested in. <i>So first thing to do today I ask to decide, to choose which scientist you want to know all about. So it takes three minutes OK? Not more.</i> You agree? So what do you want? Yes, you are right. You vote. One, two, three. We can exchange. Please do you all want to work on Einstein? Yes, all of you? Yes, OK. Just a minute. I said to you you have to be quick in choosing. You decide how you want to work. What do you think it's the first thing to	P. - No próximo trimestre, faremos um espectáculo ou uma galeria de retratos na aula ou talvez na sala de espectáculos sobre cientistas célebres ou sobre pensadores célebres do séc. XX.. Então cada grupo trabalhará hoje sobre um cientista ou sobre um pensador ou um técnico cujo trabalho se tenha tornado importante na vida quotidiana. E a primeira coisa a fazer é examinar uma lista de cientistas. Dou uma a cada um, está bem? Podem passá-las? E escolhem aquele que vos interessar. Então a primeira coisa a fazer hoje: peço-vos para escolherem o cientista sobre quem gostariam de saber tudo. Têm três minutos, está bem ? Mais não. Estão de acordo ? Qual é que querem ? [...] Têm razão. Votem. Um, dois, três. Podemos mudar. Desculpem, vocês querem todos trabalhar sobre Einstein ? Sim, todos ? Bom, está bem. [...] Um minuto, só. Disse-vos que têm de escolher rapidamente. [...] Vocês decidem como querem trabalhar. Qual é a primeira coisa a fazer na

do ? Yes, you have to read the text but you have to (...). Yes, that's a possibility. So what I suggest is each group should try to think about a sort of portrait of the person you have chosen. Your final aim will be to make a portrait, not only a portrait, but his life, his invention, why is he famous. You have to find all elements so that next week you are going to ... each group will have a speaker who'll tell the authors. The rule is don't speak too loud. Silent reading first. Silent reading you start. You know that you can ask for help whenever you want. I can help, the dictionary can help.	vossa opinião? Sim, têm de ler o texto, mas devem (...) Sim, é uma possibilidade. Aquilo que vos aconselho é que cada grupo pense numa espécie de retrato da pessoa escolhida. O vosso objectivo final será fazer o seu retrato, não apenas o seu retrato mas a sua vida, o que inventou, porque é célebre. Devem procurar todos os elementos, assim na próxima semana vão ... cada grupo terá um porta-voz que apresentará os autores. A regra é não falar alto demais. [...] Primeiro leitura silenciosa. Comecem a leitura silenciosa. Sabem que podem pedir ajuda quando quiserem. Eu posso ajudar-vos, podem consultar o dicionário.
--	---

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. Quem forma os grupos, no início da sequência ? Que conclusões podemos tirar daí ?	1. Os alunos põem-se directamente em grupos. Podemos concluir que esses grupos já estão constituídos, mas também que estes alunos estão habituados a trabalhar assim.	
2. Por onde começa a professora mesmo antes de dar as instruções de trabalho para a sessão ? Isso parece-lhe necessário ?	2. Ela explica o objectivo final do trabalho. É importante, para a motivação dos alunos, que eles tenham sempre em mente o objectivo visado.	
3. A professora dá as instruções apenas oralmente ? Quais são as diferentes razões que ela pode ter para proceder assim ?	3. Ela também as escreve no quadro. Isso permite-lhe : - <i>adaptar-se aos diferentes tipos de alunos (uns são mais visuais, outros mais auditivos) ;</i> - ser mais clara ; - manter as instruções à vista durante todo o trabalho, para que os alunos recorram a elas quando precisarem, ou relembrem as suas próprias instruções.	
	As instruções também poderiam ter sido: - escritas em folhas dadas a cada grupo ; - escritas no quadro por um aluno ; - projectadas ;	Poder-se-á perguntar aos formandos de que outros modos é que as instruções poderiam ter sido apresentadas, e como é que a professora poderia ter verificado a sua compreensão.

	Uma técnica clássica de verificação da compreensão é a reformulação pelos alunos (vemo-la concretizada na ficha Metacognição 2/4).	
4. Em que local da sala se encontra a professora quando dá as instruções ? Por que razões ?	4. A professora está no centro da sala para ser mais eficaz nas suas explicações: chama mais a atenção de cada um, e faz-se ouvir melhor por todos. Também consegue controlar melhor se todos a ouvem, e como vão depois trabalhar em grupo.	
5. Quantas tarefas dá a professora nas suas instruções ? Quais são elas ?	5. Três tarefas : 1) escolher a personagem 2) ler o texto em silêncio 3) encontrar todos os elementos necessários.	
6. As instruções não dizem respeito apenas às tarefas a efectuar, mas também às modalidades do trabalho: faça uma lista, com um exemplo para cada uma delas.	6. As instruções também dizem respeito: - ao tempo (“Vocês têm três minutos”.); - ao comportamento (“A regra é não falar alto demais”.); - à designação de um porta-voz (“Cada grupo terá um porta-voz que apresentará os autores”.); - às ajudas possíveis (“Eu posso ajudar-vos, podem recorrer ao dicionário.”).	
7. Anote tudo o que, nas explicações da professora sobre o processo (procédure) a seguir pelos alunos, se refere à gestão do tempo. Porquê esta insistência ?	7. “E a primeira coisa a fazer é examinar uma lista de cientistas. [...] Então a primeira coisa a fazer hoje [...] Têm três minutos, está bem ? Mais não [...] Só um minuto. Disse-vos que têm de escolher rapidamente .” A professora está certamente preocupada com a máxima rentabilização do tempo (os professores de língua têm uma forte consciência do pouco tempo de que dispõem, tal como os alunos), mas uma boa gestão do tempo constitui também uma exigência de rigor no trabalho de grupo, e é uma condição para a eficácia e para manter a motivação (os alunos cansam-se rapidamente das tarefas demoradas).	
8. Por que razões é que a professora não dá todas as instruções ao mesmo tempo logo no início da sessão?	8. A professora procura certamente : - não falar tempo demais seguido (a atenção dos alunos desvia-se facilmente, e as dificuldades de compreensão	

	<i>acumulam-se</i>) ; - facilitar a compreensão ; - estimular os alunos fazendo-os prosseguir por etapas.	
9. Indique os diferentes papéis que a professora assume ao longo de toda a gravação, em particular quando passa de grupo em grupo.	9. A professora assume as diferentes funções de : - organizador (ela organiza as actividades, fornece o material) ; - especialista (propõe conteúdos, explica) ; - facilitador da aprendizagem (aconselha, ajuda) - mediador (entre um grupo e outro) ; - animador (solicita os alunos).	Podemos classificar de outra maneira estas diferentes funções da professora, e dar-lhes nomes diferentes: o essencial é que os formandos tomem consciência da diversificação das funções do professor provocada pelo trabalho de grupo: é uma das razões do interesse de um tal dispositivo.
10. O que é que a professora poderia pedir aos alunos, no que diz respeito às instruções, para os treinar para a autonomia ?	10. Poderia pedir aos alunos para descobrirem e explicitarem eles próprios o conteúdo dessas instruções.	

Parte nº II – fASES CRONOLÓGICA S – trabalho de grupo

Outras fichas utilizáveis nesta rubrica :

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Introdução 2/4. – Conteúdos 1/2. – Tarefas 2/2. | <ul style="list-style-type: none"> – Instruções 1-3/3. – Participação colectiva 1/2 et 2/2. – Metacognição 4/4. |
|---|--|

Ficha N°1/2

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Grécia	grego	francês	Entrevista professor		

Ficha susceptível de ser utilizada em :

- Dispositivos.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Trata-se da entrevista de um professor grego de Francês, por uma colega italiana que observou aulas de pedagogia diferenciada na escola básica do 2º ciclo (collège) N. Jonia em Atenas. A professora grega, que pratica a “pedagogia de projecto”, exprime a sua opinião sobre as vantagens e as dificuldades que o trabalho de grupo apresenta.

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL français	TRADUÇÃO
P. – ... Sur la pédagogie différenciée, donc je n'ai pas une grande expérience, mais c'est la deuxième année que je pratique cette pédagogie, alors ce que j'ai constaté pour le moment... tout d'abord c'est que... Il est vrai que c'est l'occasion pour tous les élèves de montrer leurs capacités, c'est-à-dire il y a des élèves qui ne sont pas très forts en français, mais qui ont du talent à ramasser un matériel ou à peindre certaines choses... ou, je sais pas, par exemple pour les pourcentages, les tableaux des pourcentages, il y avait des élèves qui sont forts en mathématiques, qui ont travaillé sur les numéros, les nombres. Alors tout le monde fait quelque chose. En plus les bons élèves peuvent... présenter des choses qui sont d'un niveau un peu plus élevé que le niveau de la classe. Alors c'est une occasion de s'exprimer... d'une façon, comment dire?... d'une façon qui est plus agréable pour eux parce qu'ils montrent qu'ils sont... capables de faire des choses difficiles. Alors, pour... Il est vrai qu'il y a quelques difficultés. Par exemple, il y a des élèves qui... ne savent pas collaborer, qui... qui se fâchent, qui ne collaborent pas bien, donc qui posent des problèmes dans les groupes et... qui ne sont pas bien préparés pour travailler en groupe. Et comme c'est trois fois par semaine, ce travail une heure trois fois par semaine, alors c'est peu pour apprendre un comportement correct pour travailler dans les groupes. <i>En plus pour les bons élèves – il y a des élèves qui sont très responsables, qui travaillent... beaucoup plus que les autres, qui sont chargés de faire les choses les plus difficiles – donc ils prennent... ils sont chargés de tout, quelquefois... que c'est une seule personne qui a travaillé, surtout.</i> Bien sûr, il y a un petit bruit parce qu'ils discutent, ils doivent discuter entre eux et j'ai constaté que quelquefois c'est le moment de dire des choses qui ne concernent pas la leçon, mais en général, du point de vue responsabilité, par exemple, j'ai vu que même les moins responsables sont... ont eu un progrès.	P. – ...Sobre a pedagogia diferenciada, bem, não tenho uma grande experiência, mas é o segundo ano que pratico esta pedagogia, ora o que eu constatei para já... em primeiro lugar é que... É verdade que é a oportunidade de todos os alunos mostrarem as suas capacidades, quer dizer, há alunos que não são muito bons a Francês, mas que têm jeito para arranjar material ou para inventar certas coisas... ou, não sei, por exemplo, para as percentagens, quadros de percentagens. Havia alunos que são bons a Matemática, que trabalharam sobre os números. Assim, toda a gente faz qualquer coisa. Além disso, os bons alunos podem ... apresentar coisas que são de um nível um pouco mais elevado que o nível da turma. Sendo assim, é uma ocasião para se exprimirem... de um modo... como dizer?... de um modo que é mais agradável para eles, porque mostram que são ... capazes de fazerem coisas difíceis. Quer dizer, para... É verdade que há algumas pequenas dificuldades. Por exemplo, há alunos que... não sabem colaborar, que... que se zangam, que não colaboram bem, por isso causam problemas nos grupos e... não estão bem preparados para trabalharem em grupo. E como é três vezes por semana, uma hora três vezes por semana, é pouco para aprenderem um comportamento correcto para trabalhar em grupo. Ainda mais para os bons alunos - há alunos que são muito responsáveis, que trabalham... muito mais do que os outros, que são encarregados de fazerem as coisas mais difíceis – portanto eles tomam ... são encarregados de tudo, às vezes... é sobretudo uma única pessoa a fazer tudo. Claro que há um pouco de barulho porque eles discutem, eles têm de discutir entre eles e eu constatei que, às vezes, dizem coisas que não dizem respeito à aula, mas, em geral, do ponto de vista da responsabilidade, por exemplo, vi que mesmo os menos responsáveis são ... progrediram.

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
--------------	----------	----------

1. O que lhe traz à mente o “trabalho de grupo”, da sua experiência de antigo aluno e/ou professor? O que pensa do seu interesse no ensino/aprendizagem das línguas? Diga, por escrito, as ideias que lhe parecem resumir as suas impressões e opiniões.	1. Estas duas primeiras questões não têm soluções. Tratar-se-á simplesmente, depois de trabalhar esta rubrica (2 fichas), de rever as notas escritas, para constatar eventuais modificações da sua atitude perante o trabalho de grupo.	
2. A professora fala daquilo que constatou nos dois anos em que trabalhou em pedagogia diferenciada. Ao ler a entrevista dela, qual é o aspecto particular desta pedagogia ao qual ela se refere unicamente ?	2. A professora trata apenas do aspecto “trabalho de grupo”, pelo menos, é evidente, na presente sequência.	
3. Releia a primeira parte da transcrição (primeiro parágrafo). Quais são as duas vantagens do trabalho de grupo que ela apresenta aqui ? Indique-os em termos de : a) respeito pelas diferenças e pela diferenciação, b) consequências positivas deste respeito, citando as passagens que lhe parecem características.	3. Vantagens do trabalho de grupo apresentadas na primeira parte: a) Acontece aqui uma diferenciação natural dos papéis, segundo as diferentes capacidades dos alunos (exemplos citados : a língua francesa, o material, a pintura, as percentagens), de modo a que “toda a gente faz qualquer coisa”. b) Acontece uma diferenciação natural dos níveis de produção (“Os bons alunos podem ... apresentar coisas que são de um nível um pouco mais elevado que o da turma”), de modo a que se mantenha a motivação dos alunos (“É mais agradável para eles, porque assim mostram que são... capazes de fazerem coisas difíceis”).	Far-se-á notar aos formandos que estas duas vantagens dizem respeito, principalmente, à motivação dos alunos (os melhores como os mais fracos podem participar fazendo valer as suas competências diversas e diferentes). Isto compreende-se porque se trata, aqui, de um ensino escolar (onde o professor tem de suscitar e manter constantemente a motivação dos alunos).
4. Localize, no fim da transcrição, o último efeito positivo do trabalho de grupo citado pela professora.		
4.1 Em que consiste ?	4.1 Todos os alunos progridem, no que diz respeito ao seu sentido de responsabilidade.	
4.2 Para que tipo de objectivo ou de finalidade remete esta vantagem ?	4.2 Trata-se de uma finalidade educativa.	Far-se-á notar que a professora está pronta para aceitar uns certos “custos” (certos inconvenientes) para a prossecução de uma finalidade educativa : isso também é característico do ensino escolar, que pretende igualmente ser uma educação para certos valores.
5. Quais são os inconvenientes do trabalho de grupo assinalados por esta professora? (Se	5. Para a professora grega, os inconvenientes do trabalho de grupo são os seguintes :	Far-se-á notar que a cada defeito corresponde uma vantagem (e <i>vice versa</i>). Por exemplo, o grupo

necessário, reagrupe e reformule algumas das suas críticas para as explicitar melhor).	a) alguns alunos trabalham mal no seio dos grupos e prejudicam o seu funcionamento, porque não estão preparados para este tipo de trabalho ; b) os melhores ou os mais responsáveis são, por vezes, os únicos que trabalham ; c) alguns alunos fazem barulho.	forma para a responsabilidade e é justamente por isso que ele permite aos alunos que (ainda) não são suficientemente responsáveis distraírem-se ... Daí a importância das actividades metacognitivas (cf. rubricas correspondentes), para que os próprios alunos tomem consciência destas contradições e aprendam a geri-las de forma responsável.
6. Partilha da opinião desta professora em relação aos inconvenientes e às vantagens do trabalho de grupo? É capaz de citar outros inconvenientes e outras possíveis vantagens desta forma de trabalho ?	6. <i>Outros inconvenientes possíveis :</i> a) o trabalho de grupo pode dificultar a gestão de uma disciplina numa turma de alunos difíceis (mas o interesse do trabalho e a possibilidade de participar ao nível e segundo as competências de cada um pode também facilitar a gestão da disciplina!); b) no trabalho de grupo, os alunos utilizam muito a língua materna (não apenas pela facilidade, mas também no momento em que eles se entusiasma, em que começa a funcionar o seu lado afectivo). Alguns exemplos de vantagens : a) Pode haver melhoria dos resultados do trabalho conjunto graças à ajuda e participação colectiva dos conhecimentos e das competências. b) O trabalho de grupo é uma escola de formação para a autonomia. c) A capacidade de trabalhar em grupo é essencial na vida profissional.	Pedir-se-á aos formandos que discutam as potencialidades negativas e positivas do trabalho de grupo (como fizemos na “solução” respeitante aos dois inconvenientes citados): o trabalho de grupo, como qualquer técnica de aula, pode produzir os melhores e os piores resultados, porque, como qualquer técnica de aula, depende de contextos e de modalidades de acção.
7. Por que razão é que o trabalho de grupo é absolutamente indispensável para pôr em prática a pedagogia diferenciada e o trabalho autónomo, num sistema de ensino colectivo ?	7. É o único dispositivo que permite manter as vantagens do trabalho colectivo (cf. solução anterior) com a aplicação simultânea de uma diferenciação num maior número de áreas.	
8. Quais são os diferentes papéis ou funções que um professor vai ter de assumir perante os grupos de alunos? Se possível, dê um exemplo concreto correspondente a cada um deles.	8. Diferentes papéis e funções do professor no trabalho de grupo : a) <i>animador</i> (organiza as actividades, fornece os materiais,...); b) <i>especialista</i> (propõe os conteúdos, explica, corrige,...) ; c) <i>facilitador da aprendizagem</i> (negoceia, ajuda,	

	orienta, ensina para as diferentes funções a assumir num grupo,...) ; d) <i>técnico</i> (ajuda na utilização do material: gravador, computador, retroprojector,...).	
9. Quais são as condições necessárias, ou pelo menos facilitadoras, para um bom funcionamento de uma turma que trabalhe sistematicamente em grupos ? Para a resposta a esta pergunta, poder-nos-emos basear nas diferentes componentes que aparecem, no Glossário, na definição do termo “dispositivo”.	9. Algumas condições : – material técnico (gravadores de áudio e de vídeo, computadores, etc.) e outros materiais (dicionários, gramáticas, etc.) em número suficiente e facilmente disponíveis ; – material pedagógico integrando já diferenciação ; – mobiliário (mesas, cadeiras) e espaços adaptados; - várias salas utilizáveis em simultâneo; – uma certa flexibilidade nos horários de aula ; – alunos verdadeiramente formados em trabalho de grupo nas diferentes disciplinas.	

Ficha N°2/2

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Finlândia	finlandês	inglês	4º ano		

Ficha que também pode ser utilizada em :

- Dispositivos.
- Objectivos.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Trata-se de uma escola secundária finlandesa que instituiu a pedagogia diferenciada como pedagogia preferencial para o ensino/aprendizagem das línguas. A expressão oral em língua estrangeira é objecto de uma atenção particular, sendo trabalhada, nomeadamente, por meio de *class meetings*, aulas em que os alunos são convidados a falarem sobre assuntos que são depois debatidos por toda a turma.

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL finlandês L1, inglês L2	TRADUÇÃO
---	----------

S1.– You say that if someone calls you names, you have the right to shoot him? S2. – Yes S1. – If you are a twelve-year-old boy or girl, if you are a twelve-year-old child so... if another child calls you names... he pulls out his gun and shoots you. That's legal? S2. – Student B: yes. S3. – No one has the right to kill another person. S2. – I think that anyone has to try it's...er...it's your...er... how shall I say...it's your right to shoot someone who hurts you. S1. – ... a gun-club near our school. The school mentioned is... (?) A number of students of the school are planning to... to go there just to have some fun and we'll have a discussion and we will ask your opinion at the end of the debate. So you have the... the final word about the subject... er ... for...for the... against the subject are Peter and Case and in favour with the subject is Snake. Now, well Case, what's your opinion about the subject? S2. – I think it's not a good thing that... er.. that a gun-club is stationed there... because it's not safe for the children to go there, they can get hurt themselves... and they can hurt a lot of other people. S3. – I am... I am not...er... I don't agree with that because a gun-club is very safe. Children know what they have to do. They won't go in shooting fields and stand there waiting for a bullet. S4. – You don't know what's going on in their minds, they are not responsible enough to use guns. S5. – They can also easily get...get a gun from their school and bring it to our school and then they can...shoot people and... fire or something. S1. – The audience... so what do you think about the...this subject. Has anybody... Does anybody "gives" his opinion? Susana, you want to give your opinion about that? S6. – Yes, I think... I think a gun-club near the school is not so bad because only if they don't take their guns... outside the gun-club. S1. – [Name of the student], what's your opinion about this? S7. – Oh, I think...er... well...it should be legal to have guns around here if children are "done" (?) responsibilities of the society... well they can...well... they have... oh... The older people get... children grow... the more responsibilities they have... so why don't you already "gives" them those responsibilities by handing them guns?	A1. – <i>Tu dizes que se alguém te chama nomes, tu tens o direito de lhe dar um tiro?</i> A2 – Digo. A1. – Imagina que és um rapaz ou uma rapariga de doze anos, ... uma criança de doze anos ... se uma outra criança te chama nomes ... pega numa arma e te dá um tiro, isso é legal? A2. – É. A3. – <i>Ninguém tem o direito de matar outra pessoa.</i> A2. – <i>Eu acho que ninguém deve tentar ... é ... é teu como hei-de dizer? É teu direito dar um tiro a alguém que te magoa.</i> A1. – ... um clube de tiro junto da nossa escola. A escola mencionada é (?) <i>Muitos alunos da escola pensam ir lá unicamente para se divertirem, e nós vamos ter um debate e depois perguntamos a vossa opinião, no fim do debate. Deste modo, vocês vão ter a última palavra sobre o assunto. Peter e Case são contra este assunto e Snake é a favor. Então, Case, qual é a tua opinião sobre este assunto?</i> A2. – <i>Eu acho que não é uma boa coisa que ... hmm ... instalem além um clube de tiro ... porque não é muito seguro as crianças irem para lá, podem ferir-se ... e podem ferir muitas outras pessoas.</i> A3. – Eu ... eu não ... não estou de acordo com isso, porque um clube de tiro é muito seguro. As crianças sabem o que têm de fazer. Elas não entram num campo de tiro para ficarem à espera de levar com uma bala. A4. – Tu não sabes o que se passa na cabeça delas, não têm responsabilidade suficiente para usar armas. A5. – Também podem levar com facilidade ... levar uma arma para a escola e trazê-la para a nossa, e depois podem ... apontar a alguém e dar um tiro ou qualquer coisa no género. A1. – Então ... o que é que pensa a assistência sobre este assunto? Alguém tem ... alguém quer dar a sua opinião ? Suzanne, queres dar a tua opinião sobre isto? A6. – Sim, eu acho que ... acho que um clube de tiro perto da escola não é assim tão mau, porque só se elas não levarem as armas para fora do clube de tiro. A1. – [Nome de aluno/a], qual é a tua opinião sobre este assunto ? A7. – Oh! penso ... hmm ... bem, devia ser legalizado ter armas por aí, se se tratasse de tornar as crianças mais responsáveis na sociedade. e ... bom, elas têm ... hum ... quanto mais crescidas ficam, quanto mais as crianças crescem, mais responsabilidades têm. Então porque não lhes dar responsabilidades dando-lhes armas? A1. – Então és a favor de um clube de tiro para crianças perto da tua escola?
---	---

S1 – So you are in favour of a gun-club near your school for your children? S7. – Yes.	A6. – Sou.
---	------------

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. Visione uma primeira vez a sequência completa. Observou quantas fases diferentes?	1. Três fases : a) desde o início até “ ...dar um tiro a alguém que te magoa; b) desde “ ...um clube de tiro ao pé da nossa escola...” até “...ou qualquer coisa no género ”; c) desde “...Então...o que é que pensa a assistência sobre este assunto?” até ao fim.	
2. Visione de novo a primeira fase, observando atentamente a disposição da turma :		
2.1 Como estão dispostos os alunos? Pode falar-se de trabalho de grupo?	2.1 Em primeiro plano, vê-se um grupo de alunos ocupados a trabalhar e a falar uns com os outros. No plano do fundo, os alunos estão sentados ou circulam na sala.	
2.2 Leia a transcrição correspondente : o que é que eles estão a fazer ?	2.2 Debatem entre eles o tema dos direitos de auto-defesa das crianças.	
3. Observar a segunda fase		
3.1 Trata-se do mesmo grupo de alunos? Se assim for, o que é que se modificou no dispositivo? Qual é a função do aluno n.º1 (“A1.”) ?	3.1 Trata-se realmente do mesmo grupo de alunos, mas, desta vez: a) Há um aluno (“A1”) que dirige o debate (ele interroga e dá a palavra a cada um dos outros membros do grupo); é o que se chama um “moderador”. b) Os outros alunos da turma observam este grupo e ouvem o debate. Trata-se de um dispositivo conhecido pelo nome de “painel ”.	
3.2 Leia a transcrição correspondente: o tema do debate é o mesmo que anteriormente? E está relacionado com ele?	3.2 O tema do debate gira em torno da pergunta “São a favor da instalação de um clube de tiro perto da vossa escola? ”. O tema relaciona-se directamente com o tema da	

	fase anterior: o treino num clube de tiro permite uma preparação para a autodefesa.	
4. O que pode concluir sobre a relação entre a fase 1 e a fase 2?	4. O debate da fase 1 constituía certamente uma parte da preparação do painel.	
5. Em que consiste a fase 3 ?	5. O moderador interpela os ouvintes a fim de que, desta vez, toda a turma se envolva no debate.	
6. Qual é o primeiro objectivo que o professor tem em vista, ao imaginar estes três dispositivos sucessivos de trabalho de grupo? Acha que ele o atingiu?	6. Fazer participar um máximo de alunos. O seu objectivo foi atingido, a julgar pelas fases aqui filmadas.	
7. Pode-se falar aqui em “improvisação de papéis?”	7. Não : tem-se mais a impressão de que cada aluno exprime a sua opinião pessoal. No entanto, podemos-nos interrogar se os alunos não terão escolhido exprimir opiniões muito opostas e extremadas de forma a “animarem” voluntariamente o debate. Esta interpretação é certamente bastante verosímil, de tal modo parecem surpreendentes os argumentos a favor do clube de tiro, vindos da parte de alunos que se exprimem dentro de uma escola, em frente do professor. Tem-se um pouco a impressão (ou quer-se acreditar?) que eles fazem uma provocação consciente.	
8. Na sua opinião, quem escolheu o assunto?	8. Foram talvez os próprios alunos, e o professor aceitou-o certamente em nome da autonomia dos alunos e da formação da sua responsabilidade.(cf. a apresentação da escola, mais acima, em “Contextualização”).	Poder-se-á precisar que, no <i>dossier</i> de visita, também se acentuava o facto de o manual utilizado na aula propor temas de discussão ...
9. Pessoalmente, acha que um tema destes pode ser objecto de um debate entre alunos num enquadramento escolar? Se acha, em que condições?	9. Do ponto de vista estritamente didáctico, os temas polémicos têm a vantagem de - por vezes - motivarem os alunos e os treinarem para um tipo de linguagem potencialmente rica do ponto de vista linguístico (expressão da opinião e das noções de oposição, acordo, condição, concessão...). Do ponto de vista formativo, o debate faz parte integrante do jogo democrático, e é importante que os alunos a ele se habituem e para isso sejam	Esta questão poderá, sem dúvida, ser objecto de um debate entre formandos. Em alguns países, o professor não teria aceitado um tema destes. Esses são, certamente os países onde a interpretação apresentada na correcção do ponto 7 aqui em cima se imporá mais acentuadamente..

	formados. Pode pensar-se, em particular, nas condições seguintes: a) É necessário que o debate seja preparado e enriquecido através de leituras com informações confirmadas e reflexões fundamentadas (artigos de imprensa, de sociólogos, de filósofos...). b) É necessário que o debate seja bem organizado, segundo regras formais estritas (pode considerar-se que este foi o caso aqui). c) Deve exigir-se uma argumentação racional de qualquer opinião. d) O professor deve atender ao seu papel de educador, garantindo, se necessário com intervenções pessoais claras e enérgicas, que se exprimam pontos de vista que defendam valores humanistas e de cidadania que são os do sistema educativo.	
10. Onde é que vê aqui que o trabalho de grupo favorece a diferenciação das aprendizagens?	10. Cada aluno pode participar na medida das suas possibilidades, sendo garantida uma certa diversidade de expressão verbal, através da diversidade de intervenções.	
11. Como é que o professor pode corrigir os erros de língua cometidos pelos alunos no decurso do painel e do debate final?	11. Em momento algum deverá interromper os debates (a prioridade é dada ao sentido e não à forma), mas ele poderá : a) pedir de seguida aos alunos que mencionem os erros que detectaram; b) assinalar, ele mesmo, os erros mais importantes e/ou mais recorrentes. Esta será, portanto, uma correcção diferida e, por ventura, muito selectiva, de forma a não perturbar a comunicação entre os alunos.	
	Pode pensar-se que estes grupos se centram, simultaneamente, na relação (procura da motivação dos alunos e do seu empenhamento) e na tarefa (o objectivo é a produção de um certo tipo de discurso: cf. o interesse deste tipo de debate, apresentado em cima na solução do ponto 9).	Poderá pedir-se aos formandos que trabalhem com o quadro de Ph. Meirieu sobre “os critérios de alternância na composição dos grupos ” (Anexo 4 do <i>Guia de observação e de concepção de sequências de pedagogia diferenciada</i>), perguntando-lhes a que centração/ões corresponde

		o trabalho de grupo tal como foi organizado nesta sequência.
12. Agora chegou ao fim do trabalho sobre esta rubrica “Trabalho de grupo”. Retome as ideias que tinha anotado no início. Se forem diferentes, diga em quê? Tem a intenção de pôr os seus alunos a trabalharem em grupo? Em caso afirmativo, diga quando, como e porquê?		Esta actividade poderá ser feita em grupos, a que se seguirá uma participação colectiva. E porque não aproveitar para experimentar a forma de painel? Para os formandos será uma oportunidade de falar da pedagogia de grupos, pondo-a ao mesmo tempo em prática. Pode alargar-se a reflexão a outras formas de trabalho de grupo e às respectivas vantagens e desvantagens, em função do objectivo em vista.

PARTICIPAÇÃO COMUM

Outras fichas utilizáveis nesta secção:

– Várias sequências da cassete vídeo apresentam formas de “participação comum” dos trabalhos dos diferentes grupos. Propomos indicá-las a todas na ficha 2/2 que se segue.

Ficha N°1/2

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Portugal	português	alemão	1 ^o ano		

Ficha susceptível de ser também utilizada em:

– Trabalho de grupo.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Trata-se de uma aula de alemão numa escola portuguesa.

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL português L1, alemão L2	TRADUÇÃO
T. – Bitte schön, Habt ihr die Hausaufgaben gemacht? Students – Jaaaaa... <i>T. – Was waren denn die Hausaufgaben. Also einige Fragen und Antworten schreiben. Und die Fragen und Antworten sind für das Interview. Wir haben schon die zwei Gruppen und was sollt ihr jetzt machen? Ihr sollt das Interview vorbereiten und also bitte schön, wir werden das Interview vorbereiten. Und dann werden wir später das Rollenspiel machen.</i> [...] T. – Jetzt das Rollenspiel. Es ist so. Wir haben verschiedene Fragen und Antworten. Eine Schülerin, zum Beispiel Anne, sie liest alle Antworten. Und ihr, ihr stellt die Fragen. Carla stellt die erste Frage, und dann Luisa die zweite Frage. Uns so weiter und so weiter. Ist das klar? Ja? [...] S1. – Wie heit du?	P. – Podem dizer-me qual era o trabalho de casa ? Alunos – Sim... P. – Tínhamos que responder a algumas perguntas. E as perguntas e as respostas são para a entrevista. Já temos dois grupos, e agora, que devem fazer? Devem preparar a entrevista. Portanto, vamos preparar a entrevista e depois vocês fazem a improvisação de papéis. [...] P. – Agora, a improvisação de papéis. É assim. Temos diferentes perguntas e respostas. Um aluno, por exemplo, lê as respostas todas. E os outros fazem perguntas. Carla faz a primeira pergunta, depois a Luísa faz a segunda. E assim sucessivamente. Perceberam? [...] A1 – Como te chamas ? A2 – Chamo-me Ferdine.

S2. – Ich heiße Ferdine. S1. – Wie alt bist du? S2. – Ich bin 19 Jahre alt. S1. – Bist du verheiratet? S2. – Nein, ich bin ledig. S1. – Welche Hobbys hast du? S2. – Ich mag Musik hören und Bücher lesen. S1. – Wie hast du dich gefühlt als du zu Miss Sachsen gewählt worden bist. S2. – Natürlich war ich sehr glücklich und begeistert. S1. – Warum bist du keine Prinzessin geworden S2. – Das bin ich nicht, weil ich Motorräder und Autos sehr liebe. Als ich ein Kind war, kaufte ich eine Zeitung über Autos und Motorräder und ich sah auch Filme darüber.	A1 – Que idade tens? A2 – 19 anos. A1 – És casada? A2 – Não. A1 – Quais são os teus <i>hobbies</i> ? A2 – Gosto de ouvir música e de ler. A1 – O que sentiste quando foste eleita Miss Sachsen? A2 – Fiquei feliz, claro, e muito entusiasmada. A1 – Porque é que não te tornaste uma princesa? A2 – Porque gosto muito de carros e de motos. Quando era criança comprava um jornal sobre carros e motos e não me fartava de olhar para as imagens.
--	---

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. Por que razão, no seu entender, esta rubrica Participação comum”aparece neste <i>Caderno</i> depois da do “Trabalho de grupo”? Por que razão podemos pensar que esta “participação comum” é indispensável no ensino escolar ?	1. No ensino escolar, o professor deve zelar pela manutenção de uns forte dimensão colectiva do ensino/aprendizagem, não só para poder manter uma forma de programação colectiva (em especial uma progressão linguística de referência para toda a turma), mas também por razões educativas (a cidadania implica a capacidade de viver, de trabalhar e de comunicar com toda a comunidade a que pertencemos).	Demos a esta rubrica o título de “ Participação comum”. Trata-se, de uma forma mais global, de responder à seguinte pergunta mais geral: Que fazer das produções individuais e das dos diferentes grupos? Podemos optar pelo menos pontualmente por: a) não as utilizar (elas permanecem ao nível de quem as produz, individualmente ou em grupo); b) explorá-las directamente e apenas fora da sala de aula (uma exposição preparada por um grupo de alunos e apresentada, por exemplo, na entrada da escola); c) ou ainda dá-las a conhecer à turma, isto é, explorá-las colectivamente (no interior de um grupo, no caso de trabalhos individuais; no interior do grupo-turma, no caso de trabalhos de grupo). Foi esta última hipótese (c) que decidimos considerar no âmbito desta rubrica, e daí o seu título.
2. Em que consistirá, concretamente, o trabalho de	2. Os alunos prepararam, individualmente, em casa,	

grupo, em função da fase anterior (trabalhos individuais feitos em casa) e da fase posterior (improvisação de papéis)?	respostas a perguntas feitas pelo professor. Devem agora, em grupos, articular ou combinar essas perguntas e essas respostas de forma a construir uma entrevista que depois apresentarão à turma.	
3. No caso do dispositivo imaginado por esta professora, por que motivo podemos falar de uma “participação comum” a dois níveis, ou de duas participações colectivas sucessivas?	3. Há uma primeira participação comum do trabalho individual no seio de cada grupo restrito. Em seguida, do trabalho de cada grupo no seio do grupo-turma.	
4. Qual o interesse desse dispositivo?	4. Podemos pensar, pelo menos, nas duas vantagens seguintes: a) em cada nível pode existir correcção e enriquecimento pelos outros; b) a exploração colectiva (a cada um dos níveis) pode ser fonte de motivação.	
5. Que pensa de uma improvisação de papéis em que apenas se faça a leitura de textos já preparados?	5. A forma como a pergunta está formulada leva, voluntariamente, a uma resposta <i>a priori</i> crítica. Mas é preciso ter em atenção pelo menos três elementos de reflexão: <i>a) Trata-se de alunos de iniciação, portanto possuidores de meios de expressão muito limitados, dispondo, sem dúvida, de um número limitado de fórmulas estereotipadas que pretendemos que eles empreguem de forma intensiva.</i> <i>b) O problema não está em ler ou não textos já preparados, mas sim em saber se esses textos são ou não interessantes... No texto preparado e lido pelos alunos, neste caso, há, por exemplo, uma ficção (uma miss que não quer fazer um casamento principesco porque é uma apaixonada por carros e motos) que mostra algum distanciamento face aos estereótipos de um certa imprensa “people”.</i> <i>c) Os próprios actores profissionais também lêem textos já preparados.</i> Poderemos facilmente contrapor, face a este último elemento, que os actores não lêem, mas declamam: é esta, sem dúvida, a única reserva que podemos pôr a este dispositivo e que é a de colocar	A resposta a esta pergunta pode ser uma nova oportunidade para sensibilizar os formandos para uma atitude compreensiva (orientada para a pesquisa da racionalidade contextual) que nos parece fundamental na observação em formação didáctica.

	artificialmente os alunos numa situação de leitura perante algo (a entrevista) que em princípio exclui essa mesma situação.	
		Podemos pedir aos formandos que imaginem situações inteiramente autênticas de leitura de pequenos textos já preparados (comunicados lidos por porta-vozes, informações radiofónicas ou televisivas, etc.). Este trabalho constituirá uma boa preparação para responder à questão que se segue.
6. Como poderia ter sido idealizada, aqui, apesar de tudo, uma forma de participação comum no grupo-turma, que exigisse, previamente, de cada grupo, uma reescrita, uma realoboração, uma “transformação” linguística das preparações individuais ?	Podemos pensar, por exemplo, num comunicado lido frente às câmaras de televisão pelo seu empresário: “Contrariamente aos rumores difundidos pela imprensa sensacionalista e pela Internet, Miss Sachsen encarregou-me de precisar que ela não tem 29 anos mas sim 19, que não é casada mas solteira, etc.”. A forma deste comunicado implica uma transformação linguística das produções individuais (passagem do discurso directo para o discurso indirecto), o que leva a um aumento do grau de dificuldade, mas é susceptível de justificar, aos olhos dos alunos, uma exploração do seu trabalho: a participação comum (oral, neste caso) deve ser programada de forma a trazer uma mais valia não só a quem ouve mas também a quem produz.	Assinalaremos – ainda na linha da “lógica contextual” que é a da didáctica das línguas -, que só o professor na sua turma, com o total conhecimento das necessidades e das expectativas dos seus alunos num certo e determinado momento, poderá decidir se deve privilegiar a criatividade ou o reemprego mais ou menos intensivo das formas e fórmulas linguísticas introduzidas.

FichA N°2/2

Excepcionalmente, esta ficha, não se baseia numa sequência vídeo particular, mas numa análise de várias sequências utilizadas em rubricass diferentes da cassette.

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. Visione as sequências vídeo seguintes e indique, para cada uma, em algumas palavras, em que consiste a “participação comum” dos trabalhos de grupo. Exemplo : a) Introdução 1/4 Após ter preenchido questionários em grupo, toda a turma faz a correcção em conjunto. b) Dispositivos 3/3 c) Tarefas 1/1 d) Tarefas 2/2 e) Instruções 1/3 f) Instruções 3/3 g) Métodos 1/1.	b) Dispositivos 3/3 Após uma primeira fase de trabalho em grupos sobre conteúdos diferentes de um texto, um membro de cada grupo passa para um outro de forma a transmitir os resultados do trabalho do seu grupo (sistema de “rotação” dos informadores entre os diferentes grupos). No final, toda a turma se reúne para fazer a síntese dos trabalhos dos grupos, e tirar uma conclusão colectiva. c) Tarefas 1/1 Cada grupo trabalha na descrição de uma personagem e apresenta-a ao grupo-turma. d) Tarefas 2/2 Cada grupo trabalha na preparação de uma fase diferente (pesquisa de informações, conversa telefónica, carta de encomenda) que vai, de forma natural, articular-se com as outras, durante a participação comum, no interior de um cenário profissional. e) Instruções 1/3 Cada grupo deve estudar um aspecto diferente do mesmo poema. Cada grupo designa um secretário que toma nota dos resultados do trabalho do seu grupo e estes resultados são em seguida fotocopiados pelo professor. As fotocópias serão distribuídas na aula seguinte aos outros grupos. f) Instruções 3/3 Trabalho de grupos sobre diferentes personagens célebres. Os trabalhos serão comunicados por um relator ao grupo-turma. g) Métodos Após ter completado a canção por diferentes abordagens,	

	os grupos reúnem-se para a cantar em conjunto.	
2. Regresse ao Anexo. Retome cada uma das sequências vídeo precedentes. Sobre que tipo(s) de relação se estabelece em cada uma dessas sequências a articulação entre os diferentes modos de trabalho?	2. Diferentes modos de trabalho : a) Introdução 1/4 : redundância ; b) Dispositivos 3/3 : complementaridade; c) Tarefas 1/1 : justaposição das actividades, mas há redundância do ponto de vista das noções e formas linguísticas utilizadas pelos diferentes grupos; d) Tarefas 2/2 : complementaridade; e) Instruções 1/3 : complementaridade; f) Instruções 3/3 : justaposição das actividades mas existe, sem dúvida, complementaridade relativamente ao programa anual da turma; g) Métodos : justaposição.	Este Anexo é uma continuação do ponto 5.4.c do <i>Guia de observação e de concepção de sequências de pedagogia diferenciada</i> .
		Poderemos, a partir de suportes e de actividades propostas pelo formador, num manual ou pelos próprios formandos, fazê-los trabalhar recorrendo a diferentes formas de articulação entre os trabalhos dos diferentes grupos.

Anexo

Excerto do Guia de observação e de concepção de sequências de pedagogia diferenciada.

Sobre que grande(s) tipo(s) de relação é estabelecida a articulação entre estes diferentes modos de trabalho (individual, em grupos restritos, em grande grupo)?:

1. relação de **redundância**: por exemplo, há o mesmo tipo de trabalho sobre o mesmo suporte e depois vamos comparar os diferentes trabalhos (quanto à quantidade ou qualidade dos resultados, à duração do trabalho, etc.); esta relação pode ser desenvolvida no quadro de competição lúdica;
2. relação de **complementaridade**: por exemplo, vamos juntar os resultados obtidos para chegar a um resultado global colectivo, dado que cada grupo estudou um aspecto diferente de um mesmo tema.
3. relação de **justaposição** (ausência de relação estreita do tipo 1 ou 2).

PARTE Nº II - FASES CRONOLÓGICAS - AVALIAÇÃO

Outras fichas utilizáveis nesta rubrica : :

- Planificação 3/3
- Remediação 1/2.
- Metacognição 4/4.

FICHA Nº1/3

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
França	francês	espanhol	4º ano		

Ficha susceptível de também ser utilizada em:

- Planificação.
- Objectivos.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Trata-se de uma turma de *Première Littéraire* de 22 alunos (21 raparigas, um rapaz) dum Liceu polivalente de província (1200 alunos) no qual a pedagogia diferenciada não é habitualmente praticada. A professora utiliza aqui um texto tirado de um manual escolar adoptado, um poema de Gabino Palomares que narra os primeiros contactos entre o Conquistador espanhol Hernan Cortez e os Aztecas. Anteriormente à presente sequência, os quatros grupos trabalharam separadamente sobre uma parte do poema.

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL francês L1, espanhol L2	TRADUÇÃO
A. – En este poema de Gabino Palomares, en la primera estrofa, los aztecas son los hermanos emplumados, y los hombres de la tripulación de Cortes son los hombres barbados. Cortes y su tripulación llegaron por el mar con la intención de conquistar México. Los aztecas, al ver Cortes, pensaron que era Quetzalcoatl, porque Cortes había una barba blanca. Cortes y sus hombres habían robado, matado y destruido todo el pueblo. Los aztecas se revoltaron porque se dieron cuenta que Cortes no era Quetzalcoatl. Los aztecas habían hecho un error, y a causas de este error habían perdido todas sus riquezas, y quedaron esclavos de los Conquistadores españoles.	A. Neste poema de Gabino Palomares, na primeira estrofe, os Aztecas são os irmãos emplumados, e os homens da tripulação de Cortes são os homens barbados. Cortes e a sua tripulação chegaram por mar com a intenção de conquistar o México. Os Aztecas, ao verem Cortes, pensaram que era Quetzalcoatl, porque Cortes tinha uma barba branca. Cortes e os seus homens tinham roubado, matado e destruído toda a cidade. Os Aztecas revoltaram-se porque deram-se conta que Cortes não era Quetzalcoatl. Os Aztecas tinham cometido um erro, e por causa deste erro haviam perdido todas as suas riquezas, e ficaram escravos dos Conquistadores espanhóis. Assim, os Aztecas sentem-se atraídos pelos espanhóis.

Así los aztecas se sienten traicionados por los españoles. (...) P. – El vocabulario... ¿Palabras incorrectas? A. – Ella ha dicho “había barba” y era “tenía barba”. A. – (...) Ha dicho “Malincha”. P. – “Malincha”, y es... A. – “Malinche”. P. – ¿Como ha dicho <i>conquérir</i>? (...) No, no se dice así... Es: “rebelarse”. A. – (...) dans le dictionnaire (...). P. – ¿Has encontrado “revoltar”? Luego veremos nosotros la diferencia, ¿eh?... Por ejemplo, una persona se rebela, por ejemplo, contra un régimen. Bien, ¿cómo se dice en español <i>à cause de</i>? A. – “Por culpa de”. P. – “¿Por culpa de”?... “¿por culpa de”?... “a causa de”. (...) A. – Dos... A. – Dos... P. – ¿Perdón?... A. – Dos... (...) P. – (...) ¿Son faltas cómo?... A. – (...). P. – Por ejemplo, como estaba nerviosa... Por ejemplo “Malincha”, es una falta que no es muy grave. “Malincha” por “Malinche”, no. Bueno, “revoltarse” por “rebelarse”, aunque tú dices que está en el diccionario, no podemos discutir esa falta. Sin embargo, (...) “había” en lugar de “tenía”, no. Entonces, “dos”. ¿Y los verbos? ¿Cuál es el problema de los que hay? Había en lugar de “tenía”... ¿El tiempo está bien? Lo que ocurre es que como el verbo no es correcto. Así que ¿cuánto le vamos a poner a los verbos?... (...) ¿Y las frases?... ¿Son simples? A. – Sí... Sí...	(...) P. – O vocabulário... Palavras incorrectas ? A. – Ela disse <i>había</i> barba e é <i>tenía</i> barba. A.- (...) Disse <i>Malincha</i>. P. – <i>Malincha</i> ,e é... A. – <i>Malinche</i>. P. – Como é que ela disse “conquistar”? (...) Não, não se diz assim... É <i>rebelarse</i>. A. – (...) no dicionário (...). P. – Encontraste <i>revoltarse</i>? Veremos mais tarde a diferença, está bem ?... Por exemplo, uma pessoa revolta-se, por exemplo, contra um regime. Bem, como é que se diz em espanhol “por causa de”? A. – <i>por culpa de</i>. P. – <i>Por culpa de ?...por culpa de ?... a causa de</i>. (...) A – Dois... A. – Dois... P. – Perdão ?... A. – Dois... (...) P. – (...) São erros como ?... A. – (...). P. – Por exemplo, porque ela estava nervosa... Por exemplo, <i>Malincha</i>,é um erro que não é muito grave. <i>Malincha</i> em lugar de <i>Malinche</i>, não. Bem, <i>revoltarse</i> em lugar de <i>rebelarse</i>, mesmo se tu dizes que está no dicionário, não podemos discutir esse erro.No entanto, (...) <i>había</i> em lugar de <i>tenía</i>, não. Então, dois. <i>E os verbos ? Que problema de verbos é que há aqui ?</i> Había em vez de tenía... <i>O tempo está bem ? O que se passa é que o verbo não está correcto... Então, quanto é que vamos pôr para os verbos ? (...)</i> E as frases ?... São simples ? A. – Sim...Sim...
--	--

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO

1. Visione a sequência : Quais são as duas grandes actividades que podem aí ser referenciadas ? Caracterize-as sucintamente.	1. As duas actividades são as seguintes : a) Leitura por um aluno, sem dúvida o porta-voz, do texto produzido pelo seu grupo. b) Avaliação colectiva da prestação incidindo sobre três aspectos: o vocabulário, os verbos, as frases.	
2. Observe no Anexo a folha de avaliação que os alunos tinham debaixo dos olhos: que informações suplementares ela nos traz ?	2. Informações suplementares trazidas pela folha de avaliação : a) A avaliação colectiva é feita para cada um dos quatro grupos. b) Os três aspectos que se vêem tratar na sequência são os primeiros de um conjunto de critérios repartidos entre “conteúdo” e “exposição e comunicação”.	
3. O que pensa sobre a escala utilizada (12 para a qualidade da língua, e 8 para a qualidade da expressão e da comunicação) ?	3. Dado que a avaliação incide sobre uma tarefa que é uma exposição oral diante de um público, poder-se-ia esperar que o mesmo número de pontos - pelo menos - fosse atribuído à qualidade da expressão e da comunicação.	Poder-se-á pedir para interpretarem este privilégio concedido aqui pela professora à correcção linguística relativamente à eficácia comunicativa : é provável que ela não mande trabalhar regularmente os seus alunos desta maneira.
4. Leia atentamente no Glossário o texto correspondente à entrada “avaliação”. Visione de novo a sequência, se for necessário, para responder às questões seguintes :		
4.1 Quais são as três actividades sucessivas identificáveis dentro do processo de avaliação tal como está aqui realizado ?	4.1 Trata-se do levantamento dos erros, da discussão sobre a sua gravidade, enfim da atribuição de uma nota.	
4.2 Pode falar-se aqui de “auto-avaliação”? Porquê?	4.2 Não, por duas razões : a) A porta-voz não intervém no decurso da avaliação e sem dúvida os outros membros do seu grupo também não : trata-se portanto de uma avaliação pelos pares (os outros alunos) mais do que uma auto-avaliação. b) A professora intervém muito activamente em todas as componentes do processo (vide a seguir) : à escala do conjunto da turma, podemos pois falar de “co-avaliação” (avaliação realizada conjuntamente pela professora e pelos alunos).	
4.3 Os critérios utilizados para esta avaliação são de realização (processuais/ procéduraux), ou de sucesso ?	4.3 O aspecto “conteúdo” é avaliado na base de critérios de sucesso, uma vez que é a correcção linguística do texto redigido em grupo que é julgada. Passa-se o mesmo com o aspecto “expressão” (avalia-se a qualidade da verbalização desse texto : pronúncia e articulação). O aspecto “comunicação”, pelo	Em formação com formandos, não será sem dúvida inútil treiná-los previamente, a partir de alguns exemplos, na distinção entre os “critérios de realização” e os “critérios de sucesso”.

	contrário, é avaliado na base de critérios de realização, uma vez que os componentes que nele são levados em conta correspondem às diferentes tarefas parciais a realizar (pronunciar bem e articular claramente, libertar-se das suas notas, utilizar o quadro, interagir com o público, falar alto) para que haja finalmente eficácia na comunicação.	Pode concluir-se da análise exposta que mais valia sem dúvida separar, na grelha de avaliação, o aspecto “expressão” do aspecto “comunicação”.
5 A professora procedeu previamente de modo a que os alunos aderissem ao máximo a esta maneira de avaliar. Como é que ela o fez, em sua opinião ?	5. Aquando de uma aula anterior, a professora pediu ao alunos para reflectirem sobre o que se lhes afigurava importante numa exposição oral. Em seguida os alunos forneceram, sem ordenação, os elementos de resposta que foram escritos no quadro, posteriormente reclassificados sob a orientação da professora. Participaram, assim, activamente na elaboração da grelha de avaliação que utilizam na presente sequência.	
	Poder-se-iam também mencionar na grelha as indicações respeitantes às condições de realização : tempo concedido, material autorizado (manual, dicionários, fichas metodológicas,...),etc..	Poder-se-á perguntar aos formandos que outras indicações teriam podido ser mencionadas nesta “folha de tarefa” para favorecer a autonomia dos alunos.
	A correcção em grupo favorece a descentração: permite estabelecer distância entre a própria pessoa e o seu trabalho. O facto de ser corrector e o recurso ao grupo centra o estudo sobre a tarefa, e não sobre o autor da tarefa, “desdramatizando-se” assim o erro.	Outra questão possível : quais são as vantagens da correcção em grupo?
6 Pode falar-se aqui de diferenciação da avaliação?	6. Não, uma vez que todos os grupos são avaliados a partir da mesma grelha e da mesma escala.	
7. Inspirando-se nesta sequência, que modo(s) de aplicação de uma avaliação diferenciada pode imaginar?	7. Pode perfeitamente imaginar-se que cada grupo de alunos elabore os seus próprios critérios e a sua própria escala.	

ANEXO

Ficha de evaluación de una exposición oral

Documento : “ La maldición de Malinche ”

Elementos de evaluación de una exposición oral	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
A. Contenido				
– Vocabulario correctamente utilizado (3)				
– Conjugar bien los verbos (3)				
– Utilizar frases simples (3)				
– Comentario organizado (3).....				
B. Expresión y comunicación				
– Pronunciación y articulación correcta (2).....				
– No leer constantemente los apuntes (2)				
– Utilizar la pizarra (1)				
– Comunicación con el público (1)				
– Hablar alto (2)				

TRADUÇÃO

Elementos de avaliação de uma exposição oral

A. Conteúdo

- Vocabulário correctamente utilizado (3)
- Conjugar bem os verbos (3)
- Utilizar frases simples (3)
- Comentário organizado (3)

B. Expressão e comunicação

- Pronúncia e articulação correcta (2)
- Não ler constantemente as suas notas (2)
- Utilizar o quadro (1)
- Comunicação com o público (1)
- Falar alto (1)

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
França	francês	espanhol	5º ano		

v

Ficha passível de ser também utilizada em :

- Contexto
- Autonomização.
- Remediação

CONTEXTUALIZAÇÃO

Trata-se de uma turma de terminal de espanhol língua viva 2 (no 5º ano, portanto), num liceu polivalente de 1200 alunos. A sequência tem como objectivo a preparação para o exame oral de espanhol do 12º ano (baccalauréat), o qual consistirá , para os alunos desta área (económica e social) numa prova sobre textos já estudados na aula.

Na continuação da sequência aqui proposta, a professora fará uma correcção oral sistemática, em espanhol, dos conteúdos do comentário oral do aluno.

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL francês L1, espanhol L2	TRADUÇÃO
A. – (...) [Comentário oral do texto pelo aluno] P. – Bueno. Vamos a pararnos ahí. En cuanto a las faltas de vocabulario o a las faltas de gramática, las he apuntado, y luego te daré un cuadro en el que apuntaré tus faltas. Tú tienes que corregir ; te dejaré que busques sólo dónde están las faltas ; si no las encuentras, en una segunda corrección, yo te señalo donde está la falta, y tienes que corregir en el segundo cuadro. Pero esto te lo daré la proxima vez.. <i>El comentario... está muy completo. Has empezado bien anunciando el tema, introduciendo el texto, y sobre todo anunciando el tema. El tema está bien, pero no has dicho cómo está organizado tu comentario.</i>	A. - (...) [Comentário oral do texto pelo aluno] P. - Bem. Vamos parar por aqui. Em relação aos erros de vocabulário ou aos erros de gramática, tomei nota deles, e depois dar-te-ei um quadro em que terei apontado os teus erros. És tu que tens de corrigir; deixo-te procurar apenas onde estão os erros; se não os encontrares, numa segunda correcção, sou eu que te assinalo onde está o erro, e tens de o corrigir no segundo quadro. Mas isso, só to darei na próxima vez. O comentário... Está muito completo. Começaste bem, anunciando o tema, introduzindo o texto e, sobretudo, anunciando o tema. O tema, está bem, mas não disseste como está orgnizado o teu comentário.

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. Descreva sucintamente as duas fases desta sequência : em que consistem ? (Reporte-se às indicações dadas em “Contextualização”.)	1. Na primeira fase, o aluno apresenta o seu comentário oral à professora como se se encontrasse diante de uma examinadora no dia da oral do 12º ano (trata-se de uma simulação da prova, e é por essa razão que a professora não intervém) Na segunda fase, é apenas a professora que intervém, para a correcção..	
2 Por que é que a professora não intervém em momento algum durante o comentário do aluno ?	2. Como se trata de uma simulação, a professora procura colocar o aluno nas condições mais próximas das da prova do 12ºano, para melhor o preparar para ela: nas instruções dadas aos examinadores, é-lhes efectivamente pedido para não interromperem o comentário dos candidatos.	
3. Caracterize cada uma das fases desta sequência no que respeita à função da avaliação que aí está posta em jogo (de diagnóstico, formativa ou sumativa : ver Glossário).	3. A primeira fase é uma simulação de avaliação sumativa (a prova de comentário oral na oral do 12ºano). Mas, na verdade, ela é utilizada, na segunda fase, como um suporte de avaliação formativa : o objectivo é que o aluno consiga “determinar os obstáculos que faltam ainda ultrapassar” para melhor se preparar para o 12ºano.	
4. Pode falar-se aqui de “diferenciação máxima” da avaliação?	4. Sim, uma vez que ela é totalmente individualizada.	Poder-se-á, apesar de tudo assinalar - como sabem todos os professores que foram examinadores no 12ºano - que o que é avaliado no comentário de um texto preparado na aula... é, também, em parte, a qualidade do comentário do professor !...
5. Poder-se-á pensar que, tal como na sequência anterior, os critérios de correcção foram elaborados com a participação dos alunos ?	5. De modo algum. Uma vez que se trata de uma avaliação institucional (o 12ºano), a professora utiliza provavelmente os critérios que ela julga utilizados pelos examinadores.	

6. Releia a transcrição da intervenção da professora. Em que consiste a originalidade do seu dispositivo de correcção? Descreva as suas diferentes fases.	6. A correcção far-se-á em vários tempos, com um sistema de vai-vém entre a professora e o aluno. Num primeiro tempo, a professora entrega ao aluno um quadro, com a lista das expressões em que ele cometeu um erro no decurso da sua exposição oral e o aluno deve ele próprio, ao mesmo tempo, identificar o erro e corrigi-lo. Esta primeira correcção-aluno é corrigida pela professora que, nessa altura, assinala o erro se acaso ele não tiver sido assinalado. O aluno faz então uma nova correcção, novamente corrigida pela professora.	
7. Por que é que a professora escolheu este tipo de dispositivo?	7. Trata-se de fazer de modo a que sejam o mais possível os alunos a corrigirem-se a eles próprios, primeiro assinalando os seus erros, e, se não foram capazes disso, encontrando a forma correcta correspondendo à forma incorrecta que a professora lhes assinalou. O objectivo é formar os alunos na auto-correcção, competência que será também avaliada no dia da prova oral do 12ºano.	É de assinalar que se poderia pedir ao aluno para identificar ele próprio os seus erros pedindo-lhe que escute de novo a gravação oral do seu comentário.
8. Imagine como é que pôde concretamente ser concebido pela professora o quadro entregue ao aluno. Verifique seguidamente, reportando-se à reprodução de um desses quadros, no Anexo.		
9. Observe este quadro de correcção: como é que são indicados ao aluno os seus sucessos e os seus erros?	9. Os sucessos são assinalados pelo sinal “ü”. Os erros pelo sublinhado e por um código que remete para o tipo de erro, aqui, “prep.” (=preposição incorrecta) e “ort.” (= erro de ortografia).	
	Entre os inconvenientes possíveis: - Trata-se de um dispositivo pesado, oneroso em tempo quer para o aluno quer para o professor - Certos alunos podem sentir-se desencorajados pela lista dos seus erros. (Poder-se-ia talvez compensar este efeito anotando igualmente os sucessos.... mas aí o dispositivo fica ainda mais pesado!) - Alguns alunos podem não conseguir descobrir sozinhos muitos dos seus erros. (Poder-se-iam imaginar maneiras de os orientar mais precisamente)	Poder-se-á discutir os inconvenientes possíveis do dispositivo de autocorreção aplicado por esta professora.

	na correcção, por exemplo assinalando-lhes a regra de gramática a aplicar).	
	Exemplos de práticas que deram bons resultados : – Os alunos verificam por grupos a primeira e depois a segunda correcção dos seus trabalhos. (Poder-se-ia mesmo imaginar uma audição crítica, por grupos, da gravação oral dos comentários.) – Os alunos trocam os seus trabalhos, depois confrontam as suas correcções e os seus comentários. (Poder-se-á neste caso prever folhas com colunas diferentes para os textos redigidos e as correcções.) – Fotocopia-se o trabalho do melhor aluno e pede-se aos outros alunos, em grupos, para justificarem a nota, com os critérios na mão. Durante esse lapso de tempo, o referido aluno reflecte sobre a maneira como trabalhou, para a explicar seguidamente à turma inteira. Este tipo de actividade revela-se muito eficaz porque os alunos mais fracos vêem concretamente o que se espera deles e tomam consciência de que um bom trabalho não é o resultado de um “dom” mas de um trabalho organizado conscientemente.	Poder-se-á também pedir para imaginarem dispositivos que integrem o trabalho de grupo e/ou a permuta de produções.
	O trabalho efectuado terá talvez permitido (em todo o caso, era a intenção dos autores destas fichas): a) definir de um outro modo o estatuto do erro, que deve ser considerado como uma passagem obrigatória em direcção ao saber, como fruto de uma lógica de funcionamento própria do sujeito; b) persuadir-se que, para colocar o aluno em situação de sucesso, é preciso trabalhar com ele com transparência, o que supõe que tudo seja explicitado ; é preciso pois trabalhar com os alunos a partir de objectivos clarificados e comunicando-lhes previamente os critérios de avaliação ; c) modificar as suas representações sobre o estatuto do discurso pedagógico : explicar várias vezes o que é preciso fazer não tem nenhuma eficácia : os conhecimentos instrumentais adquirem-se pela actividade do sujeito e, para fazer compreender os critérios de avaliação, por exemplo, o melhor é fazê-los aplicar pelos próprios alunos em tarefas de auto ou co-avaliação ; d) admitir que ensinar não é somente uma arte mas uma profissão : o professor deve considerar-se e agir como um profissional da aprendizagem.	Poder-se-á perguntar aos formandos se o trabalho sobre esta ficha e a anterior lhes permitiu transformar o seu ponto de vista sobre o problema da avaliação, e explicitar o que julgam doravante necessário levar em linha de conta nas suas práticas pedagógicas.

P **Christelle** Texte commenté : "La televisión", Gran Vía Terminal, pg186

Erreurs commises à l'exposé	Première correction	Deuxième correction
[Armando...], en lugar de comprar las necesidades de su familia, compra un televisor. - La familia Escárate hace muchos sacrificios. - Armando compra un televisión. - La familia está sorprendir. - La familia está sorprendido. - Para insistir en la caja, el autor utiliza tres negaciones. - La tercera parte del texto es un anuncio publicitario. - El produto - A el comarca no puede ir en coche. - Productos de lujos - Para los Escárate es un sueño de tener un <u>prep.</u> televisión.	En lugar de <u>las necesidades</u>, Armando compra un televisor <u>seus</u> Armando Escárate hace muchos sacrificios Armando compra una televisión La familia está sorprendida ✓ La familia está sorprendida ✓ Las palabras "nada, nunca, nada" son utilizadas para insistir en la sorpresa de la familia La tercera parte del texto es un <u>serie</u> <u>orth.</u> anuncios publicitarios El producto ✓ La gente no puede ir a la comarca en coche productos de lujo ✓ Lo que ofrece a la familia Escárate es un sueño de tener una televisión	En lugar de <u>abrir</u> las necesidades, Armando compra un televisor ✓ son utilizadas ✓ La tercera parte del texto es una <u>sucesión</u> <u>anuncios</u> / una serie Para los Escárate es un sueño tener una televisión ✓

FICHA Nº 3/3

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Portugal	português	inglês	entrevista professor		

Ficha passível também ser utilizada em :

- Metacognição
- Autonomização.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Trata-se da entrevista de uma colega portuguesa, que ensina inglês na Escola Secundária Ibn Mucana.

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL português L1, inglês L2	TRADUÇÃO
TV. – Some words about evaluation. Who usually evaluates ? You, the teacher, you with the students ? How do you evaluate ? TH. – In our school we have developed for one couple of years self-evaluation by the students. So, there is a part of the evaluation that is definitely done by the teacher who resolves the tests so they can't do anything about that (...) and it's the responsibility of the teacher. But when it comes to the participation in classroom, they have a reader which should be followed at the end of each term and they give their own opinion about their involvement in the class without being asked by the teacher, or if they are asked by the teacher to answer, or about homework, or about attitudes in the class when they interact with other pupils. So they can give their own opinion and then there is a moment, when, individually I discuss with them if I agree or not. Sometimes I agree, sometimes I don't agree, sometimes they are more vigilant than I am. And then I explain why it is more or why it is less. It's a sort of conversation, about this area, concerning participation in the classroom. What they also must be aware of what they are doing in classroom. When they know it is the end of term, they know there is this little process of the evaluation, they know they have to do something on their own. So they know what they are doing at the end. And then this week we've turned it into a mark, and then they all know what they have, but it is a sort of sharing.	PV.- Algumas palavras a propósito da avaliação. Quem avalia, normalmente? Você, a professora, você com os alunos? Como é que avalia ? PA.- Nós temos vindo a desenvolver na nossa escola, de há dois anos a esta parte, a auto-avaliação feita pelos alunos. Assim, há uma parte da avaliação que é evidentemente feita pelo professor, que corrige os testes, portanto eles não podem fazer nada quanto a isso (...) é o professor o responsável. Mas quando se trata da participação na aula, eles têm um manual de leitura que tem de ser seguido/respeitado no fim de cada período e onde eles dão a sua opinião a propósito da sua participação na aula sem serem interrogados pelo professor, ou, se são interrogados pelo professor, ou sobre os trabalhos de casa, ou sobre a sua atitude na aula é quando se encontram em interação com outros alunos. Eles podem assim dar a sua opinião. Depois, há uma outra etapa em que eu discuto com eles, individualmente, para lhes dizer se estou de acordo ou não. Umás vezes estou, outras não, por vezes eles são mais vigilantes do que eu. E explico-lhes porque é que merecem mais ou por é que merecem menos. É uma espécie de discussão a propósito desse assunto que diz respeito à participação na aula. E quando eles sabem que é o fim do período, eles sabem que há esse pequeno processo de avaliação, eles sabem que têm qualquer coisa a fazer por eles próprios. Assim, eles sabem o que vão fazer no fim. Depois, esta

TV. – So, what it is your idea of the teaching-learning process ? And what is the idea of the teacher learner process which is behind the defence or which is behind encouraging students to do self evaluation? TH. – I think we can differentiate a learning. It depends totally on the teacher, what he knows, the variety of strategies he has acquired during his or her training or professional life.(...) So we have to have a back of strategies to help the students. It is something we have inside us, stored, and when it comes to a particular need for a grup of persons, we have to use. So, I don't (think ?) there is a teaching strategy for differentiation that comes from top-bottom, I think it comes from bottom-up, so the pupils show they aren't even.(...) And we have the weapons you can say that to help them to be more proficient.	semana, transformámos tudo isso numa nota, e todos eles a conhecem, mas é uma espécie de partilha. PV. - Então, o que é que pensa do processo de ensino/aprendizagem? E qual é a ideia do processo de ensino do professor que está por detrás da proibição ou do encorajamento dos alunos quanto à auto-avaliação? PA. - Eu penso que se pode diferenciar uma aprendizagem. Isso depende completamente do professor, do que ele sabe, da variedade de estratégias que ele adquiriu durante a sua formação ou a sua vida profissional. (...) Temos assim uma bagagem de estratégias para ajudar os alunos. Trata-se de algo que temos no interior de nós próprios, armazenado e que, quando nos encontramos face a uma necessidade particular da parte de um grupo de pessoas, temos de usar. Portanto, não acho que haja uma estratégia para a diferenciação que venha de cima para baixo [do professor para os alunos], penso que ela vem de baixo para cima [dos alunos para o professor].Deste modo, os alunos mostram-nos que não são homogéneos (...) E nós possuímos as armas que você diz para os ajudarmos a serem mais competentes.
---	---

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
		Esta entrevista presta-se perfeitamente a uma reflexão sobre a relação ensino/aprendizagem no quadro da pedagogia diferenciada. Poderemos referir-nos, para fazer trabalhar os formandos sobre este tema essencial, ao artigo de P. Bertocchini e de Ch. Puren. Propomos, aliás, na parte autoformação, um trabalho a partir de um esquema publicado nesse artigo relativo aos diferentes tipos de relação que se devem considerar entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem em aula de língua.
1. Visione uma primeira vez a gravação no seu conjunto. Depois, reporte-se à transcrição da primeira parte (resposta à primeira das duas questões).		
1.1 Quais são, nesta primeira parte, as palavras pertencentes ao campo lexical da avaliação ? Faça o levantamento respectivo.	1.1 “Avaliação”, “avaliar”, “auto-avaliação”, “corrigir os testes”, “dar a sua opinião”, “a nota”, “o processo de avaliação”, “merecer mais, merecer	

	menos”, “processo de avaliação”, “nota”.	
1.2 Trata-se de avaliação de diagnóstico, formativa ou sumativa? Justifique a sua resposta e faça o levantamento, nesta primeira parte, dos termos correspondentes.	1.2 Trata-se de avaliação sumativa uma vez que ela se situa em fim de sequência de aprendizagem (cf. “no fim de cada período”, “é o fim do período”, “o que eles fazem no fim”) e que ela conduz a uma nota fornecida à administração. Termos correspondentes : “corrigir os testes”, “merecer mais, merecer menos”, “nota”.	
1.3 Que elementos foram tidos em conta nesta avaliação ?	1.3 A avaliação leva em conta o trabalho feito em casa, a participação espontânea, as respostas às perguntas feitas, a atitude, o comportamento relativamente aos outros alunos.	
2. A professora emprega o termo “auto-avaliação”.		
2.1 Aqui trata-se ou não efectivamente de auto-avaliação? Explique o seu juízo.	2.1 Não se trata verdadeiramente de um processo de autoavaliação. Com efeito : a) A intervenção dos alunos limita-se a um único critério de avaliação, o da participação na aula.. b) Os alunos não fazem mais do que participar na sua classificação dada pela professora “dando a sua opinião”. Há discussão sobre esta nota mas é a professora que se reserva a decisão final (cf. “Explico-lhes porque é que mereceram mais ou porque é que mereceram menos”).	
2.2 O que pensa desta escolha feita pela professora ?	2.2 O facto de se constatar que a professora limita assim a responsabilidade dos alunos não implica de modo algum uma crítica relativamente à sua opção : a) Justificar a sua nota, para um professor, fazer os alunos tomarem consciência do que ele faz e de porquê e como ele o faz, corresponde a uma concepção muito positiva, activa e dinâmica da pedagogia. b) Esta participação dos alunos na sua avaliação sumativa é, sem dúvida, uma primeira etapa indispensável antes de uma formação para uma real autoavaliação. c) Na medida em que se trata de avaliação	É essencial, a propósito do trabalho sobre esta questão, fazer ver aos formandos a natureza da análise didáctica, que é fundamentalmente compreensiva : ela consiste - como nós propomos aqui na “solução” - em compreender as razões pelas quais um professor escolheu tal objectivo, tal método, tal suporte, tal dispositivo, etc.

	sumativa, a responsabilidade institucional da professora limita fortemente aquela que ela pode atribuir aos próprios alunos.	
2.3 Que poderá seguidamente fazer a professora para ir um pouco mais longe na autonomização dos alunos nesta área da avaliação da participação na aula ?	2.3 A avaliação deste ponto poderá ser feita em diversos momentos do período (de modo a dar-lhe uma dimensão formativa) e explicitando aos alunos os critérios a utilizar (de modo a dar aos alunos as ferramentas para uma avaliação autónoma).	
	A participação dos alunos na aula pode legitimamente variar em função dos diversos momentos de uma aula. Dever-se-á , portanto, avaliar diferentemente : – o regresso à aula anterior : frequência das intervenções, reemprego das estruturas e do vocabulário recentemente introduzido, restituição do texto ou documento anterior ; – a participação geral na aula : frequência da intervenções, escuta mútua, autocorreção e correção mútua ; – os conteúdos : língua, acentuação, pronúncia, elocução, correção gramatical. – as ideias : compreensão, pertinência, cultura, originalidade do pensamento,...	Poder-se-á levar os formandos a interrogarem-se sobre estes diferentes critérios, em particular sobre a sua variação em função das diferentes fases possíveis de uma aula.
	A escala será evolutiva (ao longo de cada ano e de um ano para o outro), uma vez que ela depende forçosamente do nível de aquisição da língua : no início, mais pontos para a pronúncia, a audição, os comportamentos; seguidamente, mais pontos para o domínio da língua e a expressão.	Este trabalho poderá conduzir à definição das grandes linhas de uma grelha de avaliação da participação oral, que seria elaborada com os alunos a partir do início do ano escolar, e sobre a escala correspondente.
3. Segunda parte da entrevista da professora (resposta à segunda questão : “Que pensa do processo de ensino/aprendizagem”?)		
3.1 Reporte-se ao modelo da relação ensino/aprendizagem proposto no Anexo. Assinale nesse quadro o posicionamento (entre 1 e 5) evidenciado por esta professora sobre o continuum	3.1 Este posicionamento corresponde ao nº 4 no quadro do anexo, como o demonstra o emprego por duas vezes do verbo “ajudar” (a aprendizagem), e toda a parte da sua intervenção entre “Eu não penso	

ensino↔aprendizagem.	portanto...” e “... a ser mais competentes”.	
3.2 Analise comparativamente a ideia principal que se destaca da primeira parte (desde “Eu creio que se pode diferenciar a aprendizagem...” a “Nós utilizamos”), e a que se destaca da segunda parte (desde “Eu não penso portanto...” a “a ser mais competentes”).	3.2 Em toda a primeira parte da resposta à segunda pergunta do entrevistador, a professora coloca muito fortemente o “cursor” sobre o continuum ensino/aprendizagem, do lado do ensino, e desloca-o com a mesma força para o lado da aprendizagem na segunda parte.	
3.3 Que conclui pessoalmente desta análise ?	3.3 A conclusão que se pode tirar é que o professor deve ser capaz de posicionar o seu “cursor” no local mais adequado relativamente à situação (alunos, objectivos, suportes, dificuldades, fases, etc.) que ele tem de gerir.	Em função da formação e da experiência dos formandos, e apoiando-se no artigo de P. Bertocchini e Ch. Puren, contentar-nos-emos em fazê-los reflectir sobre o modo do continuum entre o ensino e a aprendizagem, ou levá-los-emos a reflectirem sobre todos os outros modos possíveis de relação entre estes dois processos.

ANEXO

Processo de ensino				Processo de aprendizagem
1	2	3	4	5
fazer aprender o professor <i>põe em prática</i> os seus métodos de ensino (metodologia constituída por referência, tipo e hábitos de ensino)	ensinar a aprender o professor <i>gere</i> com os aprendentes o contacto entre os métodos de aprendizagem e os seus métodos de ensino	ensinar a aprender a aprender O professor <i>propõe</i> métodos de aprendizagem diferenciados	favorecer o aprender a aprender o professor <i>ajuda</i> na aquisição por cada aprendente de métodos individuais de aprendizagem	deixar aprender o professor <i>deixa</i> os aprendentes porem em prática os métodos de aprendizagem correspondentes ao seu tipo individual e aos seus hábitos individuais de aprendizagem

Parte nº II – FASES CRONOLÓGICAS – REMeDIAÇÃO

Outras fichas utilizáveis nesta rubrica :

- Objectivos 3/0.
- Ajudas e orientações 1/1.
- Avaliação 3/3.

Ficha N°1/2

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Bélgica	francês	espanhol	2º ano		

Ficha passível de também ser utilizada em:

- Avaliação.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Trata-se de uma turma de 8ºano (4e), na qual a professora previu uma sequência de remediação para os alunos que não conseguiram dominar o objectivo "aprender a narrar acontecimentos passados".

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL francês L1, espanhol L2	TRADUÇÃO
1. P. – ¿Os habéis dado cuenta de las dificultades que habéis tenido? <i>Antonces os voy a dar una ficha... una ficha de autoevaluación que va a servir para toda la secuencia, porque la secuencia no está terminada. Y os voy a pedir de autoevaluaros en los... –¡Jean-Christophe, por favor! que no hables, ¿eh? Eso es una parte de ce que tu dois faire, hein?, donc parce que... vous allez le faire maintenant, tout de suite, parce que sinon après on aura oublié. Donc... os vais a autoevaluar los tres primeros puntos con respecto a la actividad que habéis hecho.</i> <i>Es decir, el primero es “Conjugo correctamente el pretérito perfecto simple”. Se trata de ver si notáis, si sentís que domináis la conjugación, la conjugación del imperfecto, y si lo sabéis distinguir correctamente.</i> <i>Alors..., tenéis cuatro posibilidades:</i>	1. P. – Aperceberam-se das dificuldades que tiveram ? Então, vou dar-vos uma ficha... uma ficha de autoavaliação que vai servir para toda a sequência, porque a sequência não acabou. E eu vou pedir-vos para se autoavaliarem sobre os ... - Jean Christophe, se fazes favor ! - não falas, hmm? Isto é uma parte <i>daquilo que deves fazer, hmm? Portanto, porque ...vão fazê-lo agora, imediatamente, porque senão depois vamos esquecer-nos. Portanto...você</i>s vão autoavaliar-se nos três primeiros pontos relativamente à actividade que fizeram. Quer dizer, o primeiro é "Eu conjugo correctamente o pretérito perfeito

–la primera, “insuficiente”, es decir (...) <i>c’est une simple (...) pour voir ce qu’on doit travailler</i>; –la segunda, “Sé conjugar el imperfecto”, ¿eh?. Si pensáis que la conjugación del imperfecto la domináis o no, <i>donc</i>, lo mismo: “insuficiente”, “regular”, “bien”, o “muy bien”; –y la tercera, “Los alterno correctamente”, ¿eh?, la utilización del perfecto simple y del imperfecto.	simples". Trata-se de ver se vocês distinguem, se sentem que dominam a conjugação, a conjugação do imperfecto, e se sabem distingui-lo correctamente. <i>Então</i>, vocês têm quatro possibilidades: - a primeira, "insuficiente", quer dizer (...) é uma simples (...) para ver o que se deve trabalhar; - a segunda, "Eu sei conjugar o imperfecto", hmm? Se pensam que dominam ou não a conjugação do imperfecto, <i>portanto</i>, a mesma coisa : "insuficiente", "suficiente", "bom", "muito bom" : - e a terceira, "Eu alterno-os correctamente", hmm? a utilização do pretérito perfeito simples e do imperfecto.
2. A. – (...) P. – ... <i>c’est tout, en général, la conjugaison en général : dans l’exercice que tu viens de faire, est-ce que tu as rencontré des difficultés ? Pour conjuguer le passé simple, l’imparfait, et pour les distinguer.</i> A. – (...) P. – <i>Les distinguer.</i> <i>At vous avez donc quatre choix: uno, dos, tres, cuatro.</i> <i>Ca va ?</i> [...] A. – “Con soltura”, <i>c’est quoi ?</i> P. – <i>Oui, “con soltura, “avec facilité”.</i> <i>Voilà ! Donc, vous allez garder cette fiche pour la leçon suivante, parce que alors, à la leçon suivante, on va avoir... on va faire des activités différentes selon les difficultés que vous avez rencontrées.</i>	2. A. – (...) P. – ... <i>é tudo, em geral, a conjugação em geral: no exercício que acabas de fazer , encontraste dificuldades? Para conjugar o pretérito perfeito simples, e para o imperfecto, e para os distinguir.</i> A. – (...) P. – <i>Distingui-los.</i> <i>E têm assim quatro escolhas :uma, duas, três, quatro. Está bem ?</i> [...] A. – “Con soltura”, <i>é o quê ?</i> P. – <i>Sim “con soltura”, “com facilidade”.</i> <i>Pronto! Portanto, vão guardar esta ficha para a aula seguinte, porque então,vamos ter... vamos fazer actividades diferentes conforme as dificuldades que encontraram.</i>
3. P. – ¿Conjugación del <i>passé simple</i>? Uno... dos. ¿”Regular”? : tres... cuatro. ¿”Bien”?... (...) Y ¿”muy bien”?... ¡Ah, nadie!... ¿Sí?... ¿El imperfecto? A ver... ¿”Insuficiente”?... ¿”Regular”?... ¿”Bien”?... Y ¿”muy bien”?... A. (plusieurs) – <i>Ouais!! Ouais!!</i> P. – A ver... ¿Y la tres: distinguir, distinguir el uso de los dos. A ver... ¿”Insuficiente”?... : cinco. ¿”Regular”?... : tres. Y “bien”?... De acuerdo, bien. Bueno entonces, para ayudarme para preparar la... la... A. ... el control!	3. P. – A conjugação do pretérito perfeito simples?: um...dois. Suficiente ? : três... quatro, Bom ?... (...) E " muito bom" ? Ah!, ninguém!... Sim?... O imperfecto? Vejamos... "Insuficiente"?... "Suficiente"?... "Bom"?...E “muito bom” ?... A. (vários) – <i>Sim! ! Sim! !</i> P.– <i>Vejamos... e a terceira: distinguir o uso dos dois? Vejamos..."Insuficiente"?... : cinco. "Suficiente"?... : três. E "bom" ?...Está bem.</i> Bem, então, para me ajudarem a preparar o... o ... A. ... o teste!

P. – No, no es un control... <i>la... la suite des événements...</i> A. – (à un autre élève) <i>Ca te fait rire, hein ?</i> P. – ... <i>vous pouvez me laisser la feuille, alors vous allez me laisser votre feuille.</i> A. – <i>On met notre nom ?</i> P. – <i>Oui (...) je vous la rendrai, hein ?</i>	P. – Não, não, não é um teste... <i>o ... o seguimento dos acontecimentos</i> A. – (a um outro aluno) <i>Isto faz-te rir, hmm?</i> P. – ... <i>vocês podem deixar-me a folha , então vão deixar-me a vossa folha.</i> A. – <i>Pomos o nosso nome?</i> P. – <i>Sim (...) depois devolvo-a, hmm ?</i>
4. Bueno... vamos a ver... ¿Quién...? Los alumnos que tienen uno, o sea que consideráis que es “insuficiente”, conocéis de forma insuficiente la conjugación del pasado, los que tienen uno, os vais a poner allí, en el fondo de la clase. A ver... ¿Quién tiene uno...? ¿Quién se ha puesto uno? Laurent? A. – Laurent (...). P. – No, no... Vale... ¿Quién tiene uno? Uno en el uno? ¿Quién se ha puesto uno en el punto uno: “Conjugo correctamente el preterito perfecto simple”? ¿Quién ha puesto uno? Stéphanie, Cédric y... y Fabien. ¿No? Stéphanie y Cédric. Os ponéis allí en el fondo. <i>D'accord?, là, au fond... (...)</i> <i>Alors, euh...</i> una persona que haya puesto dos pero que cree que es un dos que tiende hacia uno, que es “regular” pero digamos tirando a “insuficiente”. ¿Quién? Julie. <i>On attend une personne qui a mis alors deux mais qui considère quand même que c’est “regular” mais plutôt insuffisant. (...) Christophe, tu vas avec eux, alors.</i> <i>Qu’est-ce ce que tu fais? Toi, c’est quoi, alors?</i> A. – <i>Deux... deux...</i> P. – <i>Deux...</i> Uno, dos..., uno, dos. ¿Quién tiene dos, también? ¿Los dos? Vais allí. <i>Non, non, ne vous mettez pas ici parce que (...) la table.</i> <i>Alors, les deux...</i> ¿eh? los dos os ponéis aquí.	4. Bom... vejamos .. Quem ... ? Os alunos que têm um, quer dizer que vocês consideram que é "insuficiente", não conhecem muito bem a conjugação do passado, aqueles que têm um, vão colocar-se lá, ao fundo da sala. Vamos ver... Quem tem um ? Quem se avaliou com um? Laurent? A. – Laurent (...). P. - Não, não... É isso. Quem tem um? Um no um? Quem se avaliou com um no ponto um : "Eu conjugo correctamente o pretérito perfeito simples" ?Quem pôs um? Stéphanie, Cédric e ... e Fabien. Não? Stéphanie e Cédric. Vocês colocam-se lá ao fundo. <i>De acordo? ali ao fundo... (...)</i> <i>Então, hum...</i> uma pessoa que se avaliou com dois, mas que pensa que é um dois que tende para..., que é "suficiente" mas, digamos, mais para "insuficiente". Quem? Julie. Esperamos uma pessoa que se avaliou então com dois mas que considera apesar disso que é "suficiente" a tender para o insuficiente. (...) Christophe, tu vais com ele , então. <i>Que fazes ? Tu, é o quê, então?</i> A. – <i>Dois...dois...</i> P. – <i>Dois...</i> Um, dois... um , dois. Quem tem também dois? Vocês os dois? Vão para ali. <i>Não, não, não se ponham aqui porque (...) a mesa.</i> <i>Então os do , hmm? Vocês dois ponham-se aqui.</i>

5. Bien, cuando consideréis... Vamos a ver, entre vosotros, ¿hay algunos que tenéis, en la conjugación del imperfecto... tenéis problemas, o no? En general lo tenéis todos... Tres... De acuerdo. Cuando consideréis que es “suficiente”, ¿eh?, que habéis demasiados “suficiente”, lo decís, ¿eh? (...) Vosotros vais a escribir, vais a componer un relato. Lo vais a intentar. (...) Podéis hacer marcha atrás... (...) Es un episodio de una serie radiofónica que se llama “Historias para no dormir”, que es algo que existe, es algo real. Vais a contar en lo que consiste la historia, ¿eh? No sé si era en la tele o en la radio. Entonces tenéis aquí el trozo de la historia, y vais a escuchar una serie de ruidos. ¿Vale? (...) O sea que lo primero que vais a hacer es escuchar dos veces o tres veces los ruidos. (...) Entonces a partir de los ruidos vais a tratar de reconstituir la historia.	5. Bem, quando vocês considerarem... vejamos, entre vós, há os que têm, na conjugação do imperfeito... que têm problemas, ou não? Em geral, vocês todos têm dificuldades... Três, de acordo. Quando considerarem que é "suficiente", hmm?, que têm bastantes "suficientes", vocês digam-no. (...) Vocês, vocês vão escrever, vão compor uma narrativa. Vão tentar fazê-lo. Podem voltar atrás... (...) É um episódio de uma série radiofónica que se chama "Histórias para não dormir em pé", é qualquer coisa que existe, qualquer coisa de real. Vocês vão contar em que consiste a história, hmm? Não sei se era na televisão ou na rádio. Então, vocês têm aqui a passagem da história, e vão ouvir uma série de ruídos. Está bem? (...) Quer dizer que a primeira coisa que vão fazer é ouvir duas ou três vezes ruídos.(...) Então, a partir dos ruídos, vão tentar reconstituir a história.
--	--

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. <i>Visione uma primeira vez a sequência vídeo, sem olhar para a transcrição. Quantas fases sucessivas aí encontra? Como pode caracterizar cada uma delas?</i> A actividade seguinte vai permitir-lhe autocorrigir-se.		Esta primeira actividade é difícil de realizar, e um visionamento colectivo poderá dar oportunidade de trocas interessantes entre os formandos.
2. <i>Visone de novo a sequência vídeo recorrendo ao texto da transcrição e à sua divisão em 5 partes. Caracterize de novo, de maneira mais precisa desta vez, as 5 fases correspondentes desta sequência. Indique de cada vez se se trata da mesma hora de aula ou de uma hora seguinte.</i> Durante quantas horas de aulas diferentes os excertos apresentados foram filmados?	2. Esta sequência vídeo foi filmada durante três horas de aulas diferentes. As 5 fases são as seguintes: - Fase 1 (1ª hora). A professora, após ter distribuído uma ficha de autoavaliação, explica aos alunos como utilizá-la. - Fase 2 (1ª hora). Redacção da ficha pelos alunos; a professora é solicitada por vários alunos para dar explicações complementares. Os alunos conservam a sua ficha. - Fase 3 (2ª hora). A professora, oralmente, faz uma primeira sondagem sobre os resultados das auto-avaliações. A professora, desta vez, recolhe as fichas dos alunos. - Fase 4 (3ª hora). Distribuição dos alunos por grupos. - Fase 5 (3ª hora). A professora dá as instruções e explica o	

	trabalho aos grupos constituídos.	
3. Qual é a relação lógica existente entre as diferentes fases ?	3. A constituição dos grupos e as actividades que são atribuídas pela professora a cada um fazem-se em função dos resultados das auto-avaliações.	
4. Que fase(s) corresponde(m) ao que denominamos a "remediação"? Que vão fazer concretamente os grupos que se vêm aqui? Explique em particular a relação entre o trabalho pedido ao último grupo, e os conteúdos da auto-avaliação.	4. As fases 4 e 5 correspondem à remediação. Vários grupos vão trabalhar sobre a conjugação dos tempos passados (pretérito perfeito e imperfeito). O último grupo vai trabalhar em expressão (escrita sem dúvida, depois oral) a partir de ruídos que lhes permitem reconstituir uma história. O início da história é dado, e é sem dúvida redigido no passado, de modo a obrigar os alunos a prosseguirem a narrativa neste mesmo tempo (eles próprios vão portanto ter de produzir pretéritos imperfeitos e perfeitos).	Poder-se-á assinalar aos formandos que a remediação dá seguimento, aqui, a uma avaliação formativa .
5. Que definição daria de "remediação" a partir daquilo que observa nesta sequência?	5. Ver a definição de "remediação" no Glossário.	
6. Há aqui diferenciação ao nível da remediação ?	6. Há diferenciação visto que os grupos não vão realizar as mesmas actividades de remediação: uns vão ter um trabalho mais fácil e simples (exercícios de conjugação), os outros um trabalho mais difícil e complexo (produção de uma narrativa com uma alternância de verbos no imperfeito e no pretérito perfeito). Os grupos aqui constituídos são portanto “grupos de nível”.	
7. Porque é que a própria professora a decidir o tipo de remediação em função da avaliação? Como se explica a sua escolha? Em que pode ela ser discutível ?	7. Parece que, para a professora, é evidente que é necessário dominar a conjugação do imperfeito e do pretérito perfeito antes de os poder alternar numa narrativa (em aplicação do critério de progressão do mais fácil ao mais difícil). Daí a sua escolha de um exercício de conjugação para os mais fracos, e de um exercício de redacção para os melhores. Mas esta escolha pode ser discutida sob diferentes pontos de vista: <i>a) Os alunos mais fracos são muitas vezes os menos motivados, e são eles que se encontram aqui, precisamente, com a tarefa menos motivante.</i> <i>b) Pode considerar-se que uma boa pedagogia da gramática consiste em fazer nascer primeiro a necessidade de se exprimir, antes de se dar os meios linguísticos para isso, e não o inverso. Dito isto, alguns alunos podem precisar (ou sentir a necessidade, o que é o mesmo para o professor), num dado momento ou</i>	

	noutro, de exercícios de gramática deste tipo. c) Alguns alunos podem sentir-se humilhados por serem designados publicamente como fracos, e discriminados ao terem de trabalhar com outros alunos fracos. E a impressão que podem ter os alunos mais fracos de estar nos grupos "ghetto", e o agravamento da heterogeneidade na aula. A única regra de base para a constituição dos grupos.	
		Poder-se-á sugerir aos formandos que reflectam sobre os possíveis efeitos negativos de actividades sistemáticas por grupos de nível. E levá-los a descobrir a única regra de base a respeitar para a constituição dos grupos.
8. A professora que se vê nesta sequência parece-lhe experimentada em autonomização e diferenciação? Justifique a sua opinião.	8. Com efeito, esta professora experimenta há pouco tempo este tipo de pedagogia : há em particular hesitações na maneira como explica os critérios de auto-avaliação (fase 1) e como constitui os grupos de remediação (fase 4). Também se vê bem que os alunos ainda não estão bem treinados neste tipo de práticas. Só podemos felicitá-la por ter, apesar de tudo, aceite ser filmada... e agradecer-lhe por isso.	Poder-se-á aproveitar para desenvolver o paralelismo entre as virtudes de correr riscos e o erro em aprendizagem das línguas... Como qualquer prática, a pedagogia diferenciada exige treino da parte dos professores e dos alunos.

Ficha N°2/2

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Portugal	português	francês	entrevista professor		

Ficha passível de também ser utilizada em :

- Metacognição.
- Autonomização.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Trata-se da entrevista de uma professora da escola secundária *Ibn Mucana*, de Alcabideche, em Portugal.

Encontra-se no Anexo a reprodução parcial do quadro de autoavaliação afixado na aula, de que fala a professora na sua entrevista.

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL français	TRADUÇÃO
----------------------------------	----------

PV. – Je voudrais te demander comment tu as organisé cette unité de travail pour la remédiation des problèmes que les élèves ont. PH. – <i>D'accord. Alors, à partir d'un devoir ou d'un travail fait, ils réfléchissent sur les problèmes qu'ils ont individuellement. Puis, on consacre normalement une heure par semaine au moins, ou toutes les deux semaines, pour faire face à ces problèmes, pour remédier à ces problèmes... Et ils ont de grands classeurs avec des fiches sur tous les contenus morphosyntaxiques du programme. Ils décident, à partir de leurs difficultés individuelles... ils décident quelle est la fiche ou quelles sont les fiches qu'ils vont travailler ce jour-là. Bon, et ensuite...</i> PV. – Et il y a aussi des fiches d'auto-correction ? PH. – Ah, oui, évidemment, toutes les fiches ont une auto-correction. Donc, ils s'auto-corrigent. S'ils ont des doutes, des problèmes, ils ont de quoi réfléchir individuellement et personnellement. Et, très souvent, je les aide à réfléchir, parce qu'ils n'ont pas l'habitude... pas encore l'habitude de travailler comme ça. Donc, très souvent, moi j'interviens pour leur apprendre à découvrir... PV. – De manière à devenir plus autonomes ? PH. – De manière à devenir plus autonomes, voilà. Ils vont travailler pendant une certaine partie de temps, et puis individuellement ils viennent mettre une croix. S'ils décident que ce point est positif, ou moins, s'ils décident que... Par exemple, celui-là, il trouve qu'il écrit encore mal, donc il met un "moins". Celui-ci décide qu'il écrit bien. Donc c'est qu'ils doivent s'améliorer là où ils ont mis des "moins" ou des "plus ou moins". Et ensuite, quand ils ont par exemple... quand ils maîtrisent, je ne sais pas, moi..., les pronoms personnels, celui-ci, il a déjà mis un "plus" parce qu'il trouve qu'il maîtrise les pronoms personnels. Celui-là, par contre, va certainement refaire les fiches sur les pronoms personnels parce qu'il y a le "moins". Quand il décidera que maintenant ça y est, qu'il connaît les pronoms personnels, il vient ici et il marque un "plus". D'accord ? PV. – Merci, merci beaucoup. PH. – Il y en a un qui n'a absolument rien marqué. C'est justement celui qui n'avait pas fait sa correction à la maison. C'est celui qui refuse en ce moment tout effort. Même l'effort de réfléchir sur son.... ses problèmes. Il ne le fait pas.	PV. – <i>Queria perguntar-te como organizaste esta unidade de trabalho para a remediação dos problemas que os alunos têm.</i> PA. – De acordo. Então, a partir de um trabalho de casa ou de um trabalho feito, eles reflectem individualmente sobre os problemas que têm. Depois, dedicamos pelo menos uma hora por semana, ou de duas em duas semanas, para fazer face a estes problemas, para remediar estes problemas... Eles têm grandes <i>dossiers</i> com fichas sobre todos os conteúdos morfossintácticos do programa. Decidem, a partir das suas dificuldades individuais... decidem qual é a ficha ou quais são as fichas com que vão trabalhar nesse dia. Bem, e depois... PV. – E há fichas de autocorreção? PA. – Claro que há, todas as fichas têm uma autocorreção. Portanto, eles autocorrigem-se. Se têm dúvidas, problemas, têm sobre que reflectir individual e pessoalmente. E, muitas vezes, ajudo-os a reflectirem, porque eles não têm esse hábito... ainda não estão habituados a trabalharem assim. Por isso, eu intervenho muitas vezes para lhes ensinar a descobrirem... PV. – De modo a torná-los mais autónomos? PA. – De modo a torná-los mais autónomos, aí está. Vão trabalhar durante uma certa parte do tempo, e depois, individualmente, vêm pôr uma cruz. Se decidem que esse ponto é positivo, ou menos, se decidem que... Por exemplo, aquele, acha que ainda escreve mal, portanto põe um "menos". Este decide que escreve bem. É onde põem "menos" ou "mais ou menos" que eles vão ter de melhorar. Em seguida, quando têm por exemplo... quando dominam, não sei, eu... , os pronomes pessoais, este já pôs um "mais" porque acha que domina bem os pronomes pessoais. Aquele, pelo contrário, vai certamente refazer as fichas sobre os pronomes pessoais porque tem o "menos". Quando decidir que já está, que já conhece os pronomes pessoais, vem aqui e marca um "mais". De acordo? PV. – Obrigada, muito obrigada. PA. – Há um que não marcou absolutamente nada. É exactamente aquele que não tinha feito a sua correcção em casa. É o que neste momento recusa qualquer esforço. Mesmo o esforço de reflectir sobre o seu... os seus problemas. Não faz.
---	--

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
--------------	----------	----------

1. Visione a sequência fazendo o levantamento das diferentes características da maneira como a professora concebeu as actividades de remediação na sua aula, citando, se possível, partes da sua entrevista :		
1.1 Sobre que conteúdo(s) incide a remediação ? (Ver “conteúdo” no Glossário.)	1.1 Sobre os conteúdos linguísticos, mais precisamente “os conteúdos morfossintácticos do programa”.	
1.2 Quem escolhe este(s) conteúdo(s)?	1.2 São os próprios alunos.	
1.3 Em que momentos ?	1.3 “A partir de um trabalho de casa ou de um trabalho feito ”	
	Pode pensar-se que não, que se trata unicamente de trabalhos escritos: o processo (procédure) adoptado supõe que os alunos tenham localizado “os problemas que têm pessoalmente” e eles fazem-no certamente identificando simplesmente as passagens corrigidas pela professora nas suas produções.	Poder-se-á perguntar aos formandos se pensam que estes trabalhos também são orais.
1.4 Com que frequência e que duração ?	1.4 “ Pelo menos uma hora por semana, ou de duas em duas semanas.”	
	Podemos supor, em particular, que todas as actividades gramaticais são organizadas de futuro nesta turma só a partir dos resultados da auto-avaliação dos alunos.	O tempo dedicado a esta actividade de remediação é muito importante: poderá perguntar-se aos formandos porquê.
1.5 Quais são os suportes utilizados para esta remediação ?	1.5 “ [Os alunos] têm grandes <i>dossiers</i> com fichas sobre todos os conteúdos morfossintácticos do programa.”	
1.6 Como é que os alunos corrigem os exercícios de remediação que fizeram?	1.6 Estes exercícios são acompanhados das suas soluções (certamente preparadas pela professora).	
2. Há aqui diferenciação ao nível da remediação ?	2. Há. Cada aluno escolhe os exercícios de remediação em função das suas próprias dificuldades.	
3. O objectivo da professora é que os alunos possam tornar-se “mais autónomos ”:		
3.1 Em que é que os alunos são autónomos no dispositivo de remediação tal como a professora o	3.1 Autonomia dos alunos : a) Eles auto-avaliam-se inscrevendo eles mesmos	

concebeu?	no quadro afixado os códigos que correspondem ao nível que eles pensam ter atingido nos diferentes domínios. b) Dispõem em seguida de fichas de remediação que vão utilizar à sua vontade, e podem corrigir eles próprios estes exercícios graças às soluções. c) A professora deixa-os aparentemente livres desde o momento em que vão fazer o trabalho de auto-avaliação. Deixa-os decidir sobre o tempo que a ela vão dedicar (“Eles vão trabalhar durante uma certa parte do tempo”). Talvez ela os deixe livres mesmo de fazer ou não este trabalho (?), uma vez que ela se contenta com a simples constatação, durante esta sequência, de que um aluno ainda não tivesse nada feito.	
3.2 Em que é que o grau de autonomia dos alunos é – certamente de propósito – aqui limitado pela professora ?	3.2 Limitação do grau de autonomia dos alunos : a) Os domínios que dão lugar à auto-avaliação (títulos das diferentes colunas do quadro, ver Anexo) foram aparentemente escolhidos pela professora. Na sua entrevista, realmente ela não fala de qualquer intervenção dos alunos a este respeito. b) Pelo menos para os pontos de morfossintaxe, os alunos vão provavelmente contentar-se em escolher os domínios correspondentes aos erros localizados e corrigidos pela professora nas suas produções. c) As fichas de remediação e as soluções parecem ter sido elaboradas pela professora.	Poder-se-á assinalar aos formandos que na “Pedagogia Freinet”, estão previstas fichas de gramática – com exercícios autocorrectivos - que são redigidos pelos próprios alunos. Recordar-se-á (como se fará sempre que uma análise possa ser interpretada como uma crítica ao professor filmado) que a limitação da autonomia concedida aos alunos é perfeitamente legítima, sendo o professor o único a julgar do seu grau de adequação. Poder-se-á ilustrar esta ideia com o quadro transcrito de novo no Anexo da Ficha Avaliação 3/3. Poder-se-á nesse momento retomar o conjunto das ideias do artigo de que ele é um excerto.
	Pode-se assinalar em particular : - que estes domínios são muito heterogéneos, porque correspondem a competências bem definidas (os diferentes pontos da morfossintaxe), mas também complexas (a expressão escrita ou oral, por exemplo, põe em jogo todas as componentes da competência de comunicação), e que, por consequência, dão lugar a uma certa	Poder-se-á levar os formandos a reflectirem, a partir da reprodução do quadro em Anexo, sobre os critérios de escolha e de ordenação dos domínios de avaliação pela professora.

	subjectividade na auto-avaliação; – que eles estão em parte imbricados uns nos outros (o domínio dos pontos de morfossintaxe é por exemplo posto em jogo nas outras competências). Estas observações poderão dar lugar, da parte dos formandos, a propostas diferentes de quadros de auto-avaliação.	
4. O que pensa pessoalmente do facto de a auto-avaliação ser pública, afixada num grande quadro colado numa parede da sala de aula ?	4. Para além das reacções pessoais, podemos imaginar que esta afixação pode motivar certos alunos (orgulho, desafio em relação a outros...) e, pelo contrário, incomodar outros, que poderão senti-lo como uma humilhação. É certamente uma técnica a manusear com precaução, na medida em que os seus efeitos vão depender tanto das relações entre alunos e professor como das relações entre os próprios alunos.	Esta questão constitui uma nova oportunidade para treinar os formandos para um processo (démarche) de base: procurar as vantagens e os inconvenientes potenciais desta técnica, e tentar encontrar as razões pelas quais um professor fez a escolha que fez.
5. Compare as sequências Remediação 1/2 e 2/2. O que há de parecido, e de diferente, na maneira como as duas professoras conceberam a avaliação e a remediação?	5. a) Semelhanças entre as duas sequências : – há em primeiro lugar auto-avaliação ; – esta auto-avaliação incide sobre pontos precisos de morfossintaxe; b) Diferença entre as duas sequências : – imposição pela professora dos exercícios de remediação e do momento na sequência 1/2 ; - escolha autónoma dos exercícios e deste momento na sequência 2/2 ; - a remediação é pontual na sequência 1/2 ; a professora da sequência 2/2 aplicou-a como um processo constante, ao longo da aprendizagem.	-

ANEXO

2º trimestre	Expressão escrita	Expressão oral	Concordâncias	Leitura	Trabalhos de casa	Inquéritos	Verbos			Pronoms					Condição	Tempo
							1º grupo	2º grupo	3º grupo	pessoais	relativos	possessivos	demonstrativos	en/y		

David	-	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-	+	-	+	+	+
Miguel	+	-	+	+	+	-	+/-	+/-	+/-	-	+	+	+	-	-	+
Diego																
Guillaume	-	-	-	-	+	+	+	+/-	-	+	+	+	-	-	-	-

Parte nº III – TEmAs transversais – CONTEXTO

Outras fichas utilizáveis nesta rubrica :	
– Suportes 2/2.	– Planificação 2/3.
– Dispositivos 2/3.	– Autonomização 2-3/3.
– Tarefas 2/2.	

Ficha Nº1/4

Actividades anteriores ao visionamento

APRESENTAÇÃO : O CONTEXTO
Os dois actores principais no processo do estudo institucionalizado das línguas são o aluno e o professor, de forma que o objecto da reflexão didáctica é principalmente o processo conjunto de aprendizagem e de ensino (sendo também este último da responsabilidade, particularmente, do manual e de outros materiais utilizados). Este processo, que não se desenrola apenas na aula (mas também sempre que o aluno se prepara ou faz revisões em sua casa, por exemplo), está constantemente submetido a múltiplas influências qui vêm do exterior, desde o estabelecimento escolar até à sociedade no seu todo. Define-se o “contexto”, em didáctica das línguas, como o conjunto dos factores que influenciam, assim, do exterior o processo de ensino/aprendizagem.

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. Eis uma síntese das descrições de colegas italianos que participam neste PCE, que faz realçar as relações entre o “ contexto ” que eles observaram em dois países diferentes (a Holanda e a Bélgica) e a pedagogia diferenciada:		Não deixaremos de fazer notar que estas observações são feitas por professores (italianos, neste caso) fatalmente influenciados pelo seu próprio ambiente de trabalho. A título de ilustração da necessidade duma tal posição relativista, eis a propósito os comentários da colega do grupo dos especialistas deste PCE :
a)Um professor mencionou no seu relatório de estadia na Holanda a excepcional abertura de espírito dos Holandeses às diferentes raças e culturas assim como a permeabilidade dos professores a aceitarem novos métodos. Ele fez realçar o apoio concedido pela administração sob a forma de um grande espaço, de gestão do tempo e de compreensão em geral. Insistiu no espírito de equipa que reinava na escola. Mais ainda, os manuais e outras ajudas ou facilidades para o ensino (biblioteca e centro de recursos em línguas) eram especificamente concebidos para tornar possível a pedagogia diferenciada.		a) A título pessoal, já ouvi muitas críticas sobre o sistema holandês, que, ao permitir a cada um ser ele próprio e portanto livre, acaba por fazer a triagem e a selecção dos alunos muito mais insidiosamente do que isso aparenta fazer-se naturalmente. (Ver de resto, a propósito deste risco ligado à institucionalização da pedagogia diferenciada, as propostas de reflexão no ponto 2 da ficha 3/4 presente nesta rubrica.)
b) Por outro lado, outros dois professores dão a entender no seu relatório de visita à Bélgica que o conceito de pedagogia diferenciada só era plenamente aceite pelos professores		b) Na Bélgica, a situação é bastante mais complexa e a pedagogia de projecto mencionada aqui é um caso específico, apesar de métodos do estilo da pedagogia Freinet se terem

envolvidos num projecto específico. Os manuais e outros materiais utilizados nesta pedagogia do projecto não são concebidos para a pedagogia diferenciada e tiveram de ser adaptados e enriquecidos pela professora. Contudo uma biblioteca e um centro de recursos estavam à disposição .		espalhado um pouco por toda a parte.
O que há de comum entre estas duas descrições? Pessoalmente, o que vos sugerem ?	1.O que há de comum nestas duas descrições é a importância particular que elas atribuem ao “contexto” ao porem em prática a pedagogia diferenciada .	Esta primeira actividade poderá servir de mera sensibilização ao tema, mas poderá eventualmente servir à partida de motivo para um debate de fundo, consoante as reacções dos formandos.
2. A partir de sua própria experiência, faça uma lista o mais completa possível dos “factores contextuais” que podem, na sua opinião, influenciar o processo de ensino/aprendizagem, e tente fazer uma classificação desses diferentes factores.	2. Esta lista não pode ser exaustiva, uma vez que são inúmeros os factores, e que podemos admitir múltiplos modos de classificação. Eis, a título de exemplo, o que foi proposto pela colega checa do grupo de especialistas :	Esta actividade de <i>brainstorming</i> poderá ser realizada em proveito de grupos pequenos, seguindo-se-lhe uma participação colectiva.
	a) Factores psicológicos Estes dizem respeito à atitude da escola e da sociedade em geral para com a aprendizagem e o ensino das línguas. Esta atitude reflecte-se por um lado no respeito evidenciado pelo direcção da escola e pelos professores em relação aos professores de línguas, no número de horas e de anos atribuído a esta disciplina, ou na importância dada às línguas nos exames com certificação, etc; por outro lado , no interesse e apoio das famílias, na atenção conferida pelos media, etc. Além da relação com as línguas em geral, a atitude para com os métodos usados no ensino das línguas desempenha um papel decisivo. Certas sociedades são mais abertas à inovação do que outras. Uma preferem uma aprendizagem escolar centrada na sala de aula e no professor, enquanto outras põem a tónica na autonomia do aluno e na realização de tarefas semelhantes às do mundo extra-escolar.	
	b) Factores materiais Estes factores estão naturalmente ligados aos factores psicológicos: a importância social atribuída ao estudo das línguas determina a importância dos recursos financeiros libertados para o salário dos professores, a elaboração e a produção dos manuais, a atribuição de materiais e de equipamentos especializados, etc. As condições materiais são relativamente fáceis de melhorar de maneira voluntarista (por meio de directivas ministeriais, de compras de equipamentos, etc.); mas os factores mais determinantes estão inevitavelmente ligados à psicologia colectiva (representações e atitudes sociais dominantes), e enquanto tal eles só podem evoluir muito lentamente.	
3. Entre os factores de contexto que detectou e classificou,	3. Também para esta pergunta não existe uma resposta	

quais são, quanto a si, os mais susceptíveis de influenciar as representações e atitudes dos professores perante a pedagogia diferenciada ?	universal (nem mesmo comum à escala da Europa). Mas os factores que influenciam mais directamente “as representações dos professores perante a pedagogia diferenciada” são forçosamente de natureza psicológica. Aqui está, a título de exemplo, a resposta a esta pergunta dada pelo responsável (francês) do grupo dos especialistas: Estes factores podem situar-se a diferentes níveis: - a nível individual : o carácter, a experiência (quer seja íntima, formativa ou profissional) e as ideias pessoais de cada professor ; - a nível da colectividade dos professores em geral, e dos professores desta ou daquela língua em particular, onde se tenham desenvolvido e instalado tradições didácticas por vezes muito arreigadas ; - a nível da sociedade no seu todo : no caso da França, por exemplo, existe uma espécie de “ideologia igualitarista” segundo a qual a) o valor predominante é a justiça, b) a justiça consiste em garantir as mesmas condições a todos (é o papel atribuído ao Estado). Compreende-se desde logo as reticências não só dos professores, mas também dos outros actores do sistema educativo (sindicatos, associações de especialistas, associações de pais,...) para admitir o projecto de “descriminação positiva”, (dar mais àqueles que têm menos, favorecer os desfavorecidos), projecto que está na base da “pedagogia diferenciada” pelo menos tal como é concebida em França.	A mesma observação que está expressa acima. O ideal neste caso, como se poderá constatar ao ler a resposta dada pelo colega francês, seria para o formador estar a lidar com um grupo de formandos de diferentes nacionalidades.
--	--	--

Ficha N° 2/4

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Bélgica	francês	inglês	1 ^e ano		

Ficha susceptível de ser utilizada em :
– Objectivos.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Durante a sua estadia numa escola belga em 1998, duas colegas italianas observaram uma turma especial: a “ turma de projecto”. Esta experimentação, em curso desde há um ano nessa altura, é orientada pela Responsável dos estudos e seguida por uma Comissão piloto constituída por especialistas em matéria pedagógica.

Os alunos têm à sua disposição uma biblioteca de 1400 obras e uma ludoteca com 25 jogos educativos. São aí organizadas actividades colectivas, mas os alunos podem servir-se também daqueles materiais a título pessoal.

O projecto assenta sobre nove princípios inspirados na Pedagogia Freinet : 1) uma escola activa ; 2) uma escola do sucesso ; 3) uma escola intercultural ; 4) uma escola que forma para a democracia e que desenvolve a cidadania , a solidariedade e a autonomia ; 5) uma escola que respeita a criança e o adulto enquanto pessoa e que considera que os ritmos de vida e de aprendizagem são diferentes para cada criança ; 6) uma escola que “dá prazer” aos alunos ... e aos adultos que lá trabalham ; 7) uma escola aberta para a vida exterior, em ligação com a vida sociocultural da cidade ; 8) uma escola que desenvolve o espírito crítico ; 9) uma escola que reúne pais e professores num mesmo processo educativo.

As duas professoras explicam a vontade das colegas belgas de adoptarem o novo método de ensino, por um lado, pelas necessidades diferentes dos alunos daquela escola, provenientes de diversas nacionalidades e com diferentes perfis de aprendizagem, e por outro, pela iniciativa oficial. Uma dezena de professores de todas as disciplinas estavam implicados neste projecto em 1998. Os dois professores visitantes notam no entanto que esta pedagogia é apenas aplicada na turma de projecto.

A sequência vídeo corresponde à entrevista filmada da professora belga de Inglês desta turma. É esta mesma professora que nós vemos ensinar na sequência Suportes 1/2, que é entrevistada na sequência Planificação 1/1, e que reencontramos com dois alunos na sequência Metacognição 4/4.

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL inglês	TRADUÇÃO
PV. – <i>I was impressed by this class, because I think that in this class, “la classe à projet”, the individualised teaching and learning is not connected only to what they’ve got to learn in English, but something which covers all subjects, I mean this is just an element. It’s a sort of how to get on with the students, but the students have got something, I think, wider in the sense that it’s a school which wants, or a class which wants to make things, to do things and it is just to give them a possibility to do or to get the best from the school for themselves. I mean for the students the sort of pedagogy is used in all the subjects.</i> PH. – Yeah, in all the subjects. PV. – My final question would be: Do you think that teaching a foreign language needs more specific procedures than teaching other subjects? PH. – Yes. Of course there are common strategies used in all the subjects, but for foreign languages we need more specific strategies, i.e. drills, the charts are different, especially the charts. PV. – A foreign language needs different resources. And have you got them? I mean what about the “bibliothèque”? PH. – <i>Well, the pity is that I have to do a lot of things by myself. There aren’t many things. The methods, the book can be used in that way, but the drills, the charts I do myself. I’m quite alone.</i> PV. – So you haven’t got extra books, extra materials, any different aids? PH. – Sometimes I find some aids. It’s a question of, it’s searching. It’s big searching work.	PV. – <i>Fiquei muito impressionada com esta turma, porque penso que nesta turma, “a turma de projecto”, o ensino individualizado e a aprendizagem não têm somente a ver com a aula de Inglês em si mesma ; é qualquer coisa que ultrapassa as disciplinas... Eu quero dizer que este é só um elemento entre outros. É uma forma de avançar com os alunos, mas, no fim de contas, o que os alunos têm é bem maior: no sentido em que é uma escola , ou melhor, uma turma que deseja fazer coisas... Isso dá-lhes a possibilidade de fazer, de tirar partido da escola por si próprios. Quero dizer que para os alunos este tipo de pedagogia é utilizada para todas as disciplinas.</i> PH. – Sim, em todas as disciplinas. PV. – <i>A minha última pergunta seria a seguinte: Pensa que ensinar uma língua estrangeira exige mais estratégias específicas do que ensinar outras disciplinas ?</i> PH. – Penso. Há com certeza estratégias comuns utilizadas em todas as disciplinas, mas para as línguas estrangeiras nós precisamos de mais estratégias específicas, por exemplo, exercícios, as grelhas são diferentes , sobretudo as grelhas... [Nota do tradutor francês : trata-se certamente das grelhas dos contratos e/ou das grelhas de avaliação]. PV. - Uma língua estrangeira exige recursos diferentes. Conseguiu obtê-los ? Como a biblioteca? PH. – Bom, o mal é que eu próprio tenho de fazer montes de coisas .Não há muitas coisas. Os métodos, os livros podem ser utilizados para este fim , mas os exercícios, as grelhas .. faço-as eu.. Estou praticamente só. PV. – Não obtive livros suplementares, material suplementar, ajudas de outra ordem? PH. – Às vezes tenho ajudas. É uma questão de pesquisa. É um enorme trabalho de pesquisa.

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
Contextualização		
1. Quais são os factores de contexto que deram origem à ideia de criar uma “ turma de projecto ” ?	1. Nesta escola estão inscritos alunos com “ necessidades diferentes ”, “ provenientes de diversas nacionalidades e com diferentes perfis de aprendizagem ”.	
2. Entre os “ nove princípios ” do projecto, quais são os que dão uma resposta mais específica a esses factores ?	2. <i>Em resposta à diversidade das origens nacionais, os princípios 3 (“ uma escola intercultural ”) e 4 (“ uma escola [...] que desenvolve a cidadania, a solidariedade”).</i> Em resposta aos diferentes perfis de aprendizagem, o princípio 5 (“ uma escola [...] que considera que os ritmos de vida e de aprendizagem são diferentes para cada criança”).	
3. Quais são os diferentes elementos do contexto especificamente criado para a “ turma de projecto ”, dos quais beneficiam alunos e professores ?	3. Diferentes elementos específicos do contexto duma “ turma de projecto ”: a) apoio da Responsável dos estudos ; b) comissão piloto constituída por e “pessoas recurso” especialistas em matéria pedagógica ; c) biblioteca e ludoteca à disposição dos alunos, com organização de actividades colectivas; d) ligação com a vida sociocultural da cidade; e) pais associados ao projecto.	
4. Entre esses elementos, quais os que favorecem directamente a aplicação concreta pelos professores da pedagogia diferenciada?	4. A biblioteca e a ludoteca de acesso livre.	
Contextualização e entrevista		
5. Descubra nestes dois documentos os elementos contextuais citados como negativos.	5. Na contextualização : o facto de a pedagogia específica da turma de projecto “ser só aplicada na turma de projecto”. Na entrevista : o facto de, por falta de meios suplementares, o professor ter um enorme trabalho suplementar de pesquisa e de elaboração de material pedagógico, em particular, exercícios e grelhas.	
Entrevista		
6. Que elemento mais impressionou a professora visitante ? Como se explica a sua reacção ?	6. A professora visitante ficou muito impressionada pelo facto de, na turma de projecto, os professores de todas as disciplinas estarem implicados na inovação pedagógica. Isto certamente porque ela está habituada, tal como a maior parte dos professores, a que cada um trabalhe isoladamente na sua	Poder-se-ia levar os formandos a reflectirem sobre a importância da interdisciplinaridade metodológica e sobre as suas possibilidades reais de realização nas situações de ensino que eles conhecem pessoalmente.

	disciplina.	
--	-------------	--

FICHE N°3/4

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Holanda	neerlandês	francês	entrevista professor		

Ficha susceptível de ser utilizada em :
– Autonomização – Dispositivos.

CONTEXTUALIZAÇÃO
O <i>Boletim do Ministério do Ensino e das Ciências</i>, na Holanda , introduziu em 1992 nos diferentes tipos de escolas de ensino secundário uma formação de base que se compõe de duas partes : a) um tronco comum obrigatório composto de 14 disciplinas ensinadas a todos os alunos e correspondendo a 80% do número total de horas de aulas ; b) uma parte dita “livre”, correspondente a 20% do número total de horas de aulas.. Esta formação de base pode dar lugar a dois tipos de variantes : – <i>Variantes para o ensino profissional</i> Os alunos deste agrupamento que se interessam mais por disciplinas práticas do que por disciplinas teóricas podem , a partir do 9ºano (<i>troisième</i>), combinar um certo número de disciplinas profissionais com as disciplinas obrigatórias. Neste caso, a formação de base não se estenderá a três anos, mas sim a quatro ou cinco anos, correspondendo assim à duração da formação profissional. Os alunos deverão ter, apesar de tudo, a totalidade das disciplinas obrigatórias do tronco comum durante o seu ciclo de ensino profissional. – <i>Variantes individuais</i> Certos acertos individuais são possíveis na formação de base, no sentido de um aluno poder obter uma dispensa para uma ou várias disciplinas obrigatórias. Esta possibilidade de dispensa foi criada especialmente para alunos cuja língua materna não é o neerlandês e que podem assim seguir aulas na sua língua de origem em vez do francês ou do alemão, por exemplo.

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL francês	TRADUÇÃO
---------------------------------	----------

PV. – professeur visiteur. PH. – Professeur hôte. PV. – <i>Est-ce qu’il y a d’autres enseignants qui travaillent à la même manière dans cette école ?</i> PH. – Oui... PV. – Vous qui travaillez, vous mettez en pratique ce type d’apprentissage, de méthode ? PH. – Oui, en principe tous les professeurs de la même discipline travaillent de la même façon, mais aussi il y a des professeurs d’autres disciplines qui essaient d’appliquer cette méthode d’autonomisation de l’élève, et elle est un peu répandue partout dans l’enseignement. PV. – Et pour ce qui concerne la préparation des textes, du matériel à donner aux élèves, comment est-ce que vous le préparez, toute seule ou avec des autres enseignants ? PH. – Ça dépend. Si on travaille ensemble sur une même classe, si on a les mêmes classes ensemble, on fait les préparations aussi ensemble et tous les élèves travaillent sur les mêmes textes. Les textes sont pareils pour tous les élèves d’un groupe, d’une année. PV. – Oui. Pour ce qui concerne les niveaux différents, pour chaque cours il y a des niveaux différents, non ? PH. – Oui. Dans un cours, même dans un cours par exemple de la 5^e ou 4^e année, dans les livres dont nous nous servons il y a trois directions... je pourrais dire trois lignes de travail pour l’élève, il peut choisir. L’élève qui est très bien, très fort, peut choisir un autre chemin pour aboutir au but qu’un élève qui est moins fort dans certaines disciplines. [...] PH. – C’est la partie différenciée du cours. Dans le livre c’est différencié par [le] moyen des couleurs. Les parties vertes c’est la lecture et l’écriture. Les parties bleues ont rapport aux exercices qu’on a écoutés avec les élèves, et les enfants qui ont déjà fini leurs devoirs et leurs exercices, verts ou bleus, peuvent prendre le petit livre de lecture et ils peuvent finir leurs tâches de lecture. Ils ont un cahier spécial pour la lecture. Cette fille-là, par exemple, elle fait... elle lit son livre et elle a des exercices. Le matériel utilisé pendant ce cours, c’est des livres où ils peuvent corriger leurs devoirs. Ce sont les petits livres bleus, là. Et les autres livres ce sont des livres de lecture. Donc les élèves qui ont fini leurs devoirs dans le livre... dans le livre de classe, ils peuvent prendre un livre de lecture et commencer leurs exercices de lecture. Ils ont un cahier spécial pour la lecture. Nous pouvons, par exemple, voir plusieurs enfants qui sont en train.... Et les enfants qui font la lecture ont un livre spécial, et ils ont aussi des exercices spéciaux et un cahier spécial pour les livres de lecture. S’ils ont fini leurs devoirs dans le livre, ils choisissent ce qu’ils veulent faire. Ils peuvent aussi finir leurs devoirs à la maison. Ils peuvent aussi trouver les livres dans la bibliothèque de l’école et les amener à la maison pour finir leurs devoirs de lecture à la maison.	PV. – professor visitante. PA. – Professor anfitrião . PV.– <i>Há outros professores que trabalham da mesma maneira nesta escola?</i> PA. – Há... PV. – Você que trabalha, põe em prática este tipo de aprendizagem, de método? PA. – Sim, em princípio todos os professores da mesma disciplina trabalham da mesma maneira, mas também há professores de outras disciplinas que tentam aplicar este método de autonomização do aluno e está difundido no ensino um pouco por toda a parte. PV. – E no que respeita a preparação dos textos, do material a dar aos alunos como o prepara, sozinha ou com outros professores ? PA. –Depende. Se trabalhamos em conjunto com uma mesma turma , se temos as mesmas turmas em conjunto, fazemos as preparações também conjuntamente e todos os alunos trabalham os mesmos textos. Os textos são semelhantes para os alunos dum grupo , dum ano. PV. – Sim. No que respeita os diferentes níveis, para cada aula há níveis diferentes, não ? PA. – Sim. Numa aula , mesmo numa aula do 7º ou 8º anos (5^{ème} ou 4^{ème}), nos livros de que nos servimos há três vias... podia dizer três linhas de trabalho para o aluno, ele pode escolher. O aluno que vai muito bem, que é bom, pode escolher um outro caminho para chegar ao objectivo que o aluno que é menos forte em certas disciplinas. [...] PA. – É a parte diferenciada da aula. No livro a diferenciação faz-se por meio de cores As partes verdes são a leitura e a escrita. As partes azuis têm a ver com os exercícios que escutámos com os alunos , e as crianças que já tenham acabado os seus trabalhos e os seus exercícios, verdes ou azuis, podem pegar no livrinho de leitura e acabar as suas tarefas de leitura. Têm um caderno especial para a leitura. Aquela menina, por exemplo, faz ... ela lê o seu livro e tem uns exercícios. O material utilizado durante esta aula são livros onde eles podem corrigir os seus trabalhos. São aqueles livrinhos azuis, ali. E os outros livros são livros de leitura. Portanto os alunos que terminaram os trabalhos no livro... no livro da aula, podem pegar num livro de leitura e começar os seus exercícios de leitura. Têm um caderno especial para a leitura Podemos, por exemplo, ver várias crianças a... E as crianças que fazem a leitura têm um livro especial, e têm também exercícios especiais e um caderno especial para os livros de leitura. Quando terminam os seus trabalhos no livro, escolhem o que querem fazer . Eles podem também acabar os seus trabalhos em casa Eles podem também ir buscar os livros da biblioteca e levá-los para casa para acabar os seus trabalhos de leitura em casa.
--	---

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
Contextualização		
1. Podemos falar de verdadeira “diferenciação “ nas hipóteses previstas pelos programas holandeses ?	1. Sim , trata-se mesmo de diferenciação, estando esta prevista ao nível curricular (do curso dos alunos) :	

	a) margem de manobra na escolha das disciplinas (até 20% do total) ; b) possibilidade para os alunos do ensino profissional de fazerem o seu curso em 3, 4 ou 5 anos (e, neste caso, eles escolhem o momento em que vão seguir as disciplinas obrigatórias) ; c) dispensa de certas disciplinas obrigatórias em favor de aulas de língua materna para os alunos de neerlandófonos de origem.	
2. Compare com o que os programas do seu país prevêem. Que se lhe oferece dizer pessoalmente sobre isso ?	2. A comparação dependerá bem entendido do caso de cada país. Fica-se impressionado por dois aspectos , muito liberais : – o reconhecimento dos ritmos e interesses diferentes dos alunos do ensino profissional ; – o reconhecimento das necessidades e interesses diferentes dos alunos de origem estrangeira Não se pode ficar admirado, por consequência, que estes mesmos programas holandeses favoreçam a diferenciação pedagógica nas turmas.	Realçar-se-á que “ o reconhecimento das necessidades e interesses diferentes dos alunos de origem estrangeira ” se entende como uma medida generosa, mas que pode produzir efeitos perversos de discriminação institucional.
	<i>A priori</i>, dever-se-ia ver operar-se uma clivagem entre os partidários duma orientação “ centralizadora-unificadora ” (reconhece-se necessariamente a existência da diferença, mas consideramo-la sobretudo como um fenómeno potencialmente negativo que se irá tentar limitar e enquadrar em nome dos princípios gerais), e uma orientação “ liberal ” (valoriza-se <i>a priori</i> a diferença como uma riqueza). Não pode haver “ solução ” comum num ponto que depende tanto como este das ideologias nacionais, assim como da filosofia pessoal e do carácter de cada um. O máximo que o autor destas linhas queria sugerir – com base na sua experiência profissional em vários países ditos “em via de desenvolvimento” - era que a diversidade não pode ser considerada como uma riqueza (porque ela não funciona como tal) senão nos países ricos, e que esta lei é certamente generalizável às classes sociais no interior de um mesmo país (as classes desfavorecidas tendem a valorizar a conformidade, e a diferença é sobretudo valorizada nas classes favorecidas). Um dos riscos maiores da pedagogia diferenciada é certamente , senão de ser interpretada, pelo menos o de funcionar na prática como um “desenvolvimento separado”. É o que parece ter acontecido na Bélgica, onde o ensino dito “ renovado ” que permitia uma escolha de disciplinas “à la carte” pelos alunos, acabou por favorecer os melhores e aumentou as clivagens sociais.	Um exercício sem dúvida rico de ensinamentos a propor aos formandos, antes de lhes fazer a pergunta 2, consistiria em eles explicitarem as conotações que eles atribuem às noções de “particularidade” e de “originalidade” aplicadas aos alunos (por exemplo: quais são as 4 ou 5 palavras que vos vêm imediatamente ao espírito se vos disserem “ é um aluno um pouco particular » ”, ou “ é um aluno original ” ?) ; depois levá-los a confrontar as respostas. Esta discussão conduzirá inevitavelmente à reflexão sobre a noção de “norma”, e a maneira como cada um vê a normatividade, como sendo uma atitude boa e justa, ou não.
Entrevista		
3. A professora holandesa não fala aqui de “ diferenciação ” : que expressão usa para designar a orientação que ela segue?	3. O “ método de autonomização ”.	
4. Pode-se dizer, a partir da descrição da pedagogia posta em	4. Sim, existe mesmo diferenciação, mas ela é levada em conta	Far-se-á notar que todos os alunos não são iguais em

acção , que existe diferenciação?	principalmente pelos próprios alunos: não acontece falar-se propriamente de “diferenciação pedagógica”, mas de “aprendizagem diferenciada”.	termos de capacidade de se responsabilizarem , e que uma formação para a aprendizagem diferenciada assegurada pelo professor (isto é, algo na ordem da pedagogia diferenciada...) é sem dúvida indispensável se não se quiser que a escola agrave as desigualdades socioculturais .
5. Quais são aqui os elementos de contexto favoráveis à diferenciação? Enumere-os.	5. Elementos favoráveis : a) os programas; b) o trabalho de grupo possível com outros professores de línguas : certas preparações são assim feitas em comum ; c) os alunos são formados no trabalho autónomo, método que “está um tanto espalhado por toda a parte no ensino” ; d) a diferenciação está inscrita no manual utilizado ; e) o professor dispõe de material complementar, que pode pôr em permanência à disposição dos alunos.	
	A avaliação deste trabalho pode recair não só sobre o resultado do trabalho efectuado, mas sobre problemas que se colocam fatalmente num grupo de trabalho de professores, de cada um com as suas próprias representações, convicções e práticas sobre o ensino/aprendizagem de uma língua.	Poder-se-á pedir aos formandos para se organizarem em grupos para criarem, a partir duma Unidade do manual, uma Unidade que integre a pedagogia diferenciada e portanto propondo itinerários diferenciados com suportes e actividades diferentes.
		Finalmente, poder-se-á levar os formandos a debater sobre as vantagens e os inconvenientes dum manual pronto para a prática em pedagogia diferenciada

Ficha nº 4/4

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Áustria	alemão	francês	entrevista professor		

Ficha susceptível de ser utilizada em :

– Autonomização ”.

CONTEXTUALIZAÇÃO

No seu *dossier* de visita a uma escola austríaca, uma colega italiana descreveu assim o sistema de “aprendizagem autónoma” tal como é aplicado nas turmas que observou.

– Cada aluno recebe periodicamente, com um conjunto de exercícios, um plano de trabalho com a indicação dos objectivos, o tempo previsto (por ex. 1 hora, 2 horas, 3 horas, uma semana...). A lista dos exercícios é dada com os símbolos, precisando, para cada exercício, se ele é escrito ou oral, obrigatório ou facultativo, para ser feito individualmente ou com um ou vários parceiros, para autocorreção ou para dar a corrigir ao professor.

– Cada aluno trabalha em seguida na sala de aula ao seu ritmo - individualmente ou com parceiros- pegando nos exercícios pela ordem que desejar.

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL
alemão L1, francês L2

TRADUÇÃO

PV. – En ce qui concerne ce type de travail, avec quelle fréquence est-ce que tu appliques... ? PH. – <i>Moi, je le fais avant les épreuves écrites, c'est-à-dire 4 ou 5 fois par an, chaque fois 3 heures de cours, normalement, avant les épreuves.</i> PV. – Et tu le fais avec toutes tes classes ? PH. – Oui, si possible. Ça demande un travail énorme de préparation et parfois je n'ai pas le temps. PV. – Et de quelle manière est-ce que tu laisses à tes élèves [la possibilité] de choisir ce qu'ils veulent faire pendant ce temps-là ? Est-ce qu'ils sont tout à fait libres ou il y a quand même un parcours ? PH. – Oui, ils ne sont pas complètement libres. Ils ont un plan de travail sur lequel ils trouvent tout ce qu'il y a à leur disposition. Et il y a un certain nombre d'exercices qui est obligatoire, c'est-à-dire qu'ils doivent faire, parce que moi, je pense que c'est très important pour réussir à l'épreuve écrite. Le reste est facultatif et ils choisissent en fonction de leurs lacunes, par exemple, ou de leurs intérêts.	PV. – No que respeita este tipo de material, com que frequência o aplicas... ? PA. – <i>Eu faço-o antes provas escritas, isto é, 4 ou 5 vezes por ano, de cada vez 3 horas de aulas, normalmente, antes dos testes.</i> PV. – E fá-lo com todas as turmas ? PA. – Sim, se for possível. Isto exige um trabalho enorme de preparação e por vezes não tenho tempo. PV. – E de que maneira é que dás aos teus alunos [a possibilidade] de escolherem o que eles querem fazer durante esse tempo ? Estão completamente livres ou há apesar de tudo um itinerário? PA. – Sim, eles não estão completamente livres. Eles têm um plano de trabalho no qual encontram tudo o que têm à sua disposição. E há um certo número de exercícios que é obrigatório, isto é, que devem fazer, porque eu penso que isto é muito importante para terem sucesso na prova escrita. O resto é facultativo e eles escolhem em função das suas lacunas, por exemplo, ou dos seus interesses.
--	--

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
Contextualização e entrevista		
1. Que grande semelhança há entre a “aprendizagem autónoma” na escola austríaca e o “trabalho autónomo” na escola holandesa (ver ficha anterior 3/4) ?	1. Nos dois países, a diferenciação é concebida sobretudo na perspectiva da aprendizagem : o aluno escolhe o que ele próprio vai diferenciar, de maneira <i>autónoma</i> (adjectivo comum às duas denominações).	
2. Que grande diferença há entre estas duas orientações ?	2. Na escola holandesa, trata-se de um sistema permanente. Na escola austríaca, trata-se de um sistema utilizado periodicamente. A professora entrevistada aqui, por exemplo, põe-no em prática unicamente para actividades de revisão, 4 ou 5 vezes por ano.	
3. Quais são para si as vantagens, e quais são os inconvenientes do sistema utilizado por esta professora austríaca? Compare as suas respostas com a opinião expressa pela professora visitante (italiana) .	3. Opinião da professora visitante italiana : a) Vantagens – Motivação e prazer dos alunos . – Todos os alunos estão ocupados, mesmo os melhores não se aborrecem. – Este método é independente do número de alunos na turma (podemos utilizá-lo mesmo nas turmas numerosas). – Os alunos tomam consciência por si próprios das suas lacunas. – Os alunos ousam fazer perguntas ao professor, em maior liberdade, porque eles não são ouvido(a)s por toda a turma. – O professor tem um papel menos directivo: torna-se um conselheiro e um assistente. – Em caso de ausência do professor, a substituição é mais fácil de se processar, não sendo sempre indispensável a presença dum professor de línguas .	

	– Os alunos aprendem vários métodos de aprendizagem. – <i>O desenvolvimento nos alunos de qualidades tais como o sentido de responsabilidade, a capacidade de trabalharem em equipa, o sentido da organização e da gestão do tempo, em suma, a autonomia. .</i> b) Inconveniente A produção do material exige muito mais tempo, mas também podemos pedir aos alunos para eles próprios produzirem material.	
	Encontramos aqui a necessidade duma colaboração entre professores... mas também o interesse que há em dispor, como na Holanda, de um manual que integre já uma diferenciação dos itinerários e dos níveis .	Poder-se-ia perguntar se há outros meios de reduzir este gasto em tempo.
	As razões deste recuo relativo da pedagogia diferenciada na Escócia são as seguintes : – turmas demasiado grandes e, portanto, dificuldades para os professores gerirem simultaneamente os pequenos grupos, e demasiadas preparações para fazer; – falta de tempo no programa escolar . – <i>os alunos mais novos têm grandes dificuldades em se autogerirem (falta de maturidade psicológica e cognitiva).</i> – falta de materiais apropriados (computadores, leitores de cassetes, etc.) ; – custo das fotocópias fornecidas pela escola.	O final deste trabalho sobre esta rubrica será uma ocasião para pedir aos formandos para prepararem - eventualmente por escrito – um trabalho sobre o contexto favorável à diferenciação e à autonomização dos alunos. A título de contribuição para este debate, nós citamos aqui ao lado, as principais razões pelas quais, segundo a professora visitante belga, a “pedagogia diferenciada” , muito em voga há dez anos na Escócia, é aí utilizada agora de forma menos sistemática .

PARTE III – TEMAS TRANSVERSAIS – METACOGNIÇÃO

Outras fichas utilizáveis nesta rubrica:

- Avaliação 2/2.
- Avaliação 3/3.

– REMEDIAÇÃO 2/2.

FICHA Nº 1/4

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Bélgica	francês	espanhol	2º ano		
Portugal	português	inglês	5º ano		

Ficha passível de ser também utilizável em:

- Avaliação.
- Método.

APRESENTAÇÃO : A METACOGNIÇÃO

Excepcionalmente, aqui propomos primeiro o visionamento ininterrupto das duas gravações acima referidas, para que se faça uma primeira série de actividades incidindo sobre a noção de “metacognição”.

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. Visione as duas sequências seguidas. Se necessário, leia as transcrições correspondentes.		
2. Defina, numa frase, do que trata cada sequência (tipo de actividade, objectivo da professora).	2. Sequência 1: A professora dá instruções, a toda a turma, para o trabalho que ela previu, e verifica se estas foram bem compreendidas pelos alunos. Sequência 2: Trata-se de uma participação oral colectiva dirigida pela professora, tendo como objectivo a avaliação de uma sequência já realizada.	
3. O que é que estas duas sequências têm em comum? Indique a técnica particular utilizada por cada professora.	3. A professora leva os alunos a reflectirem sobre o processo [procédure] (articulação das sucessivas tarefas) a utilizar ou já utilizado, e pede-lhes que o	

	verbalizem.	
4. O que pensa desta técnica ? Costuma utilizá-la ou acha que a poderia utilizar nas suas aulas, e porquê?		
	Trata-se de objectivos, suportes, métodos e avaliação.	Poderá pedir-se aos formandos, depois de verem outra vez cada gravação, que identifiquem as áreas da pedagogia diferenciada (objectivos, métodos, etc.) abordadas para além das que estão contidas no processo. Poderá também, de modo inverso, fornecer-se logo estas áreas e pedir aos formandos que indiquem um exemplo correspondente em qualquer uma das gravações.
5. No seu entender, porque é que os professores levam muitas vezes os alunos a reflectirem deste modo, e a verbalizarem essas reflexões ? ATENÇÃO : Antes de passar à questão seguinte, leia a solução correspondente a esta pergunta 5, (remetendo-se ao termo “metacognição” no Glossário).	5. Estas razões correspondem, certamente, às hipóteses avançadas pelos promotores das “actividades metacognitivas” em aula de língua: veja estas hipóteses na definição do termo “metacognição” no Glossário.	
6. Em que outras áreas de ensino/aprendizagem das línguas é já corrente a aplicação da conceptualização ?	6. Na gramática, por exemplo, quando se pede aos alunos que induzam uma regra sintáctica ou uma regularidade morfológica a partir de exemplos dados. Mas pode-se também levá-los a reflectir sobre todas as outras áreas do ensino/aprendizagem : léxico, fonética, cultura...	
	No que respeita estas duas professoras: - Utilizam o “método activo”: querem que sejam os próprios alunos a enunciarem as ideias, mesmo que, para isso, tenham de os orientar muito de perto, a ponto de por vezes parecer que estão a manipulá-los. - Dão uma grande importância à compreensão, por parte dos alunos, dos processos que tiveram de pôr em prática, ou seja, da natureza e articulação das diferentes tarefas que elas próprias lhes fixaram. A autonomia real dos alunos é, pois, nestas duas gravações, muito limitada, uma vez que eles não	<i>Poderá propor-se aos formandos, a partir de um novo visionamento de cada gravação, um trabalho comum sobre as duas fichas, com o objectivo de encontrar – para além de tudo o que os diferencie – estratégias de ensino comuns.</i>

	são verdadeiramente confrontados com uma verdadeira “resolução de problema”. Isso suporia que fossem eles próprios a definirem os processos (procédures) em função dos outros parâmetros (objectivo previsto, resultado esperado, dispositivos adaptados, meios mobilizáveis, critérios definidos de avaliação). Esta forte limitação da autonomia não deve, porém, ser considerada como uma crítica a estas professoras: a autonomia é, de facto, um processo (de autonomização), no decurso do qual apenas o professor, que conhece os seus alunos, pode avaliar o grau de ajuda e orientação de que eles ainda necessitam.	
--	---	--

Ficha 2/4

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Bélgica	francês	espanhol	2º ano		

Ficha passível de também ser usada em:

– Instruções.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Nesta sequência, a professora dá aos seus alunos instruções para o trabalho a realizar. Encontramos a mesma professora na sequência Remediação 1/1.

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL francês L1, espanhol L2	TRADUÇÃO
P. No tenéis que empezar hasta que os digo lo que tenéis qué hacer. Por favor, ocultar la hoja : vuestro compañero no tiene que ver la hoja. Entonces, el alumno que tiene la historia... Se trata de la historia de un Príncipe, que se llama el Príncipe Gordilonio. Entonces, el alumno que tiene	P. Não devem começar antes de eu vos dizer o que têm de fazer. Escondam por favor a vossa folha: o vosso colega não pode ver a folha. Ora bem, o aluno que tem a história... Trata-se de uma história de um Príncipe que se chama Príncipe Gordilonio. O aluno que tem a história escrita vai contá-la a

la historia escrita, se la va a contar al otro, pero teniendo que poner los verbos en pasado. ¿De acuerdo? La historia está en presente, la tenéis que contar en pasado. Entonces en pasado: en imperfecto y en “passé simple”. El alumno que tiene la historia desordenada –las viñetas están desordenadas– va a escucharlo y va a ordenar las viñetas. Y después, para comprobar que lo tiene correcto, una vez que el alumno ha ordenado las viñetas, le va a contar de manera resumida la historia del Príncipe Gordilónio. ¿Está claro? A ver... Quién quiere explicar... a ver... Noemi. ¿Qué hay que hacer? Puedes decirlo en francés. E. – ... P. – Tu vas mettre les... Mais comment tu vas les mettre dans l’ordre ? E. – ... P. – Oui, mais par quels moyens, comment tu sais, comment tu dois mettre dans l’ordre l’histoire ? Qu’est-ce que Julie va faire ? Qu’est-ce que va faire la personne qui a l’histoire écrite ? E. – ... La personne qui a l’histoire va la raconter au passé et... P. – Voilà, il va la raconter, il va mettre les verbes au passé, et il va aussi ajouter les connecteurs et les marques du temps qui ne se trouvent pas dans le récit et que vous avez pour vous aider dans le petit cadre, mais c’est plus détaillé ici. Donc mettre les verbes au passé, et ajouter les connecteurs et les marques du temps. E. – ... P. – alors... la remettre dans l’ordre [l’histoire], et puis, qu’est-ce qu’on fait pour vérifier que l’ordre est correct ? E. – On la raconte... P. – Voilà, on la raconte en résumé. Et seulement à la fin vous regardez, vous vérifiez quel ordre était exact	outro, mas terá que utilizar os verbos no passado. Entendido ? A história está no presente e vocês têm que a contar no passado – no imperfeito e no pretérito perfeito simples. O aluno que tem a história desordenada – os desenhos estão fora de ordem – vai ouvi-la e pôr os desenhos por ordem. A seguir, para verificar se fez o trabalho correctamente, uma vez que já pôs os desenhos por ordem, vai contar resumidamente a história do Príncipe Gordilónio. Entendido? Vamos ver... Quem quer explicar... , por exemplo, a Noémi. O que é que é preciso fazer ? Podes dizer em francês. A. ... P. Tu vais pôr os... Mas como é que os vais pôr por ordem? A. ... P. Sim, mas de que maneira, como é que tu sabes como deves pôr a história por ordem? O que é que a Julie vai fazer? O que vai fazer a pessoa que tem a história escrita? A. :... A pessoa que tem a história vai contá-la no passado e... P. : Exactamente, vai contá-la de novo, vai pôr os verbos no passado e vai também juntar os conectores e as marcas de tempo que não se encontram na história escrita e que vocês têm no quadro pequeno, mas aqui está mais detalhado. Portanto, pôr os verbos no passado e acrescentar os conectores e as marcas de tempo. A. :... P.: portanto... voltar a pôr [a história] por ordem, e depois, o que é que se faz para verificar se a ordem está correcta? A. :... Contamo-la... P.: Exactamente, contamo-la resumidamente, mas só no fim é que vão olhar e verificar se a ordem está correcta
---	---

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. A que fase cronológica da sequência de pedagogia diferenciada corresponde esta gravação ?	1. Logo ao início de uma sequência, à fase das instruções iniciais.	

2. Quais são os dois objectivos principais da professora, durante a fase que foi gravada ?	2. Por um lado trata-se, para ela, de explicar aos alunos como se vai organizar a sequência, e por outro de se certificar se eles compreenderam.	
3. Por que razão a professora passa, a um dado momento, da L2 (a língua ensinada, o espanhol) para L1 (a língua materna - o francês)?	3. Ela quer verificar se os alunos compreenderam bem as instruções que deu em espanhol.	Poderá pedir-se aos formandos as suas reacções pessoais face a esta “alternância de código”(L1/L2).
	Numa fase cujo objectivo é a compreensão da mensagem (neste caso, as instruções), a verificação através da L1 é perfeitamente racional, a partir do momento em que o professor possa ter dúvidas, (como parece ser o caso) a respeito da qualidade da compreensão.	Poderá também pedir-se aos formandos que expressem as suas representações sobre a opinião que um formador possa ter acerca desta mesma alternância.
	O professor quer controlar a compreensão de uma palavra ou de uma expressão desconhecidas, ou até mesmo de uma frase ou de um conjunto de frases.	Poderá perguntar-se aos formandos em que outras situações um professor pode ser levado a utilizar a L1 para verificação da compreensão.
4. Na segunda fase em L1 (o francês), é introduzida uma nova instrução, que não aparecia na fase inicial em L2 (o espanhol). Qual é essa instrução?	4. Trata-se da instrução que diz respeito ao acréscimo dos conectores e marcas de tempo. (O “quadro” ao qual se faz referência é o que aparece nas folhas distribuídas aos alunos. “Aqui”, na intervenção da professora, refere-se ao quadro preto).	
5. Porque é que a professora pode “estender” assim as suas instruções, entre as duas fases, ao mesmo tempo que mantém uma repetição interna das suas instruções no interior de cada uma das fases. ?	5. Ela acha – e com razão – que o processo (procédure) proposto é complexo, difícil de compreender pelos alunos, sobretudo se, ao que parece, eles não estavam habituados a este tipo de actividade.	
	Poucos alunos participaram na reformulação das instruções em francês. Sendo assim, é provável que a professora: - passe de grupo em grupo para repetir as instruções e assegurar-se de que todos os alunos compreenderam o seu papel; - observe o desenrolar da actividade, a fim de verificar se o processo (procédure) foi respeitado, intervindo imediatamente, se necessário.	Poderá perguntar-se aos formandos se estas técnicas de explicação (repetição interna em cada fase e “expansão” de uma fase para a outra) serão suficientes, e o que é que a professora ainda fará com isso durante o trabalho de grupo.

Ficha 3/4

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Portugal	português	inglês	5º ano		

Ficha passível de ser utilizada também em:

- Avaliação.
- Autonomização.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Trata-se de um projecto de turma sobre o macro-tema da “identidade”. Os alunos formaram os grupos à sua vontade. A professora fez sugestões para a utilização do material de vídeo. Os objectivos são de tipo linguístico, técnico (realização de um vídeo), de criatividade e de socialização. No interior de cada grupo, foram atribuídas responsabilidades diferentes, com base nas competências individuais. O trabalho foi apresentado na aula por cada grupo. A avaliação foi, primeiramente, colectiva, (sequência filmada), e depois personalizada, com a ajuda da grelha (cf. pág. 00).

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL português L1, inglês L2	TRADUÇÃO
T.- I'd like you to explain what kind of work this is, so what did I ask to you? Will you please tell us. So what did you have to do? What did I ask to prepare for the beginning of this term? P.- ... a video about our identity... T. - ... about your identity ... P.- ... cultural identity T. - So I asked to produce some kind of work about identity. And why identity? P.- Because we were studying ... T.- ... we were studying that topic that was the issue of the whole second term. So for the end of it you had to prepare a work on that. And I made some requests, didn't I?. How should it be?	P.: Gostaria que explicasse que tipo de trabalho é este. Diga-me, por favor, aquilo que vos pedi para fazerem. Querem dizer ? O que é que tiveram de fazer? O que é que vos pedi que preparassem para o início deste período? A. : uma cassette vídeo sobre a nossa identidade... P.: ... sobre a vossa identidade... A.: identidade cultural P.: Pedi-vos que fizessem um trabalho sobre a identidade. E porquê sobre a identidade? A.: Porque estávamos a estudar... P.: ... estávamos a estudar este assunto, que era a conclusão do trabalho feito em todo o segundo período. Portanto, para o final do período vocês tinham que preparar um trabalho sobre isso. E eu tinha-vos pedido uma coisa, não é verdade? Como é que devia ser o trabalho?

P.- a video tape. T.- Yes, a video tape. How long? P.- Fifteen minutes. T.- A fifteen minutes video tape. And what else did I ask to do? How should you do that? How? P.- Anyway. <i>T.- So depending on yourselves, you could choose whatever you wanted to do and the way you wanted to do. You were only related to...</i> P.- ... identity. T.- Do you have an idea why did I ask you this? I mean why ... I did ...I wanted you to show your own way. ...I wanted you to present the meaning, your own meaning, your idea of identity. And I wanted you to work as a group. How did you get together in the groups? Did I decide that ? P.- No. T.- You decided. P.- We had some problems. T.- You discussed? P.- Fighting! T.-You made the groups yourselves? Yes, so were they homogenous or heterogeneous? P.- Heterogeneous. T.- That means what? P.- Everybody is different. T.- So you were different. You didn't have the same abilities, the same capacities, neither in English or the other different capacities. What capacities did you need for this? P.- How to film. T.- Well, you needed to be creative, what else ? To know something about the country. You needed to do some researches; did you do that? E.- More or less. T.- A little bit. How much of it did you do ? ... It varies. You think it is a good attack at the knowledge ? P.- Yes. T.- He gave it to you. So he was your source ? P.- Yes.	A.: Uma gravação vídeo P.: Sim, uma gravação vídeo. Com que duração? A.: 15 minutos. P.: uma gravação de 15 minutos... e que mais vos pedi? Como é que vocês deviam fazê-la? Como? A.: Como quiséssemos. P.: Portanto, dependia de vocês. Podiam escolher o que quisessem e o modo como o queriam fazer. Apenas tinham de se referir à ... A.: ... “identidade”. P.: Sabem porque é que vos pedi isso? Quer dizer, porque é que fiz isso?... Queria que mostrassem as vossas possibilidades...Eu queria que vocês mostrassem o vosso significado pessoal, a vossa ideia de identidade... E quis que trabalhassem em grupo. Como é que vocês formaram os grupos? Fui eu que decidi isso? A.: Não. P.: Foram vocês que decidiram. A.: Tivemos alguns problemas. P.: Discutiram sobre isso? A.: Andámos à luta! P.: Portanto, vocês formaram os grupos. E eles eram homogêneos ou heterogêneos? A.: Heterogêneos. P.: O que é que isso significa? A.: Que todos são diferentes. P.: Então vocês eram diferentes. Vocês não tinham as mesmas destrezas, as mesmas capacidades, nem em inglês nem noutra tipo de capacidades. De que outras capacidades precisavam de ter? A.: Saber filmar. P.: Bem, precisavam de ser criativos. E que mais? Saber qualquer coisa sobre o país. Precisavam de pesquisar. Fizeram isso? A.: Mais ou menos: P.: Um pouco. Quanta pesquisa?... É variável. Achar que isso é bom para aprenderem? A.: É. P.: Isso deu-vos conhecimentos, foi a vossa fonte de informação? A.: Foi.
---	---

T.- Do you mean that you co-operated according to the different abilities you had in the group? P.- Yes, someone knew how to do films, someone knew how to do research ... we put ... T.- You co-operated, you used different abilities you had not only in the English but concerning everything. So should I ask how useful it was in the end? P.- It was funny. T.- So you learned a few things ? P.- Yes. We learnt to do films and how to take a camera. T.- You learnt technical things, you got some knowledge at the issue you were working about. You learnt through Emanuel, didn't you ? P.- Yes. T.- Each group now to say in a sentence what kind of work you did, right ?	P.: Acham que cooperaram de acordo com as vossas diferentes destrezas? A : Sim, uns sabiam filmar, outros sabiam fazer pesquisa, nós ... P.: Vocês cooperaram, usaram as diferentes capacidades de cada um, não só em inglês mas em tudo. Posso saber se isso foi útil, afinal? A : Foi divertido. P.: E aprenderam alguma coisa? A : Sim, aprendemos a filmar e a usar uma câmara. P.: Aprenderam coisas técnicas. Adquiriram conhecimentos sobre o assunto que estavam a tratar. Aprenderam com o Emanuel, não foi? A : Foi. P.: Agora, cada grupo vai-me dizer, resumidamente, o tipo de trabalho que fizeram. Pode ser?
--	--

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. Complete a lista seguinte, de modo a definir todos os pontos abordados pela professora no decurso desta gravação, e respeitantes ao trabalho ali gravado: a) Objectivo (resultado esperado): b) Importância: c) Tema: d) Métodos aconselhados: e) Dispositivo obrigatório: f) Justificação do dispositivo: g) Competências exigidas:.....	1. Lista preenchida: a) Objectivo (resultado esperado): produção de uma cassette vídeo de 15 minutos. b) Importância: conclusão do trabalho de todo o segundo semestre. c) Tema: a identidade d) Métodos aconselhados: nenhum. e) Dispositivo obrigatório: trabalho de grupo. f) Justificação do dispositivo: exploração e valorização das possibilidades de cada um, através da divisão de tarefas no interior de cada grupo. g) Competências exigidas: saber exprimir-se oralmente em inglês, saber filmar, ser criativo, mobilizar conhecimentos culturais, saber fazer pesquisa documental.	
2. Por que razão a professora insiste no modo como os próprios alunos formaram os diferentes grupos?	2. Ela quer levá-los a tomarem consciência do facto de eles terem formado os grupos heterogéneos de modo a terem, em cada grupo, as diferentes competências necessárias à realização da tarefa. Quer também demonstrar-lhes o interesse em utilizarem da melhor maneira as competências diferentes de cada um.	Poderá chamar-se a atenção para o facto de a professora ser relativamente directiva, na condução desta sequência, uma vez que pretende, sem dúvida, convencer os alunos das vantagens do trabalho de grupo. Por esta razão, é ela que conduz firmemente a argumentação, correndo talvez o risco de orientar demasiado os alunos para as respostas que ela espera obter, e de limitar por isso a eficácia da actividade metacognitiva aqui realizada.
3. Recorde a ficha de autoavaliação individual do trabalho de grupo no Anexo.		
3.1. Quais são os critérios desta ficha de autoavaliação que apareciam já na sequência de avaliação oral colectiva?	3.1. A criatividade, a pesquisa, a cooperação.	
3.2. A que corresponde, nesta ficha de	3.2. Remete-nos certamente para a eficácia do	

autoavaliação, o novo critério denominado “ língua ”?	trabalho de grupo no que respeita à aprendizagem linguística (o que pressupõe que os grupos utilizaram a língua estrangeira como meio de comunicação interna).	
3.3 O que pensa do facto de cada aluno se autoavaliar na primeira parte da ficha?	3.3 É interessante pedir uma autoavaliação detalhada para treinar o aluno nesta importante capacidade, particularmente para sua motivação.	
3.4. O que pensa da ideia de cada aluno avaliar também cada um dos outros membros do seu grupo? Como é que a professora vai utilizar esta parte da ficha? Quais são as vantagens e os perigos desta operação?	3.4. É certamente interessante para os alunos confrontarem a representação que têm sobre o seu desempenho dentro do grupo com a imagem que os outros tiveram dele: isso permite formar para a autoavaliação. Pressupõe que a professora faça, para cada aluno, uma síntese das avaliações feitas pelos outros membros do seu grupo... e que as relações entre os alunos sejam de confiança, a fim de evitar que alguns sejam envergonhados ou se sintam injustamente criticados.	
4. Uns alunos italianos, do segundo ano de Inglês, que efectuaram uma actividade de grupo semelhante à destes alunos portugueses, fizeram observações finais a seguir a esta mesma ficha: – <i>E stato un esperimento molto importante per esercitarsi nella comunicazione in Inglese. Io mi sono divertita tanto.</i> (Foi uma experiência muito importante para exercitar a comunicação em inglês: Diverti-me muito.) - <i>E stato bello lavorare in gruppo, ci siamo aiutati a vicenda e ci siamo divertiti un sacco.</i> (Foi ótimo trabalharmos em grupo; entreajudámo-nos e divertimo-nos imenso) – <i>E stato un’esperienza moto divertente.</i> (Foi uma experiência muito divertida.)		
4.1. Compare estas observações com as que foram feitas oralmente pelos alunos durante a sessão de avaliação colectiva: o que é que essas observações destacam?	4.1. O prazer em realizar a tarefa. (cf., na transcrição, com a pergunta da professora portuguesa “Posso saber se isso vos foi útil, afinal?” e a resposta do aluno “Foi divertido”).	

4.2. Qual é a explicação que se pode dar para este facto?	4.2. Pode concluir-se daqui que estes alunos não estão habituados a trabalhar em grupo. Se os alunos estivessem habituados a trabalhar em grupo, a tónica recairia, sem dúvida, na eficácia.	
---	--	--

ANEXO

Group Work Assessment

Personal assessment (1 to 5)

Name: Class: Number: Date:

ASSESS YOUR PERFORMANCE IN THE GROUP :

Creativity	Research	Organisation	Cooperation	Decision	Responsibility	Language	General appreciation

Personal remarks:

.....

Group assessment (1 to 5)

ASSESS THE GROUP PERFORMANCE :

NAME	Creativity	Research	Organisation	Cooperation	Decision	Responsibility	Language	General appreciation

Personal remarks:

.....

ANEXO (FICHA TRADUZIDA)

Avaliação do trabalho de grupo

Avaliação pessoal (1 a 5)

Nome : Turma : Número : Data :

AVALIE O SEU DESEMPENHO NO GRUPO :

Criatividade	Pesquisa	Organização	Cooperação	Decisões	Responsabilidade	Língua	Apreciação geral

Observações pessoais :

.....

Avaliação do grupo (1 a 5)

AVALIE O SEU DESEMPENHO DO GRUPO :

NOME	Criatividade	Pesquisa	Organização	Cooperação	Decisões	Responsabilidade	Língua	Apreciação geral

Observações pessoais :

.....

Ficha 4/4

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Bélgica	francês	inglês	entrevista alunos		

Ficha passível de ser também utilizada em :

- Dispositivos.
- Trabalho de grupo.
- Planificação.
- Autonomização.

CONTEXTUALIZAÇÃO

NA PRESENÇA DA PROFESSORA VISITANTE, A PROFESSORA DA TURMA INTERROGA DOIS ALUNOS ACERCA DE UMA SEQUÊNCIA DE TRABALHO EM PEDAGOGIA DIFERENCIADA, QUE TEVE LUGAR NO DIA ANTERIOR. ESTE TIPO DE ENTREVISTA TINHA SIDO PEDIDO PELOS ESPECIALISTAS DESTE PCE, A FIM DE RECOLHER, A “QUENTE”, A AVALIAÇÃO DOS ALUNOS QUE TINHAM PARTICIPADO NUMA SESSÃO DE TRABALHO EM PEDAGOGIA DIFERENCIADA.

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL francês L1, inglês L2	TRADUÇÃO
P. – Est-ce que tu aimes travailler comme ça ? E1. – Oui. P. – Pourquoi ? Tu peux expliquer ? E1. – Ben parce que on travaille en groupe, on sait s’entraider... et voilà. P. – Oui... Qu’est-ce qui s’est passé exactement ? Tu peux expliquer ? E1. – Ben... par exemple quand quelqu’un ne trouve pas la réponse, on sait l’aider, et... P. – Et toi, Ange, est-ce que tu aimes travailler comme ça ? E2. – Ben moi c’est presque la même chose que Jennifer. C’est mieux de travailler en groupe parce que... c’est mieux pour tout le monde. P. – Oui... Et pour toi ? Pourquoi est-ce que c’est mieux de travailler en groupe ? Qu’est-ce qui se passe	P. : Gostas de trabalhar desta maneira? A1: Gosto. P. : Porquê? Consegues explicar? A1: Bem, porque se trabalha em grupo, a gente sabe entreajudar-se... é isso. P.: Sim... O que é que se passou exactamente? Podes explicar? A1 : Bem... por exemplo, quando alguém não sabe a resposta, a gente sabe ajudá-lo, e... P. : E tu, Ange, gostas de trabalhar assim? A2.: Bem, eu é quase a mesma coisa que a Jennifer. É melhor trabalhar em grupo porque... é melhor para toda a gente. P. : Sim... E para ti? Porque é que é melhor trabalhar em grupo? O que é que se passa no grupo?

dans le groupe ? E2. – Ben parce que... j’aime pas travailler toute seule quand je travaille. J’aime mieux avec tout le monde, j’aime travailler avec tout le monde parce qu’avec tout le monde, si je ne comprends pas, on s’entraide et tout, comme ça, il y en a qui m’aident bien. P. – Voilà, oui. Et qu’est-ce que tu crois avoir appris, Jennifer, dans la leçon de mardi ? E1. – À interviewer quelqu’un, et à être interviewé. P. – Et, qu’est-ce que tu aimerais encore apprendre sur ce sujet ? E1. – ... P. – Donc tu trouves que c’est... tu sais interviewer, mais comment tu peux expliquer un peu comment ça s’est passé ? Tu dis le travail en groupe, l’entraide, mais qu’est-ce qui s’est passé exactement ? E1. – On était en deux parties, le groupe A et le groupe B. Le groupe A devait faire les questions, et le groupe B y répondre. P. – Et puis qu’est-ce qui s’est passé ? E1. – Et puis alors on devait reformer nos questions autrement et redonner des réponses courtes et des réponses longues. P. – Oui. Et à la fin de la leçon, Ange, qu’est-ce qui s’est passé ? Qu’est-ce que le groupe B a dû faire aussi ? E2. – Le groupe B a dû inverser. P. – Il a dû aussi... E2. – ... poser des questions. P. – Et quand il y avait des problèmes, quand les élèves étaient bloqués, qu’est-ce qui s’est passé ? E2. – Il y en avait d’autres qui levaient le doigt pour les aider. P. – Voilà ! OK ! Merci !	A2.: Bem... porque... não gosto de trabalhar sozinha quando estou a trabalhar. Gosto mais com toda a gente, gosto de trabalhar com toda a gente porque com toda a gente, quando não compreendo, a gente ajuda-se e tudo, assim, e há quem me saiba ajudar. P. Está bem. E tu, Jennifer, o que é que tu achas que aprendeste na aula de terça-feira? A1.: A entrevistar uma pessoa e a ser entrevistada. P. E o que é que tu gostarias ainda de aprender sobre este assunto? A1.: P.: Portanto, tu achas que é... que sabes entrevistar, mas como? podes explicar como é que as coisas se passaram? Tu falas do trabalho de grupo, da entreaajuda, mas o que é que se passou exactamente? A1.: Estávamos em duas partes, o grupo A e o grupo B. O grupo A tinha de fazer as perguntas e o grupo B de responder. P.: E depois, o que é que se passou? A1.: E depois, então tínhamos de voltar a fazer as perguntas de outra maneira e voltar a dar respostas curtas e respostas longas. P.: Isso. E no fim da aula, Ange, o que é que se passou?. O que é que o grupo B também teve de fazer? A2.: O grupo B teve de trocar. P.: E também teve de... A2.: ... fazer perguntas. P. : E quando havia problemas, quando os alunos estavam bloqueados, o que é que se passou? A2.: Havia outros que levantavam o dedo para os ajudar. P.: É isso mesmo! O.K.! Obrigada!
--	--

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. QUAL É O OBJECTIVO DA PROFESSORA NESTA CONVERSA COM OS ALUNOS?	1. A professora quer conhecer a avaliação que as próprias alunas fazem da sequência de pedagogia diferenciada realizada na aula.	
2. EM QUE IDEIA SE BASEIA A PROFESSORA, QUANDO INICIA E CONCLUI A CONVERSA? COMO PODE EXPLICAR-SE ISTO?	2. A PROFESSORA INICIA E CONCLUI A CONVERSA, BASEADA NA IDEIA DE QUE A MOTIVAÇÃO PARA O TRABALHO DE GRUPO NASCE DA POSSIBILIDADE DE ENTREAJUDA. POR ISSO UTILIZA UMA MOTIVAÇÃO PRÓPRIA PARA OS ALUNOS DESTA IDADE E QUE ESTÁ DE ACORDO AO MESMO TEMPO COM O DISPOSITIVO PRIVILEGIADO DE APLICAÇÃO DA PEDAGOGIA DIFERENCIADA (O TRABALHO DE GRUPO) E COM UM FORTE VALOR EDUCATIVO (A SOLIDARIEDADE).	
3. PROCURE, NA GRAVAÇÃO DESTA CONVERSA, O ENUNCIADO DO OBJECTIVO COMUNICATIVO.	3. “[...] ENTREVISTAR ALGUÉM, E [...] SER ENTREVISTADO”.	PODERÁ FAZER-SE NOTAR QUE ESTE OBJECTIVO COMUNICATIVO SÓ APARECE EM SEGUNDO LUGAR: NO ENSINO ESCOLAR, OS PROFESSORES COLOCAM MUITAS VEZES EM PRIMEIRO LUGAR O SEU PAPEL DE EDUCADORES, ANTES DO DE PROFESSORES DE LÍNGUA.
4. Procure ainda os enunciados, de uma ou outra aluna, que se referem ao processo [procédure] (sucessão e organização das tarefas) posto em prática.	4. A pergunta correspondente, feita pela professora, é “O que é que se passou exactamente?”. A resposta dos alunos vai desde: “A1.: Estávamos em duas partes...” até: “A2.: fazer perguntas”.	

5. Quais são os outros temas diferentes que a professora teria podido abordar, se ela se tivesse colocado sempre numa perspectiva cognitiva (de reflexão dos alunos sobre a sua própria aprendizagem?)	5. Outros temas possíveis: – as representações que os alunos têm das razões que levaram a professora a conceber esta sessão da forma como a realizou; – as dificuldades encontradas pelos alunos no decorrer do trabalho, o modo como eles as analisam, que conclusões tiram dali para a próxima actividade do mesmo género; – <i>as diferenças de reacções/comportamentos de aluno para aluno, durante esta sessão, o modo como eles as explicam e que consequências que eles tiram daí.</i> – <i>as representações dos alunos perante este tipo de actividade: será que eles consideram que esta actividade deva ter um carácter excepcional? quais são as suas vantagens e os seus inconvenientes potenciais? que tipos de objectivos se adaptam melhor/pior?</i>	A RESPOSTA A ESTA QUESTÃO EXIGE QUE O TRABALHO SOBRE A PRIMEIRA FICHA (COM A APRESENTAÇÃO E A ILUSTRAÇÃO DA “METACOGNIÇÃO”) TENHA SIDO REALIZADO PREVIAMENTE.
6. QUAL É E COMO SE EXPLICA A ATITUDE DAS DUAS ALUNAS DURANTE ESTA CONVERSA?	6. A atitude parece ser bastante reservada e pouco espontânea, o que pode ser explicado por diversos factores: – Os alunos estão intimidados pelo facto de se encontrarem, simultaneamente, em frente de uma câmara... e de duas professoras ! – Elas estão pouco habituados a dar a sua opinião e a mostrar as suas reacções sobre aquilo que a professora lhes propõe fazer.	PODERÁ FAZER-SE NOTAR QUE UMA DAS PERGUNTAS DA PROFESSORA PROVOCA A PERPLEXIDADE DE UMA DAS ALUNAS, PORQUE É EVIDENTE QUE A ALUNA NÃO PODERIA RESPONDER A ESSA PERGUNTA (“O QUE É QUE TU GOSTARIAS AINDA DE APRENDER SOBRE ESTE ASSUNTO?”)
	A ficha Avaliação 2/2 dá disso um bom exemplo de aplicação às soluções das produções, a ficha Remediação 2/2 propõe um exemplo de metacognição aplicada simultaneamente à autoavaliação e à remediação.	COMO SÍNTESE DO TRABALHO SOBRE ESTE TEMA DA “METACOGNIÇÃO”. PODE PEDIR-SE AOS FORMANDOS QUE IMAGINEM OUTROS MOMENTOS EM QUE A METACOGNIÇÃO PUDESSE SER EFICAZ, APLICADA A OUTRAS ÁREAS.

PARTE nº III – TEMaS TRANSVERSais – AUTONOMIzação

Outras fichas utilizáveis nesta rubrica :

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – Objectivos. – Ajudas e Orientações 1/1. – Planificação. – Instruções 2/3. – Avaliação 2-3/3. | <ul style="list-style-type: none"> – Remediação 2/2. – Contexto 3-4/4. – Metacognição 3-4/4. – Conclusão 1/5 e 2/5. |
|--|---|

Ficha Nº1/3

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Holanda	neerlandês	francês	entrevista professor		

Ficha passível de ser também utilizada em :

- Contexto

CONTEXTUALIZAÇÃO

Esta entrevista foi realizada no Instituto de ensino secundário polivalente *Het Vlietland College* (Holanda) onde se pratica a pedagogia do trabalho autónomo. Todos os professores de língua (inglês, francês, alemão) utilizam o manual *Omnibus*, especialmente concebido para a prática da pedagogia diferenciada preconizada pelas instruções ministeriais. Em cada unidade didáctica deste manual propõem-se três séries de actividades diferentes (identificadas por cores diferentes) de entre as quais o aluno escolhe em função dos seus interesses, do seu nível ou do seu ritmo de aprendizagem.

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL francês	TRADUÇÃO
PV. – Alors, Madame, comment est-ce que vous êtes parvenue à cette nouvelle méthodologie de l'étude des langues ? PH. – Oui, c'est une conception que l'on a en ce moment aux Pays-Bas. C'est une évolution qui va vers l'autonomisation des élèves. Dans les classes de première et deuxième et même troisième année, le but est un peu différent que pour les grands... quand ils commencent à apprendre une langue, on ne peut complètement les autonomiser, mais dans les classes de 4^e, 5^e et même 6^e année, les enfants, les élèves travaillent surtout tout seuls. Alors ils choisissent la matière, le livre ou le sujet dont ils ont envie, ou qu'ils trouvent facile, ou	PV. – Como chegou a esta nova metodologia do estudo das línguas? PA. – É uma concepção que temos neste momento na Holanda. É uma evolução que conduz os alunos à sua autonomização. Nas turmas de 12^o e 11^o (première e deuxième) e até mesmo de 9^o ano (troisième), a finalidade é um pouco diferente daquela que se define para os mais velhos... quando eles começam a aprender uma língua, não podemos autonomizá-los completamente, mas nas turmas de 7^o, 6^o ou mesmo 5^o (4^e, 5^e e mesmo 6^e), os alunos trabalham fundamentalmente sozinhos. Então, escolhem a matéria, o livro ou o tema que desejam, ou que pensam ser mais fácil, ou ainda mais

qu'ils trouvent agréable à faire ; l'importance d'une telle façon de travailler est que l'élève apprend beaucoup mieux parce qu'il travaille sur ce qu'il aime à ce moment-là ; il apprend aussi à être autonome, à travailler tout seul et ce sera utile quand il sera plus grand.	agradável de fazer; a importância deste modo de trabalho está no facto de que o aluno aprende muito melhor porque está a trabalhar sobre aquilo de que gosta nesse momento; aprende também a ser autónomo, a trabalhar sozinho e ser-lhe-á muito útil para quando for mais velho.
---	---

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1.No texto da entrevista, faça o levantamento de três expressões que correspondam ao campo lexical de autonomia, suficientemente contextualizadas de modo a salientar alguns aspectos essenciais desta “nova metodologia”, referenciados implicitamente.	1. a) “para a <i>autonomização</i> dos alunos”, b) “não podemos <i>autonomizá-los</i> completamente”, c) “aprende também a <i>ser autónomo</i> ”. A professora refere assim, implicitamente, os três aspectos essenciais que são, respectivamente: a) a autonomia como processo; b) a autonomia como projecto voluntarista dos professores, e a noção de grau de autonomia (que pode mais ou menos elevado); c) a autonomia como competência adquirida, ou em vias de o ser.	Esta ficha, que corresponde a uma entrevista muito breve, poderá ser trabalhada rapidamente, como primeira sensibilização a um tema que será alargado e aprofundado nas duas próximas sequências.
2. Quais são os comportamentos observados dos alunos que o professor considera característicos da autonomia ?	2. Comportamentos observáveis: a) “ <i>Os alunos trabalham sobretudo sozinhos</i> ”: <i>trabalho individual ou em grupo sem o professor</i> . b) “Escolhem a matéria, o livro, o assunto que desejam, ou que acham mais fácil, ou mais agradável de fazer”: escolha dos conteúdos e dos suportes, responsabilidades destas escolhas.	Poder-se-á solicitar aos formandos que descrevam as condições materiais necessárias à aplicação desta pedagogia da autonomia, assim como as exigências em termos de formação dos professores. Este trabalho estender-se-á (ou vai preparar, segundo a ordem adoptada) o que está previsto na rubrica Contexto .
3. A professora afirma que “não podemos autonomizar completamente os alunos nos primeiros anos de aprendizagem”. Quais os argumentos utilizados para justificar esta afirmação? Partilha-os ?	3. Argumentos verosímeis : a) Sendo mais jovens, os alunos não têm a maturidade psicológica e cognitiva suficiente para tomarem conta deles. b) Como iniciam a aprendizagem, os alunos precisam de ajuda constante e de orientações apertadas e permanentes. c) A autonomia é da ordem do processo (autonomização), e, portanto, é preciso construí-la progressivamente (a autonomia não se decreta,	Sublinhe-se que na Escócia a pedagogia diferenciada já não é tão sistematicamente utilizada com os alunos mais jovens como o era há alguns anos atrás (ver final da ficha Contexto 4/4).

	adquire-se). Podemos partilhar estes argumentos. Aliás, nesta escola holandesa, mesmo os alunos de 12º são agrupados regularmente para sessões complementares de ensino colectivo.	
4. Releia no Glossário a definição dos termos “objectivo” et “finalidade”. Que palavras da professora correspondem a uma finalidade ligada ao processo de autonomização dos alunos na aula de língua? A que corresponde exactamente essa finalidade ?	4. “ O aluno aprende a trabalhar sozinho ; isso ser-lhe-á útil mais tarde. ” Esta finalidade está bem explícita no texto final da Conferência do Conselho da Europa que se realizou em Klemsterke (Bélgica) de 26 a 27 de Novembro 1972, onde se afirma que : “ o processo (démarche) autónomo [...] deve [...] facilitar aprendizagem e fornecer os métodos necessários para a educação permanente ”.	

Ficha Nº2/3

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Finlândia	finlandês	inglês	entrevista alunos		

Ficha passível também de ser utilizada em :

– Contexto

CONTEXTUALIZAÇÃO

Esta entrevista aos alunos foi realizada na Finlândia numa escola secundária piloto de 360 alunos, *Mankkaa School*. Recebe alunos dos 13 aos 16 anos preparando o *Upper comprehensive school* (três últimos anos do ensino obrigatório finlandês). A escola possui uma turma internacional, uma turma média e por fim uma “turma virtual” (da qual fazem parte os alunos entrevistados). Participa no *Global Citizen Projecto* das Nações Unidas, que permite aos alunos apresentarem-se ao *Global Citizen Maturity Test*, no qual participam alunos do mundo inteiro

A “turma virtual” trabalha em projectos escolhidos pelos próprios alunos e que eles em seguida concretizam em grupos. Uma vez concluídos, os projectos são apresentados ao grupo-turma, que participa na avaliação com o professor. Os critérios de avaliação têm em conta a língua, o vocabulário, a pronúncia, o *body language*, o humor, o conteúdo e efeito global produzido. Além disso, cada aluno participante entrega ao professor um comentário pessoal escrito, que será tido em conta na sua própria avaliação final. Por fim, um aluno da turma é incumbido de colocar as apresentações dos projectos na *homepage* da escola (www.mankkaaya.fi).

Na Finlândia, dadas as enormes distâncias entre os habitantes, o Estado desenvolveu há muito tempo o ensino a distância. Os alunos estão por isso

familiarizados com as tecnologias da informação e da comunicação.

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL inglês	TRADUÇÃO
T. – Good morning to you. S. – Good morning. T. – It's an honour to have a short interview with you, because I would like to know something about <i>Mankkaa School</i>... and. you have been here for how many years? S. – Two and a half years. T. – Two and a half years. And what class are you? S. – 8V. T. – 8V. I was told that “8V” stands for "Virtual Class". S. – Yes. T. – But first, your names? S. – My name is Marian and (...). T. – I see. Why is it called "the Virtual Class"? S. – Because we can do independent work at home, or at school. Or at friends, everywhere. And teachers trust us, that we do our own work and that we do it well, and they know they don't have to be behind us watching us like right now, and we can do it at home, in the library, or somewhere else. T. – So you use the library? S. – Yes, very much and the Internet. T. – But I've always had the impression that students get lost in the Internet, there's so much in the Internet also in the form of entertainment. I mean, it's very hard to keep your responsibility and to do something useful. S. – No, because we can surf in the Internet at home and if we have our work to do we do it. T. – Could you tell me what useful things you've done with the Internet for school? May be for projects or other things. S. – Yes, we had a big project last year, we had a water project, it was an	P. – Bom dia a todos. A. – Bom dia. P. – É uma honra para mim ter esta breve entrevista convosco, porque queria muito conhecer um pouco mais a <i>Mankkaa School</i>... e há quantos anos frequentam esta escola ? A. – Dois anos e meio. P. – dois anos e meio. E em que turma andam ? A. – 8V. P. – 8V. Disseram-me que “ 8V ” quer dizer “ turma virtual ” A. – É. P. – Mas, digam-me, com se chamam? A. – Eu chamo-me Mariana. E (...). P. – Está bem. Porquê 8V “turma virtual ” ? A. – Porque podemos realizar trabalho autónomo em casa ou na escola. Ou em casa dos amigos, em qualquer lugar ! E os profs confiam em nós, por fazermos sozinhos o trabalho, e fazê-lo bem, et eles sabem que não precisam de andar sempre atrás de nós, tal como o pode ver agora, e nós podemos fazê-lo em casa, na biblioteca ou em qualquer outro sítio. P. – Então, vocês utilizam a biblioteca ? A. – Sim, muito, e a Internet. P. – Mas sempre tive a impressão de que se perdiam na Internet. Há tanta coisa na Internet, tantas ocasiões também de divertimento! Quero dizer que é muito difícil permanecer sério e fazer algo de útil. A. – Não, porque podemos navegar na Internet casa, e se temos um trabalho para fazer, fazemo-lo. P. – Podem indicar-me o género de coisas úteis que realizaram com Internet para a escola? Talvez para projectos ou outras coisas ? A. – Sim, o ano passado, tivemos um grande projecto, um projecto sobre o

international project. And this year we have a forest tree project. It's also international. We have done some home pages in the Internet and... and... T. – Could you tell me what the forest tree project is about? S. – Yes, we asked some questions about forests from the other schools and... T. – What d'you mean "the other schools"? S. – Like our friend schools, I mean, around the world, some schools we know, like in Italy, the Netherlands, and in America, everywhere. T. – And if you ask something from the students overthere, they give you information? S. – Yes, and we put it in our page and there's also some information about things about forests. T. – And what have you learnt from this project? What are you learning from this project like forest trees or water? S. – We learn very much about projects, and water, and also that independent work we have to do, and that teachers really trust us that we do that and it gives us the responsibility for what we learn. We meet different people from all over the world and get many letters and e-mail and we get new friends. T. – Yes, yes, well the school has many international contacts, hasn't it? S. – Yes, yes. T. – D'you like that? S. – Of course. We are going to Austria next month. T. – What are you going to do there? S. – Well, we have our friend school there, and we work with them. And then we'll visit Vienna and we'll go to hiking with them, and... T. – I see. And if you have a project just like forest tree you're doing for your school or are there any other schools in the world that do the same and you exchange ideas. S. – Yes. T. – How? S. – By e-mail and letters and like I said those questions. T. – Yes, I see.	tema da água, era um projecto internacional. E este ano temos um projecto sobre uma árvore da floresta. É também um projecto internacional. Realizámos algumas “home pages ” na Internet e... e... P. – Podem dizer-me em que consistia esse projecto de uma árvore da floresta? A. – Sim, pusemos questões a outras escolas sobre as florestas, e... P. – ... “outras escolas? A. – ... como escolas amigas em todo o mundo. Conhecemos escolas da Itália, da Holanda, da América, de todo o mundo. P. – E quando interrogam os alunos dessas escolas, eles dão-vos informações? A. – Dão. E nós colocamos essas informações na nossa página e há também informações sobre as florestas. P. – O que é que aprenderam com este projecto ? O que é que aprendem com estes projectos sobre as florestas ou sobre a água? A. – Aprendemos muito com estes projectos, a propósito da água e também com o trabalho pessoal que temos de fazer, e os nossos professores confiam em nós. Penso que isso nos torna responsáveis em tudo o que aprendemos. Encontramos pessoas do mundo inteiro, recebemos muitas cartas, mensagens por e-mail e fazemos novos amigos. P. – Sim, sim, penso que a vossa escola tem também muitos contactos internacionais, não é? A. – É, é. P. – Agrada-vos ? A. – Claro. Vamos para a Áustria no próximo mês. P. – O que vão lá fazer ? A. – A nossa escola amiga é de lá e vamos trabalhar com eles. E depois visitaremos Viena e vamos passear com eles, e... P. – Estou a ver. E se têm um projecto, como este sobre as florestas, é apenas para a vossa escola ou há outras a fazer a mesma coisa, e trocam ideias sobre isso? A. – Sim. P. – Como ? A. – Por e-mail, e por cartas, como já lhe disse. P. – Ah! Compreendo.
--	--

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. Leia a definição de “autonomia” dada no Glossário, em seguida faça o visionamento das duas sequências correspondentes às fichas 2/3 e 3/3 (contador 00-00).		<i>As gravações 2/3 e 3/3 seguem-se uma à outra: foram filmadas pelo mesmo professor visitante na mesma escola, e na mesma turma onde é aplicado o mesmo tipo de pedagogia (designada em França por “pedagogia de projecto”).</i> Tomando em conta o interesse de cada uma das gravações correspondentes, orientámos a primeira ficha sobre os princípios aplicados neste tipo de pedagogia, a segunda sobre as condições da sua aplicação, tal como sobre as considerações de conjunto.
2. Quais as frases e partes de frases pronunciadas por estes alunos que nos levam a pensar que já possuem um elevado grau de autonomia ?	2. Frases significativas : – “Podemos realizar trabalhos em casa ou na escola. Ou em casa dos amigos, em qualquer lugar.” – “Os professores (...) sabem que não precisam de andar sempre atrás de nós ...” – “ se temos um trabalho para fazer, fazemo-lo...” – “[Esses projectos] tornam-nos responsáveis em tudo o que aprendemos (...) .”	
3. Que sentimentos dominam os alunos, e os professores, que surgem nestas frases e definem bem o contexto psicológico do trabalho autónomo ?	3. Nos alunos, sentimentos de <i>responsabilidade</i> relativamente a eles próprios e ao trabalho a desenvolver, nos professores, <i>confiança nos alunos</i>.	
4. Os alunos utilizam, para descreverem a sua situação, a expressão <i>independent work</i>. Trata-se na realidade <i>de autonomia</i> e não <i>de independência</i> : que podemos supor que os professores fazem para que haja sempre processo de ensino ?	4. a) O dispositivo e o contexto correspondentes ao “trabalho autónomo ” foram propostos e aplicados pelos professores. b) Podemos supor que os assuntos são escolhidos pelos alunos a partir de uma lista proposta pelos professores (esta hipótese é confirmada pela entrevista seguinte : cf. ficha 3/3).	

	c) Os professores permanecem disponíveis para aconselhar, orientar e ajudar os alunos. d) Por fim, apesar da confiança que depositam nos alunos para levarem a bom termo o seu trabalho, podemos supor que os professores o controlam, certamente de forma periódica aquando da sua concretização, ou pelo menos no final.	
5. O que há de comum em todos estes projectos em termos de capacidades exigidas aos alunos:		
5.1 do ponto de vista da gestão da informação ?	5.1 Capacidades para utilizar a ferramenta informática para pesquisar informação, seleccioná-la, hierquizar-la, organizá-la e transformá-la.	
5.2 do ponto de vista relacional ?	5.2 Capacidade para trabalhar em grupo (decidir em conjunto sobre o trabalho a realizar, distribuir as tarefas, partilhar as informações recolhidas, redigir colectivamente sínteses...); capacidade para estabelecer e manter o contacto com interlocutores de todos os países.	
6. Além das capacidades acima referidas, quais são os grandes objectivos visados pelos responsáveis desta escola com este tipo de pedagogia por projectos ?	6. Desenvolvimento do sentido da responsabilidade e da autonomia nos alunos; formação dos alunos no âmbito das tecnologias da informação e da comunicação ; interdisciplinaridade (por exemplo, o tema da água pode ser abordado sob o ponto de vista da física, da biologia, da ecologia, da economia...).	
7. Quais os “valores” humanistas fundamentais que parecem orientar a filosofia desta pedagogia ?	7. Podemos pensar na desenvoltura pessoal, na abertura para o mundo, na compreensão dos outros povos, na tolerância e na solidariedade, na aprendizagem ao longo da vida (<i>lifelong learning</i>).	Poderemos fazer notar aos formandos que estes mesmos valores poderão também ser desenvolvidos nas escolas com meios mais reduzidos.

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Finlândia	finlandês	inglês	entrevista alunos		

Ficha passível também de ser utilizada em :

– Contexto.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Entrevista realizada na sala de computadores pelo professor visitante acompanhado por dois alunos da “turma virtual” de *Mankkaa School*, escola apresentada na ficha anterior (Autonomização 2/3)

Em princípio, os grupos-turma são constituídos por alunos de diferentes níveis, mas a escola pratica o sistema do *age level*: um único professor tem a seu cargo um grupo de 7, 8 ou 9 alunos, o que lhe facilita acompanhar os projectos.

É a autarquia que assegura o financiamento do orçamento desta escola, assim como as empresas locais.

Nota bene : As propostas de actividades presentes nesta sequência pressupõem o visionamento e a análise da sequência anterior (Autonomização 2/3).

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL inglês	TRADUÇÃO
T. – OK, do you're working on a... on a... Who are you? S. – I'm doing a History project about space travels, and now I'm looking for information on Neil Armstrong, the Sputnik and things like that. T. – Right. And did you choose the subject yourself? S. – Yes, we could choose among many subjects and I was interested in this one. T. – Could you mention other subjects the students are doing? S. – American Presidents was one of the subjects and Germany after World War, and... T. – Right. The teacher gave you a list of subjects? S. – Yes. T. – And are you working on this subject alone? S. – No, I'm working with my friend. T. – Yes. Hello friend! What's you name? S. – Nina (...). T. – I beg your pardon. S. – Nina (...). T. – And what are you doing? I see you're writing an e-mail. S. – Yes, I'm asking a man who knows about, something about space... T. – How did you get his name and address? S. – It was on the news page. T. – I see, and now what question are you asking him? S. – Something if he could tell us something new about space. T. – Like the ice on the moon? S. – Yes... A meteorite. T. – How's this meteorite coming to the earth? Will it collide to the earth, what'd you think? S. – I don't think so. T. – What's the latest news? S. – May be... it's not sure. We can only confirm it by the year 2002. Then it's sure! T. – Yes. Is it big this asteroid? S. – Yes, it's quite big.	P. – Olá, estás a trabalhar ... sobre ... Quem és tu ? A. – Trabalho num projecto sobre um assunto de história, as viagens no espaço, e agora procuro informação acerca de Neil Armstrong, o spoutnik e coisas desse género. P. – O.k. E foste tu que escolheste o tema ? A. – Fui. Escolhemos de entre muitos aquele que mais nos interessa. P. – Podes enumerar outros temas que os alunos estejam a desenvolver? A. – Os Presidentes dos Estados-Unidos, era um dos temas, mas também a Alemanha após a segunda guerra mundial, e... P. – O.k. O vosso professor deu-vos alguma lista de temas ? A. – Deu. P. – E trabalhas sozinha? A. – Não, trabalho com a minha amiga. P. – Sim. Olá ! Como te chamas ? A. – Nina (...). P. – Perdão ? A. – Nina (...). P. – E o que estás a fazer ? Vejo que rediges um e-mail... A. – Sim, faço perguntas a alguém que sabe muito sobre o espaço ... P. – Como obtiveste o seu nome e a sua morada? A. – Estava na página das <i>news</i>. P. – Estou a ver. E agora, que pergunta estás a formular? A. – Se ele nos pode dizer algo de novo sobre o espaço. P. – Como o gelo na lua ? A. – Sim, há um meteorito que se dirige para a Terra. P. – Sim. Vai chocar contra a Terra? O que é que pensas sobre isso ? A. – Não, não creio. P. – Quais são as últimas notícias sobre esse assunto? A. – Ele pode tocar na terra, mas não é certo que isso aconteça. Poderemos confirmá-lo no ano 2002. Só então teremos a certeza ! P. – Ah, sim, ! Esse asteróide é grande ? A. – Sim, bastante grande.

T. – What diameter? S. – I don't know about that!	A. – Com que diâmetro ? A. – Isso não sei !
--	--

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. <i>Quais são as condições materiais necessárias para uma aplicação institucional desta “ pedagogia de projecto ”?</i>	1. São necessárias condições materiais que podem parecer excepcionais em função das situações que existem ainda actualmente na maioria dos países europeus, nomeadamente : – um elevado número de computadores ; – um elevado número de ligações paralelas à Internet ; – <i>uma grande disponibilidade desses computadores, o que pressupõe a existência de várias salas, pessoal de vigilância, um dispositivo de manutenção técnica permanente ;</i> – uma grande disponibilidade dos próprios professores, o que pressupõe um estatuto adaptado... e boas condições de trabalho in loco.	Nota bene : Poderá ser vantajoso utilizar esta ficha na rubrica Contexto : com efeito, as duas primeiras questões dizem, respectivamente, respeito a factores materiais e factores psicológicos no contexto do ensino/aprendizagem.
2. Quais os pré-requisitos necessários aos professores para que possam praticar esta pedagogia da autonomia ? Em que novas áreas deveriam ter recebido formação ?	2. Pensamos em particular nas áreas seguintes : o trabalho em equipa, a liderança do projecto, a pedagogia diferenciada, a orientação metodológica, a orientação documental, a autoavaliação e as novas tecnologias.	
3. Para além de novas competências técnicas, que novas atitudes esta nova pedagogia exige aos professores ?	3. Devem aceitar o facto de já não serem os únicos a dominar os conteúdos de informação (já não são os únicos detentores do saber, e até aprendem com os seus alunos). Devem ser capazes de se apagar enquanto professores para se tornarem pessoas-recurso a quem os alunos vão recorrer em caso de necessidade. Devem ainda relativizar a importância da sua própria disciplina (ver, mais abaixo, as implicações desta pedagogia em termos de interdisciplinaridade).	

	As respostas propostas a seguir tiveram em conta as constatações pragmáticas feitas pelos responsáveis desta escola, e compará-las-emos às dos formandos: a) A matemática e as ciências são ligeiramente prejudicadas. <i>b) A grande quantidade de informação recolhida não é garantia de qualidade nem de pertinência. Torna mais difícil a originalidade do trabalho realizado, o seu rigor, e o aprofundamento da reflexão pessoal, e torna também mais difícil o respeito pelos programas oficiais.</i> c) Esta pedagogia resulta melhor com as raparigas do que com os rapazes. Os alunos mais fracos desanimam menos, mas os melhores pensam que não obtêm vantagens. Por fim, existe nela poucas possibilidades de mudar de nível. (De notar que o Director da Escola considera que era preferível criar grupos de níveis fortes-fracos). Todos estes riscos e desvantagens não constituem reservas ou críticas em relação à “pedagogia de projecto” tal como ela é implementada aqui, mas sim considerações que levam a ter em conta as exigências específicas que ela implica.	Poderemos solicitar aos formandos uma reflexão sobre os riscos específicos e as desvantagens associados a este tipo de pedagogia, ligados em particular : a) ao facto de que as informações disponíveis na Internet dizem mais respeito a certas disciplinas em detrimento de outras ; b) ao facto de que as pesquisas dizem respeito simultaneamente a disciplinas diferentes (interdisciplinaridade), e que os alunos têm acesso a uma enorme quantidade de informações; c) finalmente, ao facto de que os alunos dispõem à partida de um elevado grau de autonomia.
--	---	--

I. CONCLUSÕES DOS PROFESSORES e dOs ALUNOs

FichA N°1/6

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Áustria	alemão	francês	entrevista professor		

Ficha que também pode ser utilizada em:

- Introdução(diferenciação).
- Avaliação.
- Autonomização.
- Contexto.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Trata-se da entrevista a uma professora austríaca de francês feita por uma colega italiana professora de inglês, que realizou nas suas aulas o seu dossier de observação.

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL francês	TRADUÇÃO
PV. – Est-ce que tu pourrais me donner quelques exemples de différenciation pédagogique en langue française dans ce cas, pour quelques-uns au moins de ces points. PH. – Pour les contenus, je fais une différenciation surtout plus tard, dans les classes avancées, quand on parle de questions de civilisation, de littérature, où ils peuvent choisir la partie du sujet qui les intéresse le plus, dans des groupes. Pour les objectifs je ne différencie pratiquement pas, pas beaucoup, mais bien sûr que les meilleurs élèves profiteront encore du travail autonome. Les matériels sont très divers, j'ai des jeux et d'autres matériels très divers. Les élèves peuvent donc choisir ce qui leur plaît le plus ou ce avec lequel ils	PV. – Poderias dar-me alguns exemplos de diferenciação pedagógica em língua francesa, neste caso. PH: - Para os conteúdos, faço diferenciação só mais tarde, nos anos avançados, quando abordamos questões de civilização, literatura, quando os alunos podem escolher a parte do tema que mais lhes interessa, em grupos. Para os objectivos não diferencio praticamente nada, quase nada, mas é evidente que os melhores alunos beneficiam ainda do trabalho autónomo. Os materiais são muito diversificados, tenho jogos e outros materiais também diversificados. Os alunos podem então escolher o que lhes agrada mais ou o

ont le plus de succès d'apprentissage. PV. – Et le manuel ? C'est-à-dire, est-ce que tu utilises le manuel que tous les élèves ont d'une manière différenciée ? PH. – Oui, dans le travail autonome oui, parce qu'il y a des exercices qu'ils peuvent faire ou ne pas faire. Les activités, c'est un peu pareil, ils peuvent choisir librement les activités qu'ils veulent faire. PV. – Et les aides ? C'est-à-dire, est-ce que tu aides tes élèves... tu as la possibilité d'aider tes élèves d'une manière différente, s'ils travaillent de cette manière ? PH. – Oui. D'un côté il y a le contrôle autonome. Ils regardent eux-mêmes, ils comparent s'ils ont trouvé la bonne solution. De l'autre côté, moi je circule dans la classe et les élèves peuvent me poser des questions. De l'autre côté ils peuvent demander de l'aide à leurs camarades, aussi, en classe, ce qu'ils aiment beaucoup faire, et ce qu'ils font plus librement que de me demander à moi. Et en plus, bien sûr, ils peuvent utiliser les manuels, les livres de grammaire ou les dictionnaires. PV. – Et les méthodes ? Est-ce que ta méthode change, dans ta classe, lorsque tu travailles comme ça ? PH. – Maintenant... oui... Je parle maintenant du travail autonome. Il y a bien sûr aussi d'autres méthodes. Dans le travail autonome la méthode c'est que je suis plutôt, disons, un entraîneur, ou que je mets à la disposition de l'élève mon aide s'il en a besoin. Je ne suis pas le prof qui est devant la classe et qui dicte tout. PV. – Et il y a une différenciation finale, dans l'évaluation ? PH. – Moi je ne la fais pas. Je ne fais pas de différenciation dans les épreuves, par exemple. Et j'ai aussi trouvé que, d'après mon expérience personnelle, je crois, qu'il n'y a pas eu de grande différence entre les succès des épreuves écrites, entre les résultats avec le travail autonome ou sans travail autonome.	que pensam obter mais sucesso na sua aprendizagem PV. – E quanto ao manual? Isto é, utilizas de forma diferenciada o manual que todos os alunos possuem? PH. – Sim, em trabalho autónomo sim, porque há exercícios que podem fazer ou não. As actividades, é quase semelhante, os alunos podem escolher livremente o que querem fazer. PV. – E as ajudas? Ajudas os teus alunos ... tens a possibilidade de os ajudar de modo diferente, se trabalham deste modo? PH. – Sim. Por um lado há o controle autónomo. Verificam eles próprios se encontraram a solução correcta. Por outro lado, circulo pela sala e os alunos podem formular perguntas. Podem ainda pedir ajuda aos colegas, o que eles gostam muito de fazer, o que fazem mais espontaneamente que a mim. E, além disso, é claro, elas podem utilizar os manuais, as gramáticas ou os dicionários. PV. – E os métodos? O teu método muda, na tua aula, quando trabalhas desse modo? PH. – Agora ... sim ... Falo agora do trabalho autónomo. Há obviamente outras métodos. No trabalho autónomo a metodologia é , digamos, passo a ser um treinador, isto é, estou à disposição do aluno caso este solicite ajuda. Não sou o professor que está perante a sua turma e que dita tudo. PV. – E há diferenciação final, na avaliação? PH. – Eu não a faço. Não faço diferenciação nas provas de avaliação, por exemplo. E também não verifiquei, pela minha experiência, creio, que não houve grande diferença entre os sucessos das provas escritas, entre os resultados com o trabalho autónomo ou sem trabalho autónomo.
--	--

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. Quais os domínios em que a docente entrevistada diferencia efectivamente a sua pedagogia se nos fundamentarmos nos exemplos concretos que nos dá ?	1. Domínios de diferenciação: a) <i>conteúdos</i> : apenas nos anos avançados, para a civilização e a literatura, segundo os interesses dos alunos ; b) <i>suportes</i> : os alunos escolhem entre os jogos e o material diversificados postos à sua disposição pela docente ; c) <i>tarefas</i> : os alunos escolhem livremente os exercícios e as actividades que desejam realizar, a partir das propostas do manual ou da docente ; d) <i>ajudas e acompanhamentos</i> : os alunos têm acesso, segundo as suas necessidades, às gramáticas e aos dicionários ; podem ainda, quando o desejarem, solicitar a ajuda da professora, apesar de a solicitarem mais frequentemente aos colegas ;	Esta ficha remete para numerosos domínios da diferenciação. Poderia também ser utilizada como introdução a toda a parte I do Caderno, que aborda precisamente esses diferentes domínios.
2. Em que domínio diz a docente não fazer diferenciação ? Na sua opinião, porque é que ela não a faz ?	2. Domínio abrangido pela diferenciação : a avaliação. As interpretações podem ser diversas : a docente pode considerar que os alunos não são capazes disso (mas poderão sê-lo, caso sejam formados nesse sentido ...), mas o mais certo é a docente considerar que isso é da sua responsabilidade (talvez porque pensa aqui em avaliação sumativa, e não na formativa).	
3. Relativamente ao continuum ensino diferenciado – aprendizagem diferenciada (cf. Quadro em Anexo da ficha Avaliação 3/3), de que lado se situa de forma clara a docente ? Justifique a sua proposta.	3. A docente situa-se claramente mais na aprendizagem (e portanto na autonomia) do que no ensino (e portanto na diferenciação da sua própria pedagogia) : são os próprios alunos que diferenciam e para eles nos diferentes domínios enumerados no ponto 2 acima referido.	
4. O que significa exactamente a frase seguinte: “Para os objectivos eu não diferencio quase nada, mas os melhores alunos beneficiam ainda do	4. Interpretação : os melhores alunos vão eles próprios diferenciar os seus objectivos, isto é, definir objectivos mais elevados, em função	Poderemos fazer notar que se o trabalho de aula se realiza sob a forma de trabalho autónomo funcionando dessa maneira, a heterogeneidade dos

trabalho autónomo ” ?	daquilo que pensam ser as suas capacidades.	níveis dos alunos só pode aumentar, os melhores, porque já são mais autónomos, são os que mais benefícios obterão com este modo de trabalho. É o que pode justificar a forte intervenção da docente, sob a forma de uma pedagogia diferenciada, culminando numa “ discriminação positiva ” em favor dos mais fracos.
5. Que avaliação faz a docente da eficácia do trabalho autónomo ?	5. A docente conclui que “pela [sua] experiência, não houve grande diferença entre os sucessos das provas escritas, entre os resultados com o trabalho autónomo ou sem trabalho autónomo ”.	
5.1 Como poderemos explicar este juízo algo surpreendente ?	5.1 Uma das interpretações possíveis é a de que as provas a que se refere a docente dependem de um treino particular que pode ser feito de forma eficaz sob a direcção do professor, e através de actividades e exercícios especializados. É difícil julgar sem conhecer a natureza dessas provas e os critérios de avaliação. É contudo verosímil que essas provas não tenham em conta o grau de autonomia dos alunos, por outras palavras, ela não dependem da “ resolução de problemas ” (cf. definição no Glossário). Seria também fundamental saber se este juízo da docente se aplica de forma idêntica a todos os anos de aprendizagem, se é válido tanto para os alunos mais fracos como para os mais fortes, etc.	Esta questão fornece aos estagiários uma óptima ocasião para praticar a análise didáctica, forçosamente muito dependente do contexto : todas as experiências e experimentações da pedagogia diferenciada ou do trabalho autónomo devem assim ser avaliadas em função do seu contexto .
6. Na parte seguinte da sua entrevista, a docente declara ser, apesar de tudo, defensora acérrima do trabalho autónomo . Quais poderão ser os seus argumentos ?	6. A ficha seguinte permite confrontar as hipóteses de cada um relativamente às declarações da docente.	

FichA N°2/6

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Áustria	alemão	francês	entrevista professor		

Ficha que também pode ser utilizada em :

- Autonomização.
- Objectivos.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Trata-se do prosseguimento da entrevista anterior (ficha 1/2). A colega austríaca reage aos resultados das sondagens, relativas ao trabalho autónomo, que acabou de realizar junto dos seus alunos .

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL francês	TRADUÇÃO
PH. – J'étais surprise parce que la réaction dans les sondages était encore plus positive que je ne pensais. Le reste... oui... j'ai remarqué qu'il y avait relativement beaucoup de difficultés [quant] à l'organisation du temps. Pour les élèves, individuellement, je ne m'en étais pas aperçue avant. Donc il va falloir un peu faire attention à ça. Un autre changement que j'ai oublié tout à l'heure : je crois que les élèves apprennent aussi à être plus autonomes et plus indépendants, par ce travail. Et... oui, ils sont plus indépendants comme ça. PV. – Bon. Donc, but d'une formation générale de l'élève : le travail autonome les aide, et de quelle manière ? C'est-à-dire que tu viens de... PH. – Oui, c'est ça, oui, c'est ça. C'est-à-dire, je pense que c'est vraiment très important pour diverses raisons. Par exemple, ils apprennent à travailler en équipe, ce qui est très important aujourd'hui dans notre société ; ils apprennent à développer leurs idées eux-mêmes ; à s'organiser eux-mêmes, à organiser leur temps, à prendre leurs responsabilités, d'eux-mêmes. Parce que, avec l'auto-contrôle, par exemple, s'ils ne se soucient pas de faire le contrôle correctement, ce sera leur dommage à eux, et ils en seront responsables, du résultat. Et comme ça il deviendront plus autonomes plus indépendants, plus sûrs d'eux peut-être, aussi.	PH. – Fiquei surpreendida porque a reacção expressa nas sondagens é ainda mais positiva do que pensava. O resto ... sim... verifiquei que havia alguma dificuldade [relativamente] à gestão do tempo. Para os alunos, individualmente, e não me tinha apercebido disso antes. Portanto, vou ter que prestar mais atenção a este aspecto. Uma outra mudança que me esqueci de referir há pouco: creio que os alunos aprendem também a ser autónomos e mais independentes com este tipo de trabalho. E... sim, são assim mais independentes. PV. – Bem. Então, finalidade de uma formação geral do aluno: o trabalho autónomo ajuda-os, e de que modo? O que quer dizer que tu acabas de... PH. – Sim, é isso, sim, é isso. Isto é, penso que é muito importante por diversas razões. Por exemplo, ele aprendem a trabalhar em equipa, o que é hoje muito importante na nossa sociedade; aprendem eles próprios a desenvolver as suas ideias; a organizarem-se eles próprios, a gerir o seu tempo, a assumir as suas responsabilidades. Porque, com o autocontrolo, por exemplo, se não se preocuparem em controlar-se correctamente, os prejudicados serão eles, e só eles serão os responsáveis disso, do resultado. E, assim, tornar-se-ão mais autónomos, mais independentes, mais também seguros deles próprios.

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. Releia, no Glossário, a diferença entre “finalidades” e “objectivos”.		
2. Verifique agora as suas hipóteses respeitantes aos argumentos da docente a favor do trabalho autónomo. Quai são ? Utilize a tipologia proposta no Glossário, e enumere todas as expressões correspondentes, presente na transcrição.	2. Dizem fundamentalmente respeito às finalidades, e não aos objectivos linguísticos ou culturais, e mais precisamente respeitantes à formação intelectual e ética : a) “autonomia” e “independência” : “os alunos	

	aprendem também a ser mais autónomos e independentes, com este tipo de trabalho. E... sim, são assim mais independentes ” ; “ tornar-se-ão mais autónomos, mais independentes, mais seguros de si próprios ” ; a) respeito pelos outros (“ aprendem a trabalhar em equipa ”) ; b) sentido da responsabilidade (“ aprendem a assumir as suas responsabilidades ”).	
3. Registe tudo o que, para a docente, define a autonomia dos alunos.	3. A autonomia é descrita em termos de : – capacidade de se auto-organizar ; – capacidade de desenvolver as suas próprias ideias; – capacidade de gerir o seu próprio tempo ; – capacidade de se autocontrolar; – confiar em si mesmo.	Esta questão poderá ser precedida por uma pesquisa pessoal dos estagiários, para posteriormente compararem as suas ideias às da docente.
4. Na sua opinião, a autonomia está ligada à finalidade intelectual ou à finalidade ética ?	4. Questão temível, cuja resposta não pode depender de uma simples “correção” pontual ! Diremos apenas que uma das particularidades das nossas sociedades europeias é a de postular que não há oposição, mas bem pelo contrário indissociabilidade, entre a liberdade pessoal e a coesão social, entre os valores individuais e os valores colectivos : é mesmo o fundamento da ideia ocidental de <i>democracia</i>.	
5. Como explicar este julgamento dos alunos sobre o trabalho autónomo , se a sua eficácia não foi visível aos olhos da docente ? Pensa que as razões dos alunos são as mesmas que as da docente ?	5. O trabalho simultâneo sobre as três fichas seguintes permite confrontar as suas próprias hipóteses relativamente às declarações dos alunos entrevistados.	

**propoMOS EM SEGUIDA uM traBALHO conjUNTO
SOBRE AS TRÊS ÚLTIMAS FICHAS : 3/5, 4/5 E 5/5.**

Ficha N°3/6

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Holanda	neerlandês	francês	Entrevista alunos		

CONTEXTUALIZAÇÃO

Trata-se da entrevista aos alunos que vimos na aula na sequência Contexto 3/4.

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL holandês L1, francês L2	TRADUÇÃO
<i>L. – Jantien, wat vind jij? Wat heb je ervan gevonden om op deze manier te werken?</i> L1. – Nou, ik vond het wel leuk. Je kan continu werken en het is afwisselend en je kan in je eigen tempo werken. Als je gewoon les hebt, dan gaat het soms te snel en dan kun je het niet bijhouden. L. – En jij, Nicole? L2. – Je kunt doen wat je wilt en in je eigen tempo en dan hoeft je je niet te haasten en je hoeft niet bang te zijn dat het niet afkomt. Als je boekjes leuk vindt, dan kun je boekjes lezen. Doen wat je zelf leuk vindt. L. – Is het anders dan bij Engels? L3. – Ja, op zich wel. De opdrachten zijn in elk geval anders. Je moet vertalen en zo. Bij Engels heb je geen boekjes waar je dan vragen bij hebt. L. – Bij Engels werk je allemaal aan hetzelfde tegelijkertijd? L4. – Ja, meestal wel. Je krijgt een op-dracht en dat is dan precies wat bij de les hoort. L. – <i>Dus bij Frans is het anders dan bij Engels? Wat is het verschil?</i> L5. – <i>Bij Engels werk je dan met zijn allen. En meestal werk je allemaal uit hetzelfde</i>	P. – Qual é a vossa opinião ? Gostaram de trabalhar desta maneira ? A1. – Sim , eu gostei. Podemos trabalhar sem interrupção e há mais variação e podemos trabalhar ao nosso próprio ritmo. Numa aula normal, por vezes as coisas decorrem demasiado depressa e não podemos acompanhar esse ritmo. P. – E tu, Nicole ? A2. –Podes fazer o que preferes, ao teu próprio ritmo e não deves apressar-te e não que te preocupar se não consegues acabar o teu trabalho. Se gostas de ler pequenos livros, podes fazê-lo . Podes fazer o que gostas mais. P. – Há diferença relativamente às aulas de inglês? A3. – <i>Sim. De qualquer modo as tarefas são diferentes. Tens de traduzir e fazer coisas semelhantes. E nas aulas de inglês não pequenos livros com perguntas.</i> P. – Nas aulas de inglês trabalham todos sobre as mesmas coisas ? A4. – Sim, quase sempre. Dão-te uma tarefa e trabalhas nela durante toda a aula. P. – As aulas de francês são diferentes das de inglês. Qual é a diferença?

boekje met dezelfde opdrachten. L. – En je vindt het wel leuk dat je bij Frans in je eigen tempo kunt werken? L6. – Je hoeft geen rekening te houden met iets dat je af moet hebben en je kunt overleggen met anderen. Als je moet haasten, dan maak je ook sneller schrijffouten. Als je maar moet doorgaan dan kan je niet alles tot je door laten dringen. L. – En dat stukje dat je in de klas doet. Want we doen ook wel dingen samen, met zijn allen, aan het begin en daarna ga je over in je eigen tempo. L7. – Ja, dat vind ik ook wel goed. Dat je je kunt voorbereiden voor als je een SO krijgt, bij Engels krijg je meteen die SO. L. – Het feit dat je bij Frans kunt kiezen uit verschillende dingen dat vind je wel leuk, en ook dat je in je eigen tempo kunt werken.	A5. – Nas aulas de inglês trabalhamos todos com o mesmo livro, com as mesmas tarefas. P. – E, nas aulas de francês, gostam de poder trabalhar segundo o vosso próprio ritmo ? A6. – Não há o stress provocado pelas tarefas que devemos terminar e podemos discutir as coisas com os outros. Se tiveres que te despachar, vais cometer erros. Se o ritmo for rápido não te é possível compreender bem . P. – E o que é que fazem em conjunto nas aulas? Porque também fazemos coisas em conjunto antes do trabalho individual. A7. – Sim, é ótimo. Temos a possibilidade de nos preparar para um teste. Em inglês limitamo-nos a fazer o teste sem esta preparação na aula. P. – E gostam de ter a possibilidade de poder escolher entre várias actividades e gostam também de poder trabalhar ao vosso próprio ritmo.
--	--

Ficha N°4/6

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Áustria	alemão	francês	Entrevista alunos		

CONTEXTUALIZAÇÃO

Trata-se da entrevista aos alunos que vimos na aula na sequência Suportes 2/2.

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL alemão	TRADUÇÃO
L – Meinungsumfrage. Wir haben gerade eine Meinungsumfrage über das Offene Lernen gemacht und einige Schüler wollen uns gerne darüber erzählen. Wir arbeiten mit dem Offenen Lernen jetzt zwei Jahre, und findet ihr dass das eine gute Lernmethode ist, dass das was bringt? Klara zum Beispiel vielleicht? S1. – Es bringt auf jeden Fall was . In der Gruppe lernen macht mehr Spass und man kann sich auf das konzentrieren was man noch nicht so gut kann. L – Seid ihr mit der Zeiteinteilung zurechtgekommen? Bettina? S2. – Also ich finde, dass man mit der Zeit sehr gut zurechtgekommen ist, weil man sich die Zeit sehr leicht einteilen kann. Also wenn man dreimal in der Woche	P. – Uma sondagem de opinião. Fazemos uma sondagem sobre “ O Ensino Aberto ” e alguns alunos querem dizer-nos algo sobre esse tema. Há já dois anos que trabalhamos segundo o sistema do “ O Ensino Aberto ” : O que pensa acerca disso ? Pensam tratar-se de um bom método de aprendizagem ? É eficaz ? Klara, qual é a tua opinião ? A1. – É eficaz, de qualquer maneira. Aprender em grupo dá mais prazer e é possível concentrar-nos nas coisas que ainda não dominamos. P. – A gestão do tempo não foi difícil ? Bettina.

Französisch hat, dann kann man sich die Zeit ganz genau einteilen und gut mit der Zeit zurechtkommen. L – Also, du bist mit der Zeit gut zurechtgekommen? Welche Aufgaben haben euch besonders gut gefallen? Michel, willst du das beantworten? S3. – Mir haben die Aufgaben sehr gut gefallen, wo man eben in der Gruppe zusammenarbeiten kann, z.B. in diesem Spiel und man sich untereinander ergänzen kann und dann eben die Fehler ausbessern kann untereinander. L – Luise, was hat dir nicht so gut gefallen? S4. – Wenn man z.B. Texte schreiben muss weil ich finde, dass man das besser zu Hause machen sollte und man sich beim Offenen Lernen auf die Gruppe konzentrieren sollte. L – Und weil es auch wahrscheinlich schwierig ist wenn alle laut sind und wenn alle arbeiten sich auf einen Text zu konzentrieren. Was würdet ihr gern verbessern noch am Offenen Lernen? Du, Klara? Hast du eine Idee? S1. –: Vielleicht noch mehr Übungen, denn man kann nie genug üben. Es sind teilweise auch ganz kurze Übungen dabei. Vielleicht, dass man die länger macht, mit Übungssätzen dabei. L – Also, meine Übungen sind zu kurz? Aber insgesamt möchtest du mehr. Wie habt ihr den Arbeitsplan gefunden? S1. – Also Übungen in Gruppen. Mehr Übungen in Gruppen. Die Übungen die man alleine machen kann, kann man auch zu Hause machen. L – Sonst noch jemand ein Kommentar? Bettina, was möchtest du sagen dazu? Insgesamt? S2. – Ich finde, dass das Offene Lernen eine gute Vorbereitung auf die Schularbeiten ist. Man kann vorher lernen, was man noch nicht gut beherrscht. Man kann sich die Fehler ausbessern. Man kann sich ergänzen, und man weiß dann ganz sicher, ob man sich gut oder weniger gut vorbereitet hat auf die Schularbeiten. L – Es ist also die Selbstkontrolle die du gut findest? Sonst....? S2. – Es ist einfach so, dass das Ganze lockerer geht. Man kann selbst üben, was man will. L – Man kann selbst üben, was man will. Und sonst? Fällt euch noch was ein? Du, kannst du sagen, was du vorhin geleistet hast. S3. – Ja, ich finde das Offene Lernen sehr gut, weil man alles so besser im Kopf behältst. Und wenn man es nicht versteht, dass man dann fragen kann. Und eben, dass man in der Gruppe ist und sich gegenseitig ergänzen kann. S4. – Dass man eben in der Gruppe arbeitet, dass man sich gegenseitig helfen. Die ganzen Spiele, das ist abwechslungsreicher. Nachteil ist, dass man	A2. – Penso que a gestão do tempo não foi um problema porque facilmente podemos planificá-lo. E quando temos três aulas de francês por semana não é difícil fazer uma boa planificação e fazer as coisas que temos de fazer . P. – Então, planificar foi fácil ? De que tarefas gostaram mais ? Michel, podes responder ? A3. – Gostei das tarefas em que podíamos trabalhar em conjunto, com os outros alunos em grupo, por exemplo os jogos, onde é possível entreajudar-se e onde é possível corrigir os seus próprios erros e os dos outros . P. – Louise, o que é que não gostaste ? A4. – Por exemplo quando temos que escrever textos, porque penso que o poderíamos fazer melhor em casa . No sistema do ‘Ensino Aberto’, deveríamos concentrar-nos sobretudo no grupo . P. – E porque talvez seja difícil ,quando os outros falam e trabalham , e tu tens que te concentrar no texto. O que é que deveríamos mudar no concentrar-te Ensino aberto ’ ? Klara, tens alguma ideia ? A1. – Talvez mais exercícios, é necessário fazer muitos. Por vezes trabalhamos com exercícios muito curtos. Talvez também devêssemos fazer exercícios mais longos. Com frases a fim de treinarmos. P. – Pensas que os meus exercícios são demasiado curtos. Gostarias de fazer mais. O que é que pensas da organização do tempo ? A1. – Gostaríamos de fazer mais exercícios em grupo . É preferível fazer em casa os que podem ser realizados individualmente. P. – Outras observações ? Bettina, por favor a tua opinião. Sobre o conjunto do programa ? A2. – Penso que “Ensino aberto “ é uma ótima preparação para todos os testes. Podemos aprender antecipadamente coisas que ainda não conhecemos. Podemos corrigir os nossos erros. Podemos entreajudar-nos e ficamos a saber se estamos preparados ou não para o teste . P. – Para ti, a auto-avaliação é muito importante? Mais alguma coisa... ? A2. – A vantagem é que nos sentimos mais descontraídos. Podemos treinar sobre o que preferimos. P. – Podes fazer os exercícios escolhidos por ti. Queres acrescentar mais alguma coisa ? Podes dizer-me os resultados que obtiveste anteriormente ? E3. – Gosto muito do ‘Ensino aberto” porque fixamos melhor as coisas. E
---	---

manchmal warten muss, bevor man ein Spiel kriegt. L – Also, man muss warten bis man ein Spiel kriegt? Noch ein Kommentar oder fällt euch nichts mehr ein? Also würdet ihr sagen, dass wir weiter machen sollen oder eben nicht? S2. – Ja, wir möchten so weiter machen, bei Französisch.	quando não compreendemos alguma coisa, podemos pedir ajuda. No grupo podemos ajudar-nos mutuamente.. E4. – trabalhamos em grupo e podemos entreajudar-nos. Os jogos trazem mais variedade. O problema, é que por vezes temos que esperar muito pelos jogos. P. – Bem, temos que esperar pelos jogos. Outras observações, ou já dissemos tudo ? Gostariam de continuar ou não com este sistema ? E2. – Gostaríamos de continuar assim nas aulas de francês.
---	--

FichA N° 5/6

País	L1	L2	Nível	Duração	Contador
Itália	italiano	inglês	Entrevista alunos		

CONTEXTUALIZAÇÃO
Trata-se de uma entrevista a algumas alunas após uma sessão de pedagogia diferenciada, as mesmas alunas que podem ver a trabalhar na sequência correspondente à ficha Dispositivo 1/3.

TRANSCRIÇÃO ORIGINAL italiano	TRADUÇÃO
A1. —... perché preferisco ripassare parlando piuttosto che scrivendo, infatti ho difficoltà nello scrivere. E ho fatto i giochi, le attività orali appunto, mentre ritengo che ripassare in questo modo con attività che sono diverse dal solito ripasso sul libro sia più utile nel senso che colpisce di più la memoria, quindi un ripasso più vivo. A2. —... molto bella e molto importante soprattutto perché ho cercato di migliorare la mia pronuncia inglese soprattutto in vista del nuovo esame di maturità di quest'anno. Non è stato assolutamente inutile oggi pomeriggio in quanto ho potuto anche ripassare tutto il programma svolto quest'anno, parte del programma svolto quest'anno e è stato molto ben organizzato e io penso sia molto più utile questo metodo di lavoro piuttosto che magari un'attività singola, comunque anche a coppie svolta al di fuori della scuola senza l'aiuto degli insegnanti. Gli schemi sono stati molto importanti perché ci hanno permesso di seguire un percorso ben determinato, sempre in vista della nuova maturità. Io mi sono trovata molto bene, mi è servito spero per migliorare la mia pronuncia e soprattutto per un ripasso guidato del programma fatto quest'anno in vista della maturità. A3. — Ti è piaciuto? A4. — Sì mi è piaciuta molto questa esperienza perché sono riuscita a mettere in pratica quello che ho imparato durante quest'anno scolastico. Comunque penso che è stata un'iniziativa utile anche per un ripasso generale alla fine dell'anno. E a te? A3. — No, anche a me è piaciuto. Mi è piaciuto molto il rallye perché ci siamo messi alla prova a vicenda e comunque quello che non so io sai tu, quello che non sai tu so io, quindi ci completiamo è un aiuto reciproco. A4. — E' come se studiassimo insieme. A3. — Sì, forse è anche più utile che studiare da soli E' vero.	A1 —... porque prefiro fazer revisões oralmente em vez de escrever, com efeito tenho dificuldades quando escrevo e quando faço jogos, precisamente actividades orais, creio que fazer revisões com actividades diferentes das do manual é mais útil, porque fixamos, são revisões mais vivas. A2. —... mais interessantes e muito importantes sobretudo porque tentei melhorar a minha pronúncia inglesa tendo em vista o exame de 12º ano deste ano. Esta tarde não foi inútil porque pude fazer revisões de todo o programa deste ano, de uma parte do programa e foi muito bem organizado e penso que método de trabalho é mais útil que qualquer actividade individual ou em par feita fora da escola et sem a ajuda dos professores Os esquemas são muito importantes porque nos permitiram seguir um percurso bem organizado sempre em vista os novos exames de 12º ano.. Gostei imenso, serviu-me, espero, para melhorar a minha pronúncia e sobretudo pela revisão orientada do programa deste ano tendo em vista o exame de 12º. A3. — Gostaste ? A4. — Sim, gostei imenso desta experiência porque consegui pôr em prática o que aprendi durante o ano lectivo. Portanto, penso que foi uma iniciativa útil até mesmo no final do ano para uma revisão geral. E tu, gostaste ? A3. — Não, eu também gostei. Gostei imenso do rali porque envolvemo-nos na prova e o que eu não sei tu sabes, e o que tu não sabes, sei eu, completamos, há uma ajuda recíproca. A4. — É como se estudássemos juntos. A3. — Sim, talvez seja mais útil do que estudar sozinho. É verdade.

ACTIVIDADES INCIDINDO SIMULTANEAMENTE SOBRE AS FICHAS 3/6, 4/6 E 5/6 SEGUINTE

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. Faça o visionamento, sem qualquer interrupção, das três sequências.		
2. Leia as transcrições das fichas 3/5, 4/5 e 5/5, e compare as suas explicações com as dos alunos. Identifique os pontos fortes positivos que os alunos destacam? Faça, de forma sistemática, o levantamento de todas as expressões correspondentes.	2. Os alunos destacam (pela ordem que surgem, no seio de cada um dos itens): <i>c) o prazer</i>: variedade das actividades; ausência de stress, prazer de trabalhar em grupo; “os jogos trazem maior variedade”; “nos sentimos mais descontraindo”; escolha pessoal dos suportes e das actividades; novidade das actividades, “revisões mais vivas”; <i>b) adaptação ao ritmo de cada um</i>: “podemos trabalhar ao seu próprio ritmo”; “Podes fazer [...] ao teu próprio ritmo e não tens que te despachares e não te preocupas se não conseguires acabar o teu trabalho”; “facilmente podemos planificá-lo”; “podemos aprender antecipadamente”; <i>a) a eficácia</i>: “temos a possibilidade de nos prepararmos para um teste”, no grupo podemos entreajudar-nos e corrigir mutuamente os erros; “é possível concentrar-nos sobre as coisas que ainda não dominamos”; “no grupo podemos ajudar-nos mutuamente”; “podemos entreajudar-nos”, fixamos melhor as coisas”; “este método de trabalho é muito mais útil”; “foi uma iniciativa útil”; “completamo-nos, há uma ajuda recíproca”; “é mesmo mais útil do que estudar sozinho”.	Poderemos fazer observar aos estagiários, particularmente que: – os alunos não referem de forma explícita a formação ética, mas que apesar de tudo encontramos, através das palavras ligadas ao prazer e à eficácia do trabalho de grupo, um valor a que os jovens atribuem grande importância, a solidariedade; – não distinguem prazer e eficácia; – que a gestão do tempo de aprendizagem é essencial (respeito dos ritmos individuais).
3. Qual o aspecto da mise en œuvre da pedagogia diferenciada é o mais citado pelos alunos?	3. O trabalho de grupo, referido nos três pontos positivos.	

4. Como podemos resumir o pedido implícito que o aluno formula através de algumas críticas ?	4. Uma melhor articulação entre o trabalho individual e o trabalho colectivo, o trabalho de aula e o trabalho de casa.	
5. Reveja o conjunto das 5 fichas, e compare os resultados da análise que fez relativamente a cada uma delas : que diferenças surgem entre o balanço que faz, por um lado, a docente, e por outro, os alunos do trabalho autónomo ou em pedagogia diferenciada?	Diferenças : a) <i>Os alunos não fazem referência explícita à formação geral, em particular ética .</i> b) Salientam sobretudo a solidariedade no seio do grupo do que a autonomia pessoal. c) Sentem maior convicção do que a docente relativamente à eficácia do método, mesmo para revisões para exame.	

II. Conclusões pessoais dos utilizadores da cassette e do CADERNO de autoformação

Ficha N°6/6

AUTOFORMAÇÃO	SOLUÇÕES	FORMAÇÃO
1. No início do trabalho sobre esta cassette de auto-formação e o seu <i>Caderno</i> , fez duas fotocópias do questionário inicial, e preencheu uma delas. Preencha agora a segunda sem ver o que escreveu na primeira.		
2. Compare ponto por ponto os dois questionários, tentando avaliar o que se modificou relativamente aos seus conhecimentos, representações e atitudes pessoais respeitantes à pedagogia diferenciada : a) Como a define ? Na sua opinião, o que é que a caracteriza ? b) <i>Gostaria de ter aprendido desta maneira ?</i> c) Considera-a indispensável aos alunos ? Porquê ? d) Que condições lhe parecem ser necessárias ou desejáveis para a mettre en œuvre ? e) <i>Que efeitos espera dela ?</i> f) <i>Pensa utilizá-la pessoalmente nas suas aulas ?</i> Esta última actividade do Caderno de auto-formação não apresenta obviamente proposta de correcção.		Esta actividade pode, num primeiro momento, realizar-se individualmente, depois em pequenos grupos e finalmente em grande grupos, iniciando-se com a apresentação da síntese de cada grupo pelo seu porta- voz.

GLOSSÁRIO

As expressões ou palavras precedidas de um asterisco (*) são elas próprias objecto de uma entrada neste glossário

Actividade

Designa de maneira muito geral o que o aluno faz ao longo da sua aprendizagem; quer seja a um nível muito abstracto (o das operações cognitivas: ligar, comparar, analisar, aplicar...) ou muito concreto (sublinhar num texto as palavras desconhecidas; aprender de cor um poema); quer seja com um determinado *objectivo (ex: uma actividade de *remediação), numa certa área (ex: uma actividade de compreensão escrita, de reflexão sobre a língua), no quadro de um determinado *dispositivo (ex: uma actividade de grupo, uma actividade orientada, actividades diferenciadas), etc; quer sejam actividades “escolares”(conjuguar oralmente um verbo na aula), “simuladas” (fazer de conta que se é um turista que pergunta o caminho a um estrangeiro) ou “autênticas” (redigir um correio electrónico para um correspondente estrangeiro). Ver *tarefa, *exercício.

Ajuda

*Contributo exterior para uma *tarefa e destinado a facilitar a sua realização, ou contributo específico suplementar destinado a facilitar o processo de aprendizagem no seu conjunto: léxico traduzido na margem de um texto, exemplo de *tarefas similares já realizadas; documentos anexos que forneçam informações complementares; fichas lexicais ou gramaticais; grelha pessoal ou colectiva dos erros cometidos mais frequentemente; cartazes colados na parede apresentando listas de vocabulário, conjugações verbais ou exemplos de estruturas gramaticais; informações fornecidas, a pedido de um grupo, por um professor no decurso de uma *sessão de aula; sessão especial ou parte de uma sessão especialmente dedicada aos *métodos de trabalho; horas de “apoio” para alunos com dificuldades; etc. Ver *orientação.*

Autonomia

**Capacidade adquirida na tomada a seu cargo da aprendizagem, de forma responsável, o que significa nomeadamente uma implicação directa na fixação dos *objectivos, na escolha dos meios para*

*a sua prossecução e na realização da *avaliação dos resultados obtidos. Em ensino escolar, a autonomia, como a formação intelectual ou ética, é mais uma *finalidade que um *objectivo propriamente dito: o que o professor deve visar na realidade é a implementação de um processo de *autonomização (ver *autonomização) no qual a aprendizagem se dissocie progressivamente do ensino.*

Autonomização

*Processo pelo qual o aprendente aumenta o seu grau de *autonomia, desenvolvendo progressivamente a sua capacidade de conduzir o próprio processo de aprendizagem independentemente do processo de ensino. Ver *autonomia.*

Avaliação

Acto de medir, com a ajuda de critérios objectivos e explícitos, a qualidade de um ensino ou de uma aprendizagem.

Podem distinguir-se diferentes tipos de avaliação, conforme se tenham em conta os seus actores, critérios ou funções.

1. Os **actores** na avaliação podem ser o professor, os outros alunos ou o próprio aluno: neste último caso fala-se de “auto-avaliação”.
2. Os **critérios** da avaliação podem ser:

a) *critérios de realização* (ou processuais), que se aplicam às *tarefas parciais que o aluno deve executar para chegar ao resultado esperado; por exemplo, para a compreensão de uma narrativa, ter localizado os nomes das diferentes personagens, os diferentes tempos verbais, os diferentes momentos cronológicos...;

b) *critérios de sucesso*, que se aplicam ao resultado obtido; são 5: pertinência, abrangência, exactidão, quantidade e qualidade.

3. As **funções** da avaliação, que permitem distinguir:

a) a avaliação diagnóstica

*Situa-se antes do início da *sequência de ensino e é orientada para o futuro: tem em vista comparar as *capacidades/conhecimentos actuais dos aprendentes com o que lhes vai ser necessário posteriormente (os “pré-requisitos”), de modo a remediar previamente as suas lacunas, prepará-los para o trabalho que os espera, ou modificar previamente a *sequência. Neste tipo de avaliação, procura-se prever e prevenir possíveis erros da parte dos alunos.*

b) a avaliação formativa

Situa-se no decurso da **sequência de ensino/aprendizagem* e é orientada para o presente: visa regular ao longo do percurso os processos do ensino e da aprendizagem, e até mesmo redefinir os **objectivos*. Neste tipo de avaliação, o erro é uma etapa da aprendizagem e não uma falha ou um insucesso, porque permite determinar os obstáculos que falta ultrapassar e a melhor maneira de os abordar.

c) a avaliação sumativa

Situa-se no fim de uma **sequência de ensino/aprendizagem* e é orientada para o passado. Interessa-se pelos produtos acabados, pelos resultados terminais e consiste em verificar no final de uma **sequência*, dum parte do curso ou do curso inteiro em que medida os **objectivos* determinados foram atingidos. Tem uma finalidade social (informação do aluno, da sua família e da administração, orientação escolar ou profissional, entrega dum diploma), e exprime-se através de uma nota-balanço final que é determinada por referência a um grupo (tem então uma função de classificação) ou a um nível de exigência (com uma função de selecção ou certificação). Neste tipo de avaliação, o erro é sancionado, porque indicia **objectivos* não atingidos.

Capacidade

Aptidão especial para realizar um acto, uma **tarefa* ou uma **actividade*, quer de aprendizagem da língua-cultura estrangeira (ex: conjugar um verbo, localizar uma conotação cultural de uma palavra a partir do seu contexto, auto-avaliar-se), quer de comunicação em língua estrangeira (ex: apresentar-se, contar uma anedota, seguir uma conferência tomando apontamentos, redigir um correio electrónico). Ver **competência*, **objectivo*.

Competência

1. Competência : aptidão geral ou conjunto de **capacidades* em áreas definidas de maneira mais ou menos global. Ver os pontos que se seguem.

2. Competência cultural : *capacidades* relativas à cultura estrangeira e à interacção com os seus membros. Estas *capacidades* relevam ao mesmo tempo :

- a) dos conhecimentos (por ex., saber qual é a capital dum país, o sistema político...);
- b) das representações (consideração da imagem que se tem dessa cultura, e da imagem que os seus membros têm da sua própria cultura);
- c) dos comportamentos (consideração das normas que regem os modos de fazer nessa cultura);
- d) dos valores (consideração dos grandes princípios filosóficos, religiosos, éticos, estéticos... dos membros da cultura estrangeira).

3. Competência de comunicação verbal : capacidade de compreender oralmente, de se

expressar oralmente, de compreender por escrito, de se expressar por escrito em língua estrangeira.

4. Competência metodológica : capacidade para gerir a sua aprendizagem, recorrendo nomeadamente aos **métodos* adequados.

5. Competência de comunicação : as suas diferentes componentes correspondem a *capacidades* de ordens diferentes:

- componente linguística : capacidade para fazer frases gramaticalmente correctas ;

- componente textual e discursiva : capacidade para redigir uma carta de desculpas, contar uma anedota, argumentar ao longo de um debate oral, etc. ;

- componente nocional-funcional : capacidade para exprimir esta ou aquela noção como o tempo, o preço, a identidade, a causa..., e para realizar este ou aquele acto de fala como agradecer, cumprimentar, pedir desculpa, recusar, justificar, comparar, etc. ;

- componente referencial : capacidade para mobilizar os seus conhecimentos – lexicais e outros – correspondendo à área de referência na qual se situa o seu discurso;

- componente sociocultural : capacidade para respeitar as regras que regem a língua na situação em que se encontra ;

- componente interaccional : capacidade para tomar a palavra no decurso de uma conversa, para pedir dados mais exactos, para introduzir um contra-argumento, etc. ;

- componente estratégica : capacidade para compensar lacunas nestas ou naquelas competências através do gesto, do mimo, das perífrases, das perguntas feitas ou dos pedidos formulados ao interlocutor, etc.

CONTEÚDO

Certos especialistas chamam muita justamente à “didáctica das línguas” “didáctica das línguas-culturas”, porque os seus conteúdos são ao mesmo tempo linguísticos e culturais .

- Os conteúdos linguísticos estão tradicionalmente subdivididos em léxico, fonética-ortografia e gramática (morfologia e sintaxe). Quanto à gramática, outros tipos de descrição da língua apareceram mais recentemente, dando visibilidade a fenómenos diferentes e/ou propondo classificações diferentes das formas linguísticas: a saber a gramática textual (fenómenos ligados à coesão e à progressão de um conjunto de frases), a gramática da enunciação (fenómenos ligados à subjectividade do interlocutor/destinatário), a gramática nocional-funcional (classificação das formas linguísticas em noções gerais, noções específicas e funções da comunicação verbal).

- Os conteúdos culturais são aqueles que são descritos e analisados por diferentes disciplinas como a etnologia, a história, a geografia, a arte, a política, a economia, a sociologia, etc. Nos

começos do ensino, estes conteúdos culturais são geralmente apresentados agrupados por temas muito gerais ou situações da vida quotidiana (a família, no restaurante, um aniversário). Logo que o nível dos alunos o permitir, os textos literários podem ser utilizados como *suportes de ensino/aprendizagem de conteúdos culturais.

Qualquer *suporte didáctico escrito ou oral pode ser descrito em termos de conteúdos linguísticos, culturais, temáticos e situacionais.

Diferentes graus de domínio de um conteúdo: ver *objectivos.

Contexto

Este termo designa de forma muito geral todos os elementos que podem ter incidência no processo conjunto de ensino/aprendizagem, desde o material disponível na sala até à sociedade inteira com as suas características sociais e culturais, passando pelas condições de trabalho dos aprendentes e professores dentro e fora da sala de aula, o ambiente da escola e as suas linhas orientadoras, as expectativas e estratégias dos encarregados de educação, ou ainda a política de línguas do país.

Com a expressão “contexto de ensino/aprendizagem” (mais que “situação”) é posta a tónica na globalidade desses elementos, nas suas inter-relações, na importância dos seus efeitos, e, finalmente, no facto de os próprios actores do processo de ensino/aprendizagem fazerem parte integrante do seu próprio contexto: assim o professor ensina em parte em função da formação que recebeu e o aluno aprende em parte em função da cultura de aprendizagem que lhe foi transmitida pela sociedade e pelos professores anteriores.

Diferenciação

Há diferenciação na aula quando alunos diferentes ou grupos diferentes de alunos realizam num determinado momento *actividades diferentes quanto a uma ou várias

das características seguintes: os *objectivos, os *dispositivos, os *conteúdos, os *suportes, as *ajudas e as *orientações, as *tarefas, os *métodos. Estas características constituem as “áreas de diferenciação” possíveis. Ver *variação, *pedagogia diferenciada.

Dispositivo

*Conjunto de meios instalados para se atingir um *objectivo ao melhor nível possível. Ele diz respeito em particular ao *suporte utilizado, ao material disponível, à *orientação e à *ajuda fornecidos, assim como aos modos de organização e de gestão do espaço, do tempo e da dimensão colectiva:*

– O *suporte : diálogo ou texto de base, imagem para comentar, conjunto de documentos que façam parte dum dossier de civilização...

– O material : manuais, cadernos de exercícios, *exercícios gravados, dicionários, enciclopédias, livros de gramática, audiogravadores, computadores, grandes folhas brancas com marcadores...

– A *ajuda e a *orientação, ou contributo exterior para a *tarefa com o fim de facilitar a sua realização

– O espaço : disposição das mesas, deslocações dos aprendentes e do professor na aula, utilização de outros espaços tais como a biblioteca da escola, a sala de informática, a casa de cada aluno para o trabalho pessoal, etc.

– O tempo : período fixado na aula para uma *tarefa, divisão do trabalho por várias *sessões, prazos acordados para efectuar o trabalho, *actividades que se retomam periodicamente, ritmo mais ou menos lento ou mais ou menos regular imposto a uma actividade, planeamento englobando períodos mais ou menos longos, utilização do tempo fora da aula, etc..

– O colectivo : constituição dos grupos, alternância e articulação entre o trabalho individual e o trabalho de turma, em grupos restritos ou em grupos de dois (“binómios” ou “tandems”).

Estratégia

Conjunto de acções efectuadas de forma consciente com um determinado *objectivo. Em didáctica das línguas, o termo “estratégia”

equivale praticamente a *método ou conjunto de métodos.

Exercício

Tipo de *tarefa que apresenta as seguintes características : 1) corresponde a uma única operação ou a várias operações previamente definidas com precisão (em língua, por exemplo, transformar ou substituir ou os dois sucessivamente); 2) incide sobre um único ponto ou vários pontos definidos previamente com precisão (em língua, por exemplo, utilizar a negação ou exprimir a noção de concessão); 3) apresenta um certo carácter de repetitividade e de intensidade : num exercício de treino, por exemplo, trata-se de reproduzir a ou as mesmas formas um certo número de vezes, num tempo limitado. Os exercícios podem ser classificados em função dos diferentes *objectivos visados.

Finalidade

Fala-se de “finalidades” para designar as metas específicas do sistema educativo, que, ao contrário dos *objectivos, nunca podem ser totalmente atingidas, são dificilmente avaliáveis objectivamente, correspondendo antes a uma direcção que se imprime à sua acção, a um horizonte visado e a um ideal para o qual se tende. Estas finalidades são a *formação intelectual* (capacidade de análise, de síntese, de argumentação), a *formação estética* (capacidade de apreciar o belo em todas as suas formas) e a *formação ética* (sentido da responsabilidade, respeito pelos outros, autonomia, sentido crítico, sentido cívico,...). O professor de línguas, agindo em função destas finalidades, é um educador. Ver *objectivo.

Metacognição

Aquilo a que se chama “metacognição” corresponde *stricto sensu* à actividade de reflexão consciente (ou “conceptualização”) dos aprendentes sobre as suas “estratégias cognitivas” (modos de conduzir a sua aprendizagem). Num sentido mais vasto (utilizado na rubrica correspondente deste *Caderno*), a “metacognição” designa qualquer actividade de reflexão dos alunos que incida na sua aprendizagem, com vista a facilitá-la. Se tomarmos, por exemplo, como objecto de reflexão as *tarefas a realizar ou realizadas, tratar-se-á de reflectir sobre o seu *objectivo comum e o *objectivo de cada uma delas, sobre a articulação de uma com a outra, sobre

os *métodos a utilizar, os meios a utilizar, os *dispositivos a pôr em prática, o resultado esperado, bem como os critérios utilizados para a *avaliação destas diferentes áreas.

Os que propõem tais “actividades metacognitivas” nas aulas de língua apoiam-se nas seguintes três hipóteses relativas ao processo de aprendizagem:

1. A tomada de consciência antes da realização do trabalho melhora a motivação e a eficácia : quando sabemos o que fazemos, porque o fazemos, como o devemos fazer, etc., empenhamo-nos melhor no trabalho e fazemo-lo melhor.

2. Esta tomada de consciência permite que cada um, durante o trabalho, trabalhe segundo as suas próprias *estratégias e as controle melhor.

3. A tomada de consciência posterior ao trabalho efectuado melhora a eficácia do trabalho futuro: quando sabemos o que fizemos, porque o fizemos, como o fizemos, com que resultados, podemos progredir no nosso modo de aprender, o empenhamento aumenta e o trabalho torna-se cada vez mais eficaz.

Método

Unidade mínima de coerência metodológica na actividade de ensino ou de aprendizagem. Um método corresponde a todos os modos de agir utilizáveis para aplicação de um princípio único de ensino ou de aprendizagem. O “método directo” de ensino, por exemplo, corresponde a tudo o que um professor pode fazer para evitar passar ou fazer os alunos passar pela língua materna: propor *suportes e *exercícios gramaticais usando a língua estrangeira, fazer perguntas em língua estrangeira, dar uma identidade estrangeira aos aprendentes no âmbito das simulações... Ver no Anexo da ficha “Métodos”, um quadro que apresenta as oposições metodológicas fundamentais em didáctica das línguas.

É necessário, na *pedagogia diferenciada como noutras, distinguir entre métodos de ensino e métodos de aprendizagem. Ver *estratégia.

Objectivo

Contrariamente a uma *finalidade, um objectivo é um fim concreto definido por um resultado preciso, observável em termos de comportamento do aluno, e avaliável em termos de acção por ele realizável (“é capaz de...”).

Um objectivo definido desta maneira chama-se “operacional” e pode corresponder:

- a) a uma competência (ver *competência);
- b) a um conteúdo (ver *conteúdo);
- c) a um grau de domínio desses *conteúdos.

São os seguintes os diferentes graus:

1. *sensibilização*: capacidade de tomar consciência de realidades recusadas ou desconhecidas; *localização*: capacidade de localizar regularidades ou coerências entre diferentes formas linguísticas ou culturais, ou pelo contrário, de localizar formas que relevem de determinadas regularidades ou coerências;
2. *conceptualização*: capacidade para compreender as “regras” correspondentes de funcionamento linguístico ou cultural;
3. *treino*: capacidade para produzir rapidamente, em tempo limitado, numerosas formas correctas sem ter necessidade de se apoiar conscientemente em regras explícitas;
4. *transferência*: capacidade para reutilizar em situações novas aquisições anteriores para as suas necessidades pessoais de comunicação.

Ver *capacidade, *competência, *conteúdo, *finalidade.

Orientação

Forma de *ajuda que visa orientar e acompanhar o aprendiz durante a realização da sua *tarefa ou do conjunto do seu processo de aprendizagem : questões de escolha múltipla ou grelha a preencher durante uma actividade de compreensão oral ou escrita; série de perguntas a fazer na preparação dum comentário de documento; ficha metodológica; conselhos dados por um professor, a pedido de um aluno ou grupo de alunos, durante uma *sessão de aula; plano de trabalho com séries de instruções, explicitação das etapas e dos *objectivos intermédios, dos “processos” (*démarches*) a seguir e/ou dos métodos a utilizar sucessivamente ; etc. Ver *ajuda.

Pedagogia diferenciada

Consiste no facto de propor *objectivos, *dispositivos, *conteúdos, *suportes, *ajudas e *orientações, *tarefas ou *métodos de ensino diferentes para cada aluno (ou grupo de alunos) em função da sua personalidade, da sua cultura, dos seus hábitos ou do seu perfil de aprendizagem, em função do seu nível de domínio da língua, do seu

grau de motivação e de autonomia, dos seus interesses, dos seus *objectivos, das suas necessidades, das suas *capacidades, ou de qualquer outro parâmetro cuja tomada em consideração obrigue o professor a adaptações da sua prática.

Planificação

Preparação de uma *sequência de ensino, através da qual o professor define a natureza das diferentes áreas de ensino/aprendizagem (*objectivos, *conteúdos, *suportes, *dispositivos, *ajudas e *orientações, *tarefas e *métodos), bem como a das fases seguintes da *sequência e suas diferentes *sessões (instruções, organização e formas de trabalho - em particular de grupo -, participação colectiva, *avaliação, *remediação). Na *pedagogia diferenciada esta planificação deve definir em que áreas, de que formas e com que meios será aplicada a *diferenciação.

Procedimento (procédé)

Modo como se executa uma *tarefa, isto é como se procura obter um determinado produto. Ver *método, *estratégia.

Processo (démarche)

Sinónimo de *processo (*procédure*).

Processo (procédure)

Sucessão articulada e com fim explícito de *tarefas parciais visando a execução de uma *tarefa global: fala-se assim do “processo de auto-correcção” numa produção escrita através de revisões sucessivas da ortografia, morfologia, da sintaxe, do plano, da apresentação material, etc. Contrariamente ao *processo (*processus*), o processo situa-se a nível da organização consciente da aprendizagem. O processo de leitura abaixo referido torna-se um processo (*procédure*) (de aprendizagem de leitura) se se pede aos alunos que façam num texto localizações formais, depois hipóteses sobre o sentido do texto a partir das formas localizadas, e finalmente uma leitura de validação/invalidação destas hipóteses. Sinónimo: processo (*démarche*).

Processo (processus)

Série de operações cognitivas articuladas e com fim explícito : fala-se assim do “processo de aprendizagem”; dir-se-á que há um vai e vem constante, durante o “processo da leitura”, entre o processo (*démarche*) semasiológico

(parte-se das formas conhecidas para descobrir a mensagem) e o processo (*démarche*) onomasiológico (parte-se de conhecimentos ou de hipóteses sobre o sentido para os reconhecer ou validar pela análise das formas). O processo situa-se ao nível dos mecanismos mentais, largamente inconscientes, contrariamente ao *processo (*procédure*).

Remediação

*Tarefa ou conjunto de tarefas concebidas com o objectivo específico de ajudar os aprendentes a resolverem um problema ou uma dificuldade pontual ou permanente detectadas durante a sua aprendizagem.

Resolução de problema

Tipo de *tarefa complexa através da qual o aluno deve reflectir por si próprio, tendo em conta o seu *contexto de ensino/aprendizagem, sobre os *dispositivos a utilizar e sobre a escolha dos *processos (*procédures*) e *procedimentos mais eficazes.

Sessão/Aula

Corresponde a um período de tempo contínuo de ensino (geralmente 1h no ensino secundário). Ver *sequência.

Sequência

1. “Sequência de aula” : conjunto de *tarefas dotadas de uma certa coerência no decurso de uma ou várias *sessões.
2. “Sequência vídeo” : parte de uma “sessão” filmada ou montagem de momentos escolhidos de entre várias *sessões, apresentando uma certa coerência.

Suporte

Material a partir do qual se realizam várias *actividades de ensino/aprendizagem : um diálogo gravado, um anúncio publicitário, uma fotografia, uma gravação em vídeo, por exemplo, servem de base a *exercícios de compreensão, de expressão, de gramática, de léxico, de correcção fonética, à pesquisa cultural, ao treino de *métodos de aprendizagem. Todas as actividades de aula podem ser efectuadas a partir de suportes diferentes, trabalhados em simultâneo (comentário de um artigo de jornal e da sua fotografia ilustrativa, por exemplo) ou sucessivamente (*dossier* de civilização integrando diferentes documentos sobre o mesmo tema, por exemplo).

Tarefa

Unidade mínima de coerência na *actividade de aprendizagem. Uma tarefa é um trabalho de produção que os aprendentes devem realizar conscientemente no âmbito de um *dispositivo que lhes é fornecido ou que eles criam. Uma tarefa complexa pode ser constituída por várias tarefas parciais: assim, para resumir um documento escrito, os alunos terão de sucessivamente pesquisar o sentido das palavras e expressões desconhecidas, seleccionar as ideias principais, articulá-las entre si, redigir e, finalmente, verificar a correcção linguística bem como a adequação das ideias relativamente ao texto original. Tipos de tarefa: ver *exercício, *resolução de problema. Sucessão de tarefas parciais : ver *processo (*procédure*).

Unidade didáctica

Conjunto coerente formado por uma série de *tarefas de ensino/aprendizagem : “lição” do manual, explicação de um texto, comentário de um documento em vídeo, trabalho com um *dossier* de civilização, etc. A unidade didáctica desenrola-se geralmente em várias *sessões.

Variação

Há variação na aula quando os alunos-individualmente, em grupos ou colectivamente - realizam todos ao mesmo tempo uma mesma série de *tarefas diversificadas. Ver *diferenciação.

PCE N° 39686-CP-3-99-1-BE - LINGUA A
“FORMAÇÃO PARA A INTERVENÇÃO EM PEDAGOGIA DIFERENCIADA NAS AULAS
DE LÍNGUAS”

5. BIBLIOGRAFIA

Berkel A.J. van : **Orthodidactische Gids voor het vreemde talenonderwijs.** (*Special didactics in modern language teaching*). Coutinho, Muiden; 1990, ISBN : 90-6283-798-0, Pages: 196. *This book is an important contribution to the debate about teaching modern languages to children with special needs. It shows ways of supporting such students, whose problems are concentrated in writing and reading. The book offers a solid theoretical background of the specific problems of (for example) dyslectic children. It describes their instruction needs and contains hundreds of practical tips for effective help.*

Bimmel Peter, Ron Oostdam, Gerard Westhoff, Ute Rampillon, Joost Ides, Gé Stoks and others : **Leren leren het talenonderwijs.** (*Learning to learn in language teaching*). Levende Talen 510/May 1996, ISSN : 0024-1539, Pages: 249-328. *The central subject in this issue of the periodical « Levende Talen » (Modern Languages) is autonomous learning in Modern Language Teaching. In the different articles one can find descriptions of the didactics of autonomous learning, of the possibilities of teaching language learning strategies and so on. The book argues for a strong cohesion between different school subjects regarding learning to learn.*

Burke Pat, Stephen Garger : **Marching to different drummers.** Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria, VA, USA, 1985, ISBN : 0-87120-133-X, 109 p. *Cet ouvrage explore les différents styles cognitifs en contexte, avec définitions, exemples et suggestions pertinents. La question « Que doivent les éducateurs faire pour accommoder la diversité des styles des apprenants ? » suscite des réponses intéressantes pour l'enseignant en matière, entre autres, de communication, style d'enseignement, style d'apprentissage et curriculum.*

Cahiers Pédagogiques (éd.), « **Retour sur la Pédagogie différenciée** ». Supplément au n° 3, oct.-nov. 1997. *Ce numéro reprend certains articles du n° 239 de 1985, intitulé « Différencier la pédagogie », parfois accompagné d'un nouveau commentaire de leur auteur. On y trouve en outre des outils forgés çà et là (« Différencier l'évaluation », « Différenciation de l'aide méthodologique »...), et, dans une troisième partie, l'avis de spécialistes français tels que Philippe Meirieu, Louis Legrand, Pierre Perrenoud, François Clerc.*

CNDP, Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie (éd.) : **Diversité des élèves. Enjeux et pratiques pédagogiques**, 1997, ISBN : 2-240-00541-6, 224 p. *Cet ouvrage propose aux enseignants des outils, des techniques et des méthodes pour réaliser une approche pragmatique de la diversité des apprenants dans la salle de classe, ainsi que des références théoriques incontournables. Des séquences différant quant à leur niveau d'analyse, leur degré d'exploitation et leur complexité sont présentées, en même temps que sont évoquées des situations pédagogiques auxquelles l'enseignant est souvent confronté.*

Convery Anne, Coyle Do, **Taking the initiative**, CILT (Centre for information on Language Teaching and Research), London, ISBN 1 874016 18 6. *The authors demonstrate how differentiation can be developed with the help of core work and branching work, enabling learners to progress at their own pace in line with their own interests and abilities.*

Cornoldi Cesare, Rossana De Beni, Gruppo MT, **Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio**. Erickson, Trento, 1993, ISBN : 88 - 7946 - 080 - 3, 366 p. *L'ouvrage est le résultat du travail qu'un groupe de chercheurs a mené pendant trois ans dans des classes de « Scuola Media » en Italie (équivalent du « collège » français), mais il est indispensable du point de vue méthodologique pour tous ceux qui s'initient à la pédagogie différenciée. Il comprend 200 fiches d'auto-analyse, à proposer aux élèves, groupées autour de quatre thèmes : – stratégies d'apprentissage ; – styles cognitifs et traitement de l'information ; – métacognition et travail scolaire ; – attitudes envers l'école et le travail scolaire. Les fiches sont précédées d'une introduction simple et claire sur les théories sous-jacentes aux thèmes indiqués et d'un questionnaire très détaillé pour identifier les styles cognitifs des élèves.*

Gail Ellis, Barbara Sinclair : **Learning to Learn English. A course in learner training. Learner's book/Teacher's book**. Cambridge University Press, 1989, ISBN : 0-521-33817-4/0-521-33816-6, Pages: 154-120. *A complete course in autonomous foreign language learning. The course is designed to enable learners of English to discover the learning strategies that suit them best, so that they can learn more effectively. In seven steps students learn to reflect on their own learning process in the communicative skills and in grammar and vocabulary. This reflection makes it possible for them to make necessary adjustments in this learning process. The approach is not theoretical, but always related to very practical tips and suggestions. As an example the seven steps in relation to 'vocabulary' : – How do you feel about learning vocabulary? ; – What do you know about English vocabulary? ; – How well are you doing? ; – What do you need to do next? ; – How do you prefer to learn vocabulary? ; – Do you need to build up your confidence? ; – How do you organize your vocabulary learning ?*

Garanderie Antoine de la : **Les profils pédagogiques**. Éditions du Centurion, Paris, 1980, 257 p. *L'auteur analyse une découverte que tout enseignant a pressenti de façon fugace : tout individu est soit un auditif soit un visuel... Il élabore un début de théorie, en tire des conséquences pratiques utiles aux apprenants et aux enseignants qui découvrent quel type d'images mentales ils utilisent. Les habitudes évocatrices ont une telle importance qu'elles se constituent en « langues » : langue pédagogique visuelle, langue pédagogique auditive. Dans chacune d'elles, l'auteur détermine des paramètres qui sont en fait des niveaux de gestion allant des images simples aux opérations complexes. Pour transmettre et évaluer, l'enseignant doit se situer parfaitement, « s'étalonner », en quelque sorte, dresser son profil d'enseignement et son profil d'apprentissage. Cet ouvrage est intéressant pour apprendre à différencier les profils et à inventer des méthodes qui couvrent le plus de profils possibles.*

Gavanna Pittella Giuseppina, Emiliana Barbieri Serio : **Programmazione individualizzata e valutazione formativa**. IRRSAE Lombardia, (coll. « AEFEE - Materiali e strumenti per l'autoformazione »), supplemento al Bollettino IRRSAE Lombardia n°49 del dicembre 1994, Milano, 1995, 184 p. *L'ouvrage est destiné aux enseignants en formation continue qui désirent travailler sur la différenciation pédagogique, auxquels on propose une série d'instruments et de techniques de formation réutilisables dans le travail en classe. Les contenus sont présentés à l'intérieur d'un cadre de stage et couvrent à la fois les références théoriques indispensables (notion d'intelligences multiples de Gardner, didactique par concepts, styles cognitifs) et la mise en place de pratiques didactiques prenant en charge la notion de différenciation pédagogique (nouvelles formes d'évaluation, instruments d'observation, etc.).*

Gilling Jean-Marie: **Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives**. Bruxelles, De Boeck Université, 2000, ISBN: 2-8041-3174-2, 256 p. *L'idée généralement admise par les spécialistes des sciences de l'éducation est que la pédagogie différenciée est la solution aux problèmes des élèves en difficulté et la seule voie en pédagogie qui mène à leur réussite dans le système scolaire. À partir d'une présentation historique et critique de la différenciation pédagogique – textes à l'appui –, cet ouvrage en précise les limites, mais ouvre également de nouvelles perspectives en ne dissociant pas l'égalité des chances de la promotion de l'excellence.*

Kaldeway Jan, Jacques Haenen, Sophie Wils, Gerard Westhoff : **Leren leren in didactisch perspectief**. (Learning to learn in didactical perspective). Wolters-Noordhoff, Groningen; 1996, ISBN : 90-01-45270-1, Pages: 354. *The book contains an extensive collection of articles regarding the*

subject « learning to learn ». The point of view in all articles is the didactical perspective, in which the changes should be realised. Theoretical educational aims regarding 'learning to learn' have been « translated » into classroom practice. The book shows models, in which cognitive, metacognitive and affective approaches have been integrated.

Krijgsman Arjan, Chantal Weststrate : **Frans en Duits in het Studiehuis**. (Teaching French and German in the « Study House »). Thieme, Zutphen, 1997, ISBN : 90-03 360413, Pages: 176. This book is a direct contribution to the new foreign language didactics in the Netherlands. It shows the implications of the changes in the teaching of different foreign language skills (reading, listening, speaking, writing) for classroom practice. It offers a vast number of practical tips and models, with which renewed foreign language teaching (in which autonomous learning plays an important role) can develop.

Legrand Louis : **Les différenciations de la pédagogie**. Presses Universitaires de France, Paris, 1995, ISBN : 2-13-046691-5, 125 p. Dans cet ouvrage, l'auteur de l'expression « différenciation de la pédagogie » en remarque l'ambiguïté : jadis une réponse à la destination sociale diverse des publics scolaires, aujourd'hui technique qui consiste, en partant de programmes identiques, à traiter les apprenants en fonction de leurs besoins. L'ouvrage décrit aussi l'évolution du concept et des pratiques différenciées en faisant le point sur la situation actuelle à partir d'extraits d'ouvrages parmi les plus significatifs.

Mariani Luciano : **Strategie per imparare. Test ed esercizi alla scoperta di un metodo di studio personale**. Zanichelli, Bologna, 1990, ISBN : 88 - 08 - 09510 - X, 245 p. Conçu pour les élèves, cet ouvrage présente un parcours didactique utilisable en fonction des nécessités individuelles. L'auteur part de l'idée que l'on peut « apprendre à apprendre » à travers des activités dont le but est de faire réfléchir sur le « comment on apprend » plutôt que sur les contenus eux-mêmes. L'ouvrage est divisé en huit chapitres. Chaque chapitre part de « stratégies de base pour une lecture plus efficace » autour desquelles sont développées des techniques spécifiques telles que la lecture pour l'étude, les techniques et les instruments de prise de notes, la lecture et la construction de diagrammes, de tableaux, etc., les techniques de consultation et de documentation, les techniques pour améliorer l'utilisation du dictionnaire. Un questionnaire d'auto-évaluation initiale et une épreuve de contrôle des acquisitions complètent les différents chapitres.

Meersch-Van Turenhoudt Sylvie : **Gérer une pédagogie différenciée**. De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1989, ISBN : 2-8041-1265-9, 210 p. Cet ouvrage propose une gestion d'une pédagogie différenciée centrée sur l'apprenant. Trois pistes de travail sont envisagées : motiver l'apprenant, structurer l'apprenant, évaluer l'apprenant pour l'aider à construire un savoir plus performant. Les démarches proposées relèvent de l'apprentissage de la géographie, mais sont aisément transférables aux langues.

Meirieu Philippe : **Outils pour apprendre en groupe**, Chronique sociale ; Lyon ; 1984, 201 p. Cet ouvrage fait suite à **Itinéraire des pédagogies de groupe** (même éditeur, même année) où l'auteur étudie à quelles dérivées les pratiques de groupe doivent échapper et sur quels principes elles doivent s'appuyer pour promouvoir les apprentissages. Dans ce second volume, l'auteur présente le groupe d'apprentissage centré sur le développement cognitif de chacun de ses membres, tenu d'échanger avec tous les autres. Le mode de fonctionnement proposé implique chacun dans la réalisation de la tâche commune, de telle sorte que cette implication soit un moyen d'accès à l'objectif que l'on se propose d'atteindre. La deuxième partie de l'ouvrage propose des séquences d'apprentissage destinés à des cours de français langue maternelle, mais qui peuvent inspirer les professeurs de langues étrangères.

Müller Martin, Lukas Wertenschlag, Jürgen Wolff (Herausgeber) : **Autonomes und partnerschaftliches Lernen**. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht. (Autonomous and co-operative learning). Langenscheidt, Berlin 1989, ISBN : 3-468-49439-4, Pages: 208. This book contains a collection of contributions on the possibilities of autonomous and co-operative learning. One of the authors shows how students' exchange programmes may contribute to these kinds of foreign language learning. Ute Rampillon describes the role of different learning strategies, which contribute to teacher-independent foreign language acquisition.

Nadori Claudio : **Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur.** (*Perspectives of a new textbook culture*). Verlag Sauerländer, Aarau, 1995, ISBN : 3-7941-3867-8, Pages: 262. Nadori shows how textbooks can promote or impede autonomous foreign language learning. Nadori develops criteria, with which textbooks – with aspect to learner autonomy – can be written and/or assessed. These criteria are : – Students should have a global overview of the total learning process ; – Students should have the opportunity to become responsible for their own learning process ; – Students should become the opportunity to reflect on their own learning process, which enables them to adjust it, if necessary ; – By reflection students should become aware of the fact that their own behaviour is determined by the own culture.

Neuner Gerhard, Hans-Eberhard Piepho, Claudio Nadori, Pat Pattison : **Aufgaben und Übungsgeschehen** (*Exercises and tasks*), Fremdsprache Deutsch, Nr. 10. 1/1994, ISBN : 3-12-675520-8, Pages: 68. The different articles present a vast quantity of exercises, which may play a role in the designing of pedagogical differentiation. Eva Maria Jenkins for example shows how certain kinds of grammar structure exercises can be in used in a communicative and intercultural context. In another article is shown, how differentiation can be achieved, when students get the opportunity to design their own exercises.

Nadori Claudio, Hanne Thomsen, Günther Schneider, Ute Rampillon : **Autonomes Lernen.** (*Autonomous learning*), Fremdsprache Deutsch. Sondernummer 1996, ISBN : 3-12-675532-1, Pages: 68. The different contributions are a useful collection of important theoretical and practical ideas for differentiation in didactics. The practical approach is for example clear in teaching models, which try to develop learner's autonomy step by step. Another important item is found in designed learning environments that may encourage spontaneous learning. In the bibliography one can find the description of 12 important publications on this subject.

Oxford Rebecca L. : **Language Learning Strategies. What every teacher should know.** Heinle & Heinle, New York 1989, ISBN : 0-8384-2862-2, Pages: 340. This book contains hundreds of ideas and suggestions for developing foreign language learning strategies. These strategies are divided into different groups, which are connected with important results of learning psychology research. Oxford describes the importance of cognitive, metacognitive, affective, social, compensation and memory strategies in direct relation to the different language skills.

Perrenoud Philippe : **Pédagogie différenciée : des intentions à l'action.** ESF éditeur, Paris, 1997, 194 p. ISBN : 2 7101 1254 X. Cet ouvrage, selon l'auteur, « tente de faire le point sur l'état des différents chantiers de la pédagogie différenciée ». Il présente comme intérêt de replacer la pédagogie différenciée dans la perspective historique, de la reconsidérer dans la perspective de la centration sur l'apprenant (l'objectif n'est pas tant de différencier la pédagogie – l'enseignement – que de permettre et accompagner une différenciation des apprentissages), et surtout (l'auteur est sociologue) d'intégrer l'ensemble de la problématique dans le contexte institutionnel, qui intègre obligatoirement l'organisation des curricula et la formation des enseignants.

Peter Bammel, Ute Rampillon : **Lernerautonomie und Lernstrategien.** (Erprobungsfassung/Teil 1) (*Learner's autonomy and learning strategies*). Goethe-Institut, München, 1996, ISBN : 3-468-XXXXX-X, Pages: 248. This is one of the 'Fernstudienbriefe' of the 'Goethe-Institut' in Munich. Autonomous and co-operative learning is approached from different points of view. Important items as for example the teaching of learning strategies in relation to self-evaluation, to productive compensation strategies (for speaking foreign languages) and analysing foreign language structures by students themselves, contribute to the developing of new aspects in pedagogical differentiation.

Pontecorvo Clotilde, Anna Maria Ajello, Cristina Zuccheromaglio : **Discutendo si impara - interazione sociale e conoscenza a scuola.** La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1991, ISBN : 88 - 430 - 0074 - 8, 266 p. Il s'agit d'un ensemble de contributions concernant la fonction de l'interaction sociale dans l'éducation cognitive en système scolaire. Les auteurs exposent, dans une première partie, les données théoriques de cette perspective, depuis les apports classiques de la tradition historico-culturelle jusqu'aux recherches empiriques les plus récentes (Piaget, Vigotsky, Cousinet, Cooperative Learning, etc.). Sont examinées, dans la deuxième partie, les modalités d'analyse des processus d'interaction entre pairs, les caractéristiques du rôle de l'adulte et les spécificités cognitives

que les interactions sociales recouvrent en tant que formes de gestion et de contrôle d'un apprentissage contextualisé. La troisième partie propose une réflexion sur des exemples d'apprentissages liés à différents domaines disciplinaires. L'intérêt de l'ouvrage pour un travail sur la différenciation pédagogique réside dans le fait qu'il insiste sur le rôle de soutien apporté par la discussion à l'acquisition de capacités argumentatives et à la réorganisation des connaissances.

Prodromou Luke : **Mixed ability classes**. Macmillan Publishers Ltd, London et Basingstoke, 1992, ISBN : 0-333-49386-9, 168 p. L'auteur centre son attention sur les classes d'anglais composées d'apprenants nombreux et hétérogènes. Il traite du mythe du « mauvais » apprenant de langues, faisant le point sur ce que l'on connaît des stratégies mises en œuvre par le « bon » apprenant. S'appuyant sur son expérience acquise dans des séminaires réalisés sur ce thème avec des enseignants, l'auteur décrit le rôle de l'enseignant, sa nécessité de maintenir la classe unie, d'enseigner à partir du point où les apprenants se situent dans leur processus d'apprentissage. Il le fait en proposant des suggestions, des exercices et autres démarches pertinentes.

Przesmycki Halina : **Pédagogie différenciée**. Hachette, Paris, 1991, ISBN : 2-01-017963-3, 159 p. Traitant des possibilités d'intervention et d'action méthodologiques en réponse à des attentes diversifiées d'apprenants, cet ouvrage offre des points d'appui fort significatifs et concrets. La première partie présente la définition et les fondements théoriques de la pédagogie différenciée et en décrit les conditions de mise en œuvre ; la seconde partie est axée sur la méthodologie à utiliser pour élaborer un diagnostic préalable à toute séquence de pédagogie différenciée ; la troisième répond à la question : « Comment monter des stratégies d'apprentissage ? » ; la quatrième présente un exemple de séquence de pédagogie différenciée ; la cinquième, enfin, propose la démarche de base nécessaire pour mettre en œuvre une pédagogie différenciée.

Reid Joy M.(Ed.) : **Learning Styles in the ESL/EFL classroom**. Heinle & Heinle, New York 1995, ISBN : 0-8384-6158-1, Pages: 264. The book shows in different articles which student's language learning styles the foreign language teacher may meet in her teaching practice. In addition to this, the authors make clear how teachers can use these learning styles successfully to optimise foreign language learning. The book contains instruments, with which different learning styles can be identified and recognised

Vries Edith de : **Compensatiestrategieën in de klas**. (Compensation strategies in the classroom), Levende Talen 488/Maart 1994, ISSN : 0024-1539, Pages: 128-134. The article shows the possibilities of differentiation in teaching speaking. The differentiation is based on level and possibilities of the different students. The article shows how teaching compensation strategies in speaking can be taught explicitly. It shows that consequent training of those strategies is extremely important for especially foreign language learners with learning disabilities.

6. ANÁLISES

	Páginas
« Travail autonome... pédagogie différenciée : d'où venons-nous ? », por Nicole Gannac	231-234
« Différenciation pédagogique et différenciations institutionnelles », por Christian Puren	235-239
« <i>Pedagogical Differentiation and Autonomous Learning</i> », por Arjan Krijgsman	240-246
« Entre 'pédagogie différenciée' et 'apprentissage autonome' », por Paola Bertocchini e Christian Puren	247-251
« Technologies numériques et pédagogie différenciée, quelle synergie ? », por Françoise Toussaint	252-258

TRAVAIL AUTONOME... PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE : D'OÙ VENONS-NOUS ?

Nicole Gannac, APLV

PRAG honoraire, Université de Provence, Aix-en-Provence (France)

« Même là où j'innovais, j'aimais à me sentir un continuateur. »
Marguerite Yourcenar, *Mémoires d'Hadrien*, Éd. Folio, 1996, p. 183.

Le travail autonome³ et la pédagogie différenciée ont été introduits en 1972 dans le système éducatif français à titre expérimental, sous la direction de Louis Legrand. Ce ne fut pas une création *ex nihilo* : existaient déjà, dans le premier cycle des collèges, et dans les « lycées pilotes », des tentatives isolées de rénovation des méthodes pédagogiques dans l'esprit des « classes nouvelles » et dans le sens d'une plus grande autonomie de l'élève. Le texte fondateur nous semble être l'article de Louis Legrand paru dans le n° 7 de *Recherches Pédagogiques* « Objectifs et modalités du travail indépendant ». Il nous semble essentiel que tous ceux qui s'intéressent à la pédagogie différenciée, et à plus forte raison ceux qui la pratiquent, se demandent où puisent leurs racines. Nous essaierons donc de répondre à la question : « D'où venons-nous ? »

La recherche pédagogique s'est très vite orientée vers l'individualisation de l'enseignement, c'est à dire son adaptation aux capacités et rythmes des élèves. À la fin du siècle dernier, Maria Montessori (1870-1952), a étudié de façon approfondie les travaux de J. Itard, a publié, dès 1898, un *Mémoire sur le Sauvage de l'Aveyron*, et exprimé le souci de changer l'École. Elle cherchait comment conjuguer liberté, aide et respect de l'enfant, et elle a mis au point dans ce but la célèbre méthode Montessori.

En France, par le décret du 2 Août 1881⁴, les écoles maternelles remplacent les salles d'asile. On y regroupait jusqu'à 200 enfants, de 2 à 6 ans, dans des garderies propres et chauffées, certes, mais où aucune pédagogie active n'était possible. Les ministres Ferry et Buisson décidèrent d'intégrer fortement l'école maternelle à l'édifice scolaire, mis en place de 1800 à 1882. L'école maternelle devint une école comme les autres, « des établissements de première éducation » (Loi Goblet de 1887). Un rôle essentiel revint alors aux Inspections Générales car, si le financement de l'enseignement élémentaire et donc les maternelles était local, l'organisation pédagogique était nationale. Les fonctionnaires étaient payés par l'État et contrôlés par des Inspecteurs. Mlle Brès et surtout Pauline Kergonard, Inspectrices Générales, donnèrent alors aux maternelles une impulsion nouvelle. Pauline Kergonard soulignait l'importance de l'activité des enfants, de leur liberté ; elle s'élevait contre le « dressage » et voyait dans le jeu le « travail des enfants ».

Aux États Unis, le plan Dalton, en 1922, supprime à peu près complètement l'enseignement collectif au niveau du premier et second degré. En Suisse, l'école active d'Adolphe Ferrière (1879-1960) cultive la spontanéité des enfants, mais leur donne un « Plan de travail ».

Édouard Claparède (1873-1940), fondateur à Genève de l'Institut Jean Jacques Rousseau et de l'École de Psychologie et de Sciences de l'Éducation, suggère qu'une moitié des heures obligatoires soient communes à tous les élèves et que l'autre partie comporte un ensemble de cours et d'exercices choisis par les élèves.

³ L'appellation initialement choisie était « travail indépendant », traduction littérale de *Independent Study*. C'est sur les injonctions du Conseil de l'Europe que le terme « autonome » fut adoptée à la conférence des ministres européens, à Berne, en juin 1973. On ne s'étonnera donc pas de voir apparaître la première appellation dans les premiers textes officiels cités.

⁴ Voir Prost, *L'Enseignement en France*, p. 285.

Dans la postface à la cinquième édition de *l'Ecole Mode d'Emploi*⁵, Philippe Meirieu indique d'autres filiations : J.-R. de La Salle (1706), Wasburne et l'école Winetka, ou encore Pierre Faure. Nous y renvoyons nos lecteurs. Nous n'oublions pas l'École du Mail, conçue elle aussi à Genève par Dottrens, pas plus, bien sûr, que l'Ecole Freinet à Saint Paul de Vence.

Célestin Freinet (1816-1966) base son enseignement à l'école primaire sur la motivation, l'expression, la socialisation, le tâtonnement expérimental. Le « texte libre » consacre à la fois la primauté de l'expression et le souci de socialiser l'enfant par la mise au point collective des travaux individuels. La bibliothèque de travail, les fichiers autocorrectifs, les plans de travail élaborés conjointement par le maître et l'élève dans un esprit de coopération, serviront de piste à tous les tenants du travail autonome.

Cependant, le travail individuel ne permet pas d'assurer seul l'épanouissement de l'enfant. Le travail de groupe répond à cette nécessité. Roger Cousinet (1881-1973), instituteur français puis Inspecteur de l'Éducation Primaire, expérimente une méthode de travail libre par groupes. Il publie, en 1921, *Le travail libre par groupes*, anime la revue *La Nouvelle Éducation* (1922-1930), enseigne la pédagogie en Sorbonne (1945-1958), l'actualité de ses propos portant sur la nécessité d'apprendre à apprendre. Il pense que le travail de groupe répond aux besoins qu'a l'enfant de surmonter les difficultés de transmission des connaissances et de résoudre les problèmes de discipline. Dans la *Pédagogie de l'apprentissage*, on retrouve tous les grands principes de l'Éducation Nouvelle : exaltation des valeurs d'initiative, d'autonomie, d'activité, du respect des besoins de l'enfant.

Le belge Decroly est avec Dewey (1859-1952) un des créateurs des méthodes actives. Il estime que les enfants cherchent spontanément à se développer et à s'adapter à leur milieu. L'enfant progresse en agissant. L'école doit favoriser la socialisation.

Cette évolution des idées concernant les méthodes pédagogiques n'est pas isolée d'une réflexion fondamentale sur le processus même d'acquisition des connaissances et du savoir-faire. Les psychologues les plus éminents se sont préoccupés de cette question. Nous nous bornerons ici à résumer les réponses de deux spécialistes aussi différents que Piaget et Bruner.

Jean Piaget (1896-1980) écrit dans *Psychologie et Pédagogie* : « L'école traditionnelle impose à l'élève son travail, elle le fait travailler. Sans doute l'enfant peut-il mettre à ce travail une part plus ou moins grande d'intérêt et d'effort personnel et, dans la mesure où le maître est bon pédagogue, la collaboration entre ses élèves et lui-même laisse-t-elle une part non négligeable à l'activité vraie. Mais, dans la logique du système, l'activité intellectuelle et morale de l'élève demeure hétéronome parce que liée à la contrainte continue du maître. [...] Au contraire, l'école nouvelle fait appel à l'activité réelle, au travail spontané de l'élève, fondé sur le besoin et l'intérêt personnel. Cela ne signifie pas, comme le dit fort bien Claparède, que l'éducation active demande que les enfants fassent tout ce qu'ils veulent ; elle réclame qu'ils veuillent tout ce qu'ils font, qu'ils agissent, non qu'ils soient agis ».

D'une manière plus explicite, dans la préface de l'ouvrage d'Aebli, *Didactique psychologique*, Piaget met l'accent sur la nécessité de « faire appel à l'activité individuelle ou collective des élèves ». Celle-ci n'est pas nécessairement fondée, comme on l'imagine trop souvent, seulement sur des raisons tirées de la psychologie de l'intérêt ou de la motivation générale des conduites, mais aussi sur le mécanisme même de l'intelligence ; l'assimilation réelle des connaissances, sous leur aspect le plus intellectuel également, suppose l'activité de l'enfant et de l'adolescent parce que tout acte d'intelligence implique un jeu d'opérations et que ces opérations ne parviennent à fonctionner que dans la mesure où elles ont été préparées par des actions proprement dites ; les opérations ne sont pas autre chose, en effet, que le produit de l'intériorisation et de la coordination des actions, de telle sorte que, sans activité, il ne saurait y avoir d'intelligence authentique. » L'intelligence est action, selon Piaget, et pour la favoriser il convient de faciliter l'activité autonome de l'élève.

Même constatation chez J. S. Bruner dans *The Process of Education*. Dans le cadre d'une réflexion sur le rôle de la découverte en pédagogie, il développe l'idée que les étudiants doivent découvrir par eux-mêmes la solution à un problème donné dans un domaine donné (la physique par exemple). Pour Bruner, un des buts des nouveaux programmes est de jeter un pont entre les chercheurs et la salle de classe. L'enfant doit être un savant, un historien, un auteur, il doit pratiquer la recherche. C'est ainsi qu'il apprend à apprendre.

Ces réflexions ont largement inspiré la pratique éducative, et ceci d'autant plus qu'un ferment supplémentaire de transformation s'est manifesté avec l'évolution des technologies éducatives : « Collège Bibliothèque » aux États-

⁵ Post-face éditée par les *Cahiers Pédagogiques*, n° 286 de septembre 1990.

Unis (Louis Shores, 1933), « *Tutorial Approach to Learning* » du Docteur Poeslethwaite (1960), utilisation d'un centre multimédia au CEGEP⁶ Montmorency, au Québec, recours à l'audiovisuel pour le travail sur documents. Les utilisateurs d'hier, comme ceux d'aujourd'hui, avaient bien conscience que les technologies modernes ne peuvent, à elles seules, modifier la nature de la relation pédagogique, et que ce qui est essentiel, c'est la mise en œuvre d'un projet pédagogique global susceptible d'utiliser tous les auxiliaires disponibles en fonction d'un objectif bien défini qui est le développement de l'autonomie des élèves.

Qu'il nous soit permis, en conclusion, de faire remarquer que la plupart des notions, concepts ou méthodes mis en œuvre dans les cassettes ou traduits en mots dans les fiches qui leur sont adjointes, se trouvent chez bien des pédagogues qui nous ont précédés. Comme *intérêt, initiative, autonomie, choix, aide, jeu, activité, plan de travail (planification) et action*. Même là où nous avons innové, nous avons été en réalité des continuateurs.

Ce PCE est novateur dans la mesure où il se propose la généralisation du concept de pédagogie différenciée aux langues vivantes. Mais il ne pouvait ignorer qu'il y a eu avant lui des philosophes, des théoriciens, des expérimentateurs et des réussites certaines dans d'autres champs disciplinaires et même – rarement il est vrai – en langues vivantes. Car l'enseignement/apprentissage des langues comporte des contraintes particulières. On doit mener de front, tout au long de la scolarité, l'acquisition de l'instrument de connaissance et de communication et l'acquisition de connaissances (culturelles et linguistiques) par l'utilisation de cet instrument jamais bien maîtrisé de la langue étrangère. On comprendra combien il est sage de la part des Institutions hollandaises de repousser jusqu'en second cycle l'objectif de l'autonomie, au moment où l'autonomie langagière est à peu près assurée.

On comprendra également que la première appellation, celle de « travail indépendant », ait été abandonnée. Elle laissait supposer que l'apprenant est seul avec lui-même, ses lacunes, ses doutes et aussi sa richesse inexploitable tant qu'il n'avait pas les moyens de l'exprimer. La pédagogie différenciée, parce qu'elle est pédagogie, redonne au maître de langue toute son importance. Ce n'est plus un maître qui sait et qui déverse ses connaissances dans un enseignement frontal, mais celui qui guide et qui conseille, et qui se trouve être d'autant plus disponible qu'il n'a plus en charge, au même moment, l'ensemble de la classe. C'est le médiateur qui facilite l'accès aux connaissances et aide chacun, dans son travail d'élève, à construire ses compétences.

L'ensemble ne peut bien fonctionner que si l'apprenant fournit son travail (autonome) et que l'enseignant, autonome, dispense sa pédagogie (différenciée).

BIBLIOGRAPHIE

- ALLAL L. CARDINET J. PERRENOUD Ph. *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, 5^e édition 1989.
- CHEVALLARD Y. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, Éd. La Pensée Sauvage.
- COUSINET R. *Une méthode de travail par groupe*, Paris, Cerf, 1921.
- DEVELAY M. *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF éditeur, 1992.
- FERRIÈRE A. *L'École active*, Paris, Delachaux.
- FERRIÈRE A. *L'autonomie des écoliers*, Paris, Delachaux, 1921.
- FREINET C. *Les techniques Freinet de l'école moderne*, Paris, A. Colin.
- GANNAC N. « Évaluer l'oral, un exemple en espagnol », *Cahiers Pédagogiques*, n° 260, janv. 1988, pp. 37-38. Paris, CRAP-Cahiers Pédagogiques.
- GRANGEAT M. *Différenciation, évaluation et métacognition dans l'activité pédagogique à l'école et au collège*, Lyon, Université Lumière, thèse.
- GRANGEAT M. (coord.) & MEIRIEU Ph. (dir.), *La métacognition, une aide au travail des élèves*.
- JACQUARD A. *Éloge de la différence. La génétique et les hommes*, Paris, Seuil, 1978.
- LEGRAND L. *La différenciation pédagogique*, Paris, Éd. du Scarabée, 1986.
- LEGRAND L. *Les différenciations de la pédagogie*, Paris, PUF, 1996.
- LUSTINBERGER C. *Le travail scolaire par groupes*, Paris, Delachaux.
- MEIRIEU Ph. *Itinéraires des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe 1*, Lyon, Chronique Sociale, Lyon, 1984.

⁶ Collège d'Enseignement Général et Professionnel.

- MEIRIEU Ph. *Itinéraires des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe 2*, Lyon, Chronique sociale, 1984.
- MEIRIEU Ph. *Apprendre... oui mais comment ?*, Paris, ESF éditeur, 1987.
- MEIRIEU Ph. *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF éditeur, 1989.
- MEIRIEU Ph. *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la Pédagogie de groupe*, Paris, ESF éditeur, 1990 (5^e édition).
- MEIRIEU Ph. « La pédagogie différenciée est-elle dépassée ? ». Postface à la 5^e éd. de « L'École Mode d'Emploi », *Cahiers pédagogiques*, n° 286, sept. 1990, pp. 48-52. Paris, CRAP-Cahiers Pédagogiques.
- MEIRIEU Ph. *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, Paris, ESF éditeur, 1991.
- MEIRIEU Ph. et GUIRAUD M. *L'école ou la guerre civile*, Paris, Plon, 1997.
- NUNZIATI G. « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice ». *Cahiers pédagogiques*, n° 280, pp. 47-64, 1990. Paris, CRAP-Cahiers Pédagogiques.
- PERRENOUD Ph. *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*, Paris, ESF éditeur.
- PERRENOUD Ph. « Sens du travail scolaire et travail du sens à l'école », *Cahiers Pédagogiques*, n° 314-315, pp. 23-27. Paris, CRAP-Cahiers Pédagogiques.
- PERRENOUD Ph. « Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes », *Cahiers Pédagogiques*, n° 305, 1992, pp. 49-55. Paris, CRAP-Cahiers Pédagogiques.
- PERRENOUD Ph. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan, Paris, 1994.
- PERRENOUD Ph. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF éditeur, 1994.
- PERRENOUD Ph. *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF éditeur, 1997, 194 p.
- PIAGET J. *Psychologie et Pédagogie*, Paris, Denoël, 1969.
- PROST. A. *Éloge des Pédagogues*, Paris, Seuil, 1985.
- PROST. A. *L'Enseignement en France 1800- 1967*, Paris, Armand Colin, 1968.
- ZAKHARTCHOUK J.-M. *Le défi de la Pédagogie Différenciée*. Paris, I.N.R.P., 2000.

DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE ET DIFFÉRENCIATIONS INSTITUTIONNELLES

Christian Puren, APLV

Professeur de didactique des langues à l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) de Paris (France)

INTRODUCTION

L'essentiel de ce PCE, parce qu'il avait été conçu de cette manière à l'origine, mais aussi parce qu'il a mobilisé des enseignants observant d'autres enseignants dans leurs classes puis expérimentant dans leurs propres classes, concerne le processus d'enseignement (la « pédagogie différenciée » *stricto sensu*), le processus d'apprentissage (« *open learning* », « travail autonome » ou « apprentissage autonome », par exemple), et bien sûr la relation entre les deux processus, qui atteint son degré le plus fort – celui de l'interactivité en temps réel – pendant les heures de cours, entre les quatre murs de la salle de classe. Même si le *Guide* remis à leur départ aux enseignants visiteurs attirait leur attention, dans un chapitre particulier (chap. III, cf. pp. 00-00) sur l'importance de certains éléments du « contexte institutionnel » – textes officiels, établissement et équipe d'enseignants –, les acteurs qu'ils ont pris en compte ont été tout naturellement, d'abord et avant tout, les apprenants et leurs professeurs.

Dans de nombreux dossiers, cependant, les enseignants visiteurs et les enseignants hôtes ont insisté sur l'absence ou la présence de conditions favorables à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée, au point qu'il a paru nécessaire au groupe des experts d'ajouter aux chapitres initialement prévus pour classer les séquences vidéo retenues (domaines de différenciation et phases chronologiques de mise en œuvre) un nouveau thème, transversal, celui de l'« environnement », défini dans la première fiche de la rubrique correspondante comme « l'ensemble des facteurs influençant de l'extérieur le processus d'enseignement/apprentissage ».

Je me propose, dans la présente étude, de montrer comment et pourquoi cet environnement est à ce point important que ce que l'on appelle en France⁷ la « pédagogie différenciée » malgré son nom, ne concerne pas seulement l'enseignant (et les apprenants), mais qu'elle implique la totalité des acteurs du champ éducatif, c'est-à-dire également l'équipe enseignante, l'établissement, les autorités éducatives et politiques, et jusqu'à la société dans son ensemble. La « différenciation », en effet, ne concerne pas seulement la *pédagogie*, mais aussi les *dispositifs* d'enseignement/apprentissage, les *cursus*, et enfin les *langues* enseignées elles-mêmes.

1. LA DIFFÉRENCIATION DE LA PÉDAGOGIE

Je n'insisterai pas sur cet aspect, parce qu'il fait l'objet de l'essentiel des fiches d'accompagnement et des analyses de cette partie du *Livret de formation*, et parce qu'il est évident que, quelle que soit l'orientation qu'on lui donne et qui la fera appeler « pédagogie différenciée » ou « apprentissage autonome », la prise en compte de la diversité des apprenants exige de l'enseignant qu'il apporte des solutions à une multitude de problèmes relevant spécifiquement de la **pédagogie**⁸ : planification des domaines de différenciation, articulation des différentes phases, gestion des modes de relation enseignement/apprentissage et des groupes, diversification des fonctions assumées en classe, articulation entre les dimensions individuelle, collective et institutionnelle, etc.

2. LA DIFFÉRENCIATION DES DISPOSITIFS

⁷ Mon étude ne se veut pas comparative, et je me limiterai désormais au cas français, pris comme simple exemple.

⁸ Ou de la « didactique de la discipline » : je n'entrerai pas dans cette distinction, par ailleurs importante, mais hors de propos ici.

Cette pédagogie différenciée exige aussi de l'enseignant la mise en place de **dispositifs** appropriés, c'est-à-dire eux aussi différenciés, c'est-à-dire des aménagements préalables, effectués par l'enseignant, de situations d'apprentissage. Or, si l'on se réfère aux différents types de moyens que ces dispositifs mobilisent (voir définition en Glossaire, p. 00), on constate immédiatement qu'ils ne relèvent pas pour la plupart, ni la plupart du temps, du seul professeur, mais impliquent des équipes d'enseignants et/ou des éditeurs (pour l'élaboration d'outils didactiques adaptés), diverses catégories de personnel dans l'établissement (surveillants pour salles de travail, documentalistes, spécialistes de maintenance de matériel,...), les responsables de l'établissement (pour la gestion des salles et des horaires), son conseil d'administration (pour les décisions budgétaires), les autorités communales, régionales et nationales pour le financement respectivement des écoles, des collèges et des lycées, enfin les responsables éducatifs (inspection, Ministère) pour les orientations et les programmes officiels...

Or la pédagogie différenciée est si coûteuse en matériel, en espace et en temps, qu'elle ne peut se généraliser et s'installer dans la durée que si tous ces acteurs du système éducatif, à leur niveau, la prennent à leur compte et en assument constamment la charge. L'expérience récente de l'Écosse, où l'absence de conditions favorables a fini par provoquer un recul de la pédagogie différenciée, pourtant instaurée officiellement (voir p. 00), mérite sur ce point d'être citée en (contre)exemple, et d'être rappelée aux autorités éducatives françaises qui ont tendance à croire (ou feignent de croire) que la qualité de l'enseignement dépend exclusivement des enseignants.

La pédagogie ne peut être dissociée des moyens qu'elle met en œuvre : le magnétophone faisait partie intégrante des exercices structuraux, le projecteur de la méthodologie audiovisuelle et la photocopieuse de la dite « méthodologie des documents authentiques » des années 70, en français langue étrangère ; de même, actuellement, le travail de groupe est indissociable des chaises et les tables, la pédagogie du projet des salles et des horaires, le travail autonome des ressources documentaires. La chance de la pédagogie différenciée – et c'est l'une des raisons qui permettent d'être malgré tout optimiste sur son avenir proche – est qu'elle se trouve être d'emblée très adaptée à ces nouvelles technologies de l'information et de la communication (Internet, laboratoires numériques,...), à ces nouveaux produits (cédéroms multimédia,...) et ces nouveaux espaces d'apprentissage (centres de ressources,...) que les responsables politiques français et l'opinion publique semblent prêts à financer massivement.

3. LA DIFFÉRENCIATION DES CURSUS

L'enseignement/apprentissage des langues n'a pas à être considéré uniquement à l'échelle d'une même classe au cours d'une même année, mais aussi à celle de l'ensemble des élèves d'un pays sur l'ensemble de leur scolarité, celle des **cursus** de langue. Or ce niveau recèle de grands gisements de différenciation, peu exploités jusqu'à présent en France, même si la situation y est meilleure que dans beaucoup d'autres pays européens : presque tous les élèves y choisissent obligatoirement une première langue vivante étrangère (LV1) en classe de 6^e (à l'âge de 11-12 ans) et une LV2 obligatoire en classe de 4^e (à l'âge de 13-14 ans), et enfin, de manière optative, une LV3 en classe de seconde (à l'âge de 15-16 ans). Mais, pour tous les élèves, toute nouvelle langue doit être choisie à l'un de ces trois moments, toutes sont enseignées avec le même équilibre entre les mêmes objectifs (les quatre compétences langagières), avec la même fréquence sur toute l'année (2 ou 3 heures par semaine) et jusqu'à une même évaluation finale en fin de scolarité (au baccalauréat, à 18-19 ans).

Dans le débat présent sur la réforme des *curricula* de langues en France se manipulent un certain nombre d'options, dont certaines ont déjà donné lieu à un début de mise en œuvre. Toutes posent de redoutables problèmes de mise en œuvre, qu'ils soient didactiques, formatifs, administratifs, financiers, politiques ou encore idéologiques. Mais c'est sans doute le choix et l'articulation de certaines d'entre elles qui détermineront les évolutions de l'enseignement des langues vivantes en France dans les décennies à venir, et on voit comment elles permettent toutes d'envisager des différenciations curriculaires.⁹

3.1 L'enseignement dit « précoce »

L'idée consiste à profiter des avantages dont bénéficient les enfants (motivation, disponibilité, spontanéité, facilité à mémoriser, flexibilité des organes de phonation,...) pour commencer l'enseignement des langues avant l'entrée en classe de 6^e (avant l'âge de 11-12 ans, donc). Les objectifs – et leurs dispositifs correspondants – peuvent être très variés, depuis le quasi bilinguisme au moyen d'une « immersion totale » jusqu'à une simple sensibilisation à différentes langues-cultures.

3.2 La personnalisation des cursus

Une vieille revendication des pédagogues en général, et des enseignants de langue en particulier, est de constituer les classes par discipline selon le niveau atteint dans chacune par les élèves, et non mécaniquement

⁹ Je reprends ci-dessous partie d'un article publié dans *Les Langues modernes*, n° 2/1999, pp. 66-75, sous le titre « Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement des langues en France ».

selon l'âge et le nombre d'années d'étude. L'idée de « personnalisation des cursus » la modernise en s'inspirant d'un dispositif bien connu en Europe pour les adultes : plusieurs niveaux de certification seraient définis par langue, dont un niveau minimal pour le baccalauréat, et les élèves gèreraient individuellement leur étude des différentes langues en décidant du moment où ils présenteraient chacun des niveaux qu'ils auraient choisis.

3.3 La modularisation des cursus

L'idée consiste ici à alterner des périodes d'enseignement plus intensives et des périodes moins intensives de simple maintien du niveau acquis, et ceci soit d'une année sur l'autre, soit au cours même d'une année. Cette modularisation permettrait aussi d'envisager que la validation finale de telle ou telle langue se fasse avant le baccalauréat.

3.4 La hiérarchisation des objectifs

Jusqu'à présent, chaque langue est enseignée/apprise en maintenant globalement un équilibre entre les quatre compétences langagières (compréhensions écrite et orale, expressions écrite et orale). L'idée consisterait ici à travailler de manière privilégiée ou exclusive l'une ou l'autre compétence soit à certains moments (on l'articule alors à l'idée précédente de « modularisation », voir le point 3.3 ci-dessus), soit pour la totalité du cursus (certaines langues seraient abordées principalement, par exemple, en seule compréhension). La définition des niveaux de certification (cf. le point 3.2 ci-dessus) pourrait reposer en partie sur cette diversification des objectifs (le premier niveau privilégiant par exemple la compréhension orale, le dernier l'expression écrite).

3.5 La spécialisation des contenus

Jusqu'à présent, les contenus abordés dans toutes les classes de langue de l'enseignement secondaire français sont pour l'essentiel la culture du ou des pays correspondants. L'idée consisterait ici à s'orienter vers des contenus spécifiques aux filières choisies par les élèves dans les deux dernières années : les élèves de la section « ES » (économique et sociale) travailleraient ainsi principalement sur des textes économiques et sociologiques. Cette spécialisation progressive pourrait être prise en compte dans la définition des différents niveaux de certification (cf. le point 3.2 ci-dessus).

3.6 L'instrumentalisation de la langue

Cette instrumentalisation peut être *interne* au système scolaire : l'idée consiste alors à utiliser la langue étrangère à l'intérieur du collège ou du lycée au service d'autres disciplines. Cette option est déjà mise en œuvre dans les sections dites « européennes », dans lesquelles par exemple, après quelques années d'apprentissage intensif de la langue, l'histoire, la géographie ou les mathématiques sont enseignées dans cette langue ; mais d'autres mises en œuvre plus légères et ponctuelles sont imaginables, par exemple dans le cadre d'un projet interdisciplinaire. Cette instrumentalisation peut être *externe* au système scolaire, comme cela se fait depuis longtemps au moyen de la correspondance entre élèves de pays différents, les moyens modernes de communication (courrier électronique, vidéoconférence,...) permettant désormais d'en envisager des formes plus systématiques et plus intensives.

3.7 La prise en compte de la dimension interlangue et interdisciplinaire

L'idée consiste à organiser des modules plus ou moins ponctuels où les élèves travailleraient sur les problèmes transversaux à toutes les langues qu'ils apprennent ou peuvent apprendre (y compris la langue française) : ressemblances et différences significatives, statuts, comparaison des méthodes d'enseignement et des méthodes d'apprentissage, problématiques didactiques communes, etc. On retrouve cette orientation – que l'on peut éventuellement envisager d'étendre à toutes les disciplines scolaires – dans l'une des conceptions proposées pour l'enseignement aux enfants, à savoir la sensibilisation aux langues en général (cf. le point 3.1 ci-dessus).

En conclusion de ce chapitre 3, il me semble intéressant de noter – parce que ce n'est certainement pas un hasard – que le système scolaire de l'un des pays européens où la pédagogie différenciée est impulsée le plus fortement par les autorités (la Hollande, dans une version centrée sur l'apprentissage, celle du « travail autonome ») est aussi celui où est prévue une importante marge de choix individuel au niveau curriculaire (jusqu'à 20% de l'ensemble des matières : cf. la Fiche « Environnement 3/4, corrigé de la question n° 1, p. 00).

4. LA DIFFÉRENCIATION DES LANGUES

Ce que je propose d'appeler ici la « différenciation des langues » est appelé plus communément en français « diversification », et son degré est fonction du nombre des **langues** différentes proposées par le système scolaire aux élèves, du nombre des langues apprises en même temps par chaque élève, et du nombre d'élèves apprenant chacune de ces langues.

Si l'on applique ces trois critères, on peut considérer que le niveau de différenciation des langues est relativement élevé en France, comme on peut le voir dans l'introduction du chapitre 3 ci-dessus (« La différenciation des cursus »). Mais au moins deux fortes réserves s'imposent :

1) Si le pourcentage des élèves apprenant obligatoirement deux langues vivantes est en constante augmentation en France depuis deux décennies, cette progression est très inégale : la quasi totalité des élèves apprennent désormais une LV1 de la 6^e au baccalauréat, toutes filières confondues, mais moins de 10% des élèves de second cycle technologique et professionnel (qui représentent actuellement près de la moitié des bacheliers) étudient une LV2¹⁰. Quant à l'apprentissage de la LV3, il est globalement en régression : la multiplication des options a provoqué en effet depuis 10 ans une forte diminution du pourcentage d'élèves apprenant une LV3 en seconde générale et technologique (de 17% en 1989 à 10% en 1997).

2) Surtout, la progression du nombre d'élèves apprenant deux langues s'accompagne d'une régression de la différenciation de celles-ci. Le décalage est impressionnant de ce point de vue entre le nombre des langues officiellement enseignées en France (14) et l'offre réelle sur le terrain : 65% des collèges ne proposent que trois langues (l'allemand, l'anglais et l'espagnol), 20% l'italien, les autres langues n'étant proposées que dans un nombre très restreint d'établissements (2%). La demande elle-même tend à renforcer ce phénomène, l'exemple le plus significatif étant l'allemand qui recule régulièrement face à l'anglais en LV1 (13% en 80, 10% en 97) et s'effondre face à l'espagnol en LV2 : alors que ces deux langues étaient à égalité à 35% en 1971, elles sont passées respectivement en 1997 à 18% et 63%. L'excellente tenue de l'italien en LV3 (qui dépasse l'espagnol depuis 1994 avec 41% des élèves) et sa résistance au dessus de la barre des 5% en LV2 ne modifie pas la tendance lourde : après le (presque) « tout anglais LV1 » – 90% des élèves en 1998 –, on s'oriente vers le (presque) « tout espagnol LV2 ».

Je partage entièrement l'avis de mon association, l'APLV, pour considérer cette évolution comme négative pour l'avenir de mon pays, parce que la diversité des langues est une condition de son adaptation future à des modifications largement imprévisibles du contexte international (est-il raisonnable de laisser dépérir l'enseignement du russe, et de laisser l'enseignement du japonais et du chinois à un niveau confidentiel ?), et parce qu'elle représente une richesse culturelle que nous ne savons même pas entretenir (est-il raisonnable de laisser dépérir les gisements de compétence en arabe et en portugais légués par l'immigration ?). L'APLV demande de ce point de vue depuis des années un véritable débat démocratique sur la politique linguistique (Quelle « carte d'identité linguistique » voulons-nous pour la France du XXI^e siècle ?) ainsi qu'une politique de différenciation très volontariste de la part des pouvoirs publics.

Cette politique officielle doit certes tenir compte des stratégies parentales, mais elle doit le faire avec pour objectif de faciliter et guider leur potentiel de différenciation, que nous estimons à l'APLV naturellement élevé : à côté de la stratégie la plus utilisée actuellement, celle de la « *sécurité* » (anglais LV1-espagnol LV2) et de la stratégie de l'*excellence* (langues réputées difficiles), d'autres ne demandent qu'à se développer, telles la stratégie de la *proximité* (la langue des voisins), la stratégie de la *culture d'origine* (langues familiales), la stratégie de l'*orientation professionnelle* (pour les élèves qui l'ont choisie, au moment où ils l'ont choisie), ou encore la stratégie de la *différence* (langues peu enseignées). L'APLV demande enfin un contrôle plus strict des établissements, lesquels tendent souvent à réduire leur offre de langues pour simplifier leur gestion (les options de langues sont de redoutables « empêcheuses d'administrer en rond »...), voire pour améliorer leur image de marque (un lycée où l'on enseigne l'arabe, ça fait en France, aux yeux d'une bonne part de l'opinion publique, « lycée de banlieue », c'est à dire lycée à faible niveau et à problèmes...

CONCLUSION

L'enseignement des langues n'est pas seulement l'affaire des élèves et des enseignants, parce qu'il relève d'autres dimensions, institutionnelles et politiques, où la différenciation doit aussi être pensée et impulsée : l'autonomie des élèves n'a pas à s'exercer seulement dans le choix des sujets d'exposés, des supports et des exercices des langues qu'ils apprennent, mais aussi dans le choix de ces langues et l'organisation de leur cursus. Ce qui est une manière de ne pas considérer parents et élèves seulement en tant que tels, mais aussi pour ce qu'ils sont par ailleurs, c'est-à-dire comme des citoyens ou futurs citoyens responsables, et de ce fait capables de prendre en compte, dans leurs choix individuels, les effets sociaux qu'ils produisent. Et un État qui demande à ses enseignants de respecter la diversité de leurs élèves n'est pas très crédible, s'il ne prend pas lui-même en considération la diversité culturelle et linguistique des membres de la société dont il est en charge.

Les quatre types de différenciation que nous avons passés ici en revue nous ont fait aller progressivement de l'enseignant dans sa classe (différenciation de la pédagogie), à son établissement (différenciation des dispositifs), puis au système scolaire (différenciation des cursus), pour aboutir à l'ensemble de la société (différenciation des langues). La responsabilité de l'enseignant ne s'affaiblit pas inéluctablement au cours du passage entre ces différents niveaux, parce qu'elle peut être prise en charge par d'autres « dimensions » personnelles qu'il doit

¹⁰ Une décision ministérielle toute récente a rendu cette LV2 en principe obligatoire.

aussi assumer, celles de membre d'une équipe, de délégué d'établissement, d'adhérent d'un syndicat et/ou d'une association professionnelle, enfin de citoyen. Ce n'est qu'à cette condition – pour filer la métaphore physique – qu'il pourra investir les quatre « dimensions » de son métier, la *ligne* (les principes directeurs de sa pratique professionnelle, ceux de la « pédagogie différenciée » ou de l'« apprentissage autonome », en l'occurrence), la *surface* (l'application générale de ces principes par tous et partout), le *volume* (leur prise en compte par les acteurs éducatifs à tous les niveaux) et le *temps* (leur installation dans la durée).

PEDAGOGICAL DIFFERENTIATION AND AUTONOMOUS LEARNING

Arjan Krijgsman, VLLT (Hollande)

Part 1/Introduction

In the year 1998 an important change in the Dutch school system took place. It was in that year that the so called 'Study load approach' was effectuated in the tenth, eleventh and twelfth grade of secondary education. Like their working fathers and mothers students are expected to work or study about 1600 hours yearly.

Schools are free to organize school practice; they are expected to have the students 'within the building' for about 1000 hours a year. But schools are free to arrange different aspects of school practice themselves. The amount of instruction lessons (and their length), the time the students study individually or in small groups, the time necessary for consulting teachers and so on, schools are totally free to organize it in their own way.

A very important aspect is the aspect of autonomous learning; one of the most important aims of the new school system is 'learner's autonomy'. Students who leave secondary school should be able to organize their own learning process in higher education. This ability should be a key for success in higher education, where nowadays many students fail and leave university after a short time.

So, for different reasons autonomous learning is seen by politicians as a necessity in a developing technological society, where for example the knowledge you possess on the moment you leave school will have lost much of its value after four or five years.

The new technological society needs flexible people, who are able to renew their knowledge and skills autonomously and continuously. Who want to become responsible for the necessity of life-time-learning and who are to organize this life time learning themselves.

Part 2/Propositions of Autonomous Foreign Language Learning

The change in the Dutch educational system that's described above was discussed very intensively in the last years. Many propositions of the designers of the new school system were attacked very fiercely by the opponents. We mention here some of the propositions of the designers and the supporters of autonomous learning. These propositions became more or less the basis for educational practice, although one should admit that the real educational changes are still far behind the 'ideological' ideals. Many teachers (and others) still doubt whether the aims of autonomous learning are not too ambitious and can be realised in the context of Dutch educational system. Students seem to agree with the possibilities of organizing their learning process more independently, but complain of the way schools 'organize' independent learning. The 'study load' and the amount of subjects (about 15!) seem to be too heavy, the possibilities to make real choices are considered as too limited.

The organisation of independent learning is for many schools a very heavy task; most schools have to cope with many problems, for which solutions still not have been found. We mention here e.g. the extent of freedom students get (too much freedom leads to criticism of parents and in many cases to bad results, too less freedom leads to criticism of the 'ideologists' of the new system and the students), the amount of subjects, the new programmes for foreign languages (classes with only the reading programme for German and French and classes, in which only listening and speaking is taught), the teaching and learning materials, which are not always adequate tools for autonomous learning, the problems with not-motivated students, who need coaching (but too much coaching might be in contradiction to the principles of autonomous learning and –last but not least- differentiation). Autonomous and independent learning should of course imply pedagogical differentiation, because autonomous and independent learning implies automatically differentiation in tasks, in pace, in level etc. etc. If a school is not able to organize this differentiation it won't be possible to give real shape to the ideals of the new ways of learning. Therefore it's interesting to focus on the prepositions of independent and autonomous learning and to ask after the relation between this 'new' way of teaching and learning and pedagogical differentiation.

Prepositions of Autonomous Foreign Language Learning

1. There is always a direct relation between independent learning and general pedagogical aims, like cooperative attitudes, self criticism, tolerance. A necessary condition for independent learning is cooperative learning. Especially in foreign language teaching cooperative learning is necessary to reach mastery in different skills.
2. An independent learner is able to take over the responsibility for his own learning process. He becomes responsibility in relation to
 - the fixation of the learning aims;
 - the choice of the learning materials, the learning contents;
 - the choice of the ways to deal with different learning subjects;
 - the evaluation and assessment of the learning contents.
3. Especially in foreign language teaching independent learning is a 'conditio sine qua non', because foreign language learning is based on skill development and not only on transfer of knowledge.
4. There, where independent learning becomes reality, the task of the foreign language teacher becomes different. He will be more a classroom manager, a metacognitive guide than a teacher, whose most important task is transfer of knowledge.
5. Independent learning increases the motivation of the students.
6. Adequate learning requires more sophisticated learning materials to organize learner's responsibility.
7. Independent learning requires totally different learning environments, e.g. learning environments that stimulate metacognitive reflexion.
8. A foreign language teacher should in relation to independent learning be aware of his own cognitive learning styles and conduct.
9. Learning to learn and teaching to learn independently is extremely important, because it's especially the process of foreign language learning and not in the first place the products, that count.

Part 3/An outline of a possible development of autonomous learning in which take place a shift from teacher-dependent to teacher-independent learning

Autonomous and independent learning should be seen as a developing process, in which the student learns to learn independently and autonomously step-by-step. Many times supporters of the new educational system seem to forget that it's impossible to ask fifteen- or sixteen-years old students who are in the beginning of the fourth grade to organize their own learning process.

Instead of working with such unrealistic assumptions we should create learning environments, that make it possible for the students to achieve their learning autonomy step-by-step.

Therefore we should consider learning as a process we can divide in three important elements:

These are:

- preparation stage
- training stage
- reflection stage

For the preparation stage following activities could be mentioned. The diagram shows a possible (and desirable) development. You will find on the left side the situation that is school practice now in many cases; on the right side the find the situation that could become reality.

Teacher-dependent learning	Autonomous learning
Planning of the learning process is a task of the teacher.	Planning of the learning process is a task of the student.
Motivation as a task of the teacher.	Self-motivation.
Increasing self-confidence of the student as a task of the teacher.	Increasing self-confidence of the student as a task of the student him-/herself.
Focusing attention to learning tasks as a task of the teacher.	Focusing attention to learning tasks as a task of the student him-/herself.
The teacher activates knowledge (e.g. about a certain subject).	The student activates his/her knowledge (e.g. about a certain subject) him-/herself.

The teacher tells the students to start the work.	The student takes the initiative to start the work.
---	---

For the training stage following activities are mentioned.

Training phase

Teacher-dependent learning

Autonomous learning

The teacher makes clear how skills and knowledge in relation to the tasks may be applied.	The student knows how skills and knowledge may be applied in relation to the tasks.
The teacher assesses the usefulness of skills and knowledge in relation to the tasks and makes clear how and to what extent such skills and knowledge may be applied.	The student himself/herself assesses the usefulness of skills and knowledge in relation to the tasks and it's clear to him/her how and to what extent such skills and knowledge may be applied.
The teacher monitors the time that is used by the student for his tasks and the learning process itself.	The student monitors the time that he/she uses for his/her tasks and the learning process itself.
The teacher assesses the learning process of the student by asking the question: Is there a real understanding of the subject?	The student assesses his/her own learning process by asking the question: Is there a real understanding of the subject?

For the reflection phase following activities are mentioned.

Reflection phase

Teacher-dependent learning

Autonomous learning

The teacher makes the students aware of their learning behaviour.	In the reflexion stage the students gain awareness of their own learning behaviour (by analysis and reflexion)
The teacher makes the students aware of their learning strategies..	In the reflexion stage the students gain awareness of their own learning strategies (by analysis and reflexion)
The teacher gives his/her students feedback on the planning of their learning process.	The students assess afterwards the planning of their learning process.
The teacher gives his/her students feedback on their achievements.	The students are able to assess their own achievements.
The teacher gives his/her students instructions for their learning behaviour in the future.	The students are able to draw conclusions from the development of their own learning process in relation to their learning behaviour in the future.

Part 4/ Autonomous learning and pedagogical differentiation

The shift from teacher-dependent to autonomous learning (as shown above) is a very complex process that of course takes time.

A very important thing is that this shift to autonomy is an individual process; that means that all students will make decisions on their own development. Some students will gain the abilities mentioned above very fast, for others it will take more time.

That means that for Dutch schools pedagogical differentiation must be a tool to organize autonomy in a way, that offers possibilities to all students to gain this 'new' skills in their own way.

In this part of the article will be shown in what way in Dutch schools forms of differentiation could develop for the aim of learner's autonomy. In relation to the principles of autonomous learning as we described them before we give here some examples of pedagogical differentiation for three language skills.

READING

Research has shown that the principle of ‘As extensive as possible, as intensive as necessary’ is an important assumption for developing reading skills. What’s not very effective is an explicit and intensivetraining in intensive reading, which can be realised only in classroom groups. More effective are individual reading programmes, in which the students read on their own level and in which they are able to read about 15 pages of foreign language text within an hour. ‘Making reading miles’, is an expression that is sometimes used for this practice. The student should learn to read as ‘fluently’ as possible, he has to ask himself whether he understands the text he reads or not. When he is aware of his lack on understandig he should be able to take measures to improve his understanding by using the context, reading back and forward, using a dictionary or encyclopedia etc.. A problem might of course be how to find the texts that correspond to the ‘personal level’ of the student. For differentiation means here, that every student should be able to read texts in (about) the same pace, i.e. should be able to read about the same amount of pages within an hour. Instruments have already been developed to find it whether a text is on the level of the student or not. (Of course this ‘level’ should be defined by the teacher; ‘level’ means that the student is able to read the text smoothly, but not too smoothly of course, and is able to make adequate interventions, when the text gives problems. An easy test to get more information on the level of a text, is leaving out every tenth word and asking the student to reconstruct the text. If the student is able to fill in about 50% of the removes words, the text might be in accordance with his level. The relation between autonomy and differentiation can here be found in the choices the students will have to make to find texts that are in accordance with their level.

Speaking

For the productive skills (speaking and writing) learning in different phases is very important. As Neuner (Übungstypologie des kommunikativen Deutschunterrichts) shows there are in teaching speaking four phases you have to go through. These educationale phases are:

- **Introduction phase.** The language materials are introduced in listening and/or reading texts. The student should understand and learn the vocabulary and idioms before speaking starts.
- **Reproduction phase.** The students use the material in exercises, in which they must reproduce the things they learned. For example: If you want your students to use the ‘present continuous’ you could use an exercise like the following.
Anne **is having** breakfast at 7.00 A.M.
Tell what Anne is doing?
9.00 A.M. meet her boss
10.00 A.M. phone a client
and so on
- **Production phase.** The students use the language material in communication exercises in which they are guided by the exercise itself. For example:

Customer	Shop assistant
	Good morning
Good morning. ???	
	Shirt.
Size?	42
Price?	About \$ 35,--

- **Communication phase (‘free speech’)** In this phase the students are not any longer guided by the exercise. In these assignments the students have ‘to find their own way’ in speaking on the base of the knowledge and training they got. A famous example is an assignment, in which the students get two different tasks. Student A gets a task like this:

You’re in New York. Walking through the streets you see in a shop a Levi’s 501 for only \$15,99. You go into the shop to buy the pants.

Student B gets the following task:

In your holidays you're a shop assistant in a jeans store. One day a customer comes into your shop, who wants to buy the jeans in your shop with a price tag of \$15.99 on it. You realise that you made a mistake; on the Levi's jeans you should have fixed a price tag of \$35.99. You're not allowed to sell the jeans for \$15.99 and you try to convince the customer that it's a mistake. Of course he'll try to get the jeans for the low price.

Of course all students will first have to go through the first two phases. But it's clear that there will always be differences in level between good and poor speakers. It's almost impossible to cope with this problem in teacher-centered classrooms. If you want to develop speaking skills of every student in the class differentiation is necessary.

Working with role cards of different levels is a good possibility for adequate differentiation in the classroom. For this kind of differentiation a big amount of rolecards should be available in the classroom. For the necessary differentiation it's necessary to have cards from different (e.g. four levels). Students should be able to assess their own level in order to choose the appropriate level..

The example here shown is developed by Olav Petri. It has got the advantage that the two students who work with the cards has got the possibility to help each other, because all (possible) texts are on card B. If a student has got problems with a card like this he can 'repair' his knowledge with the aid card.

The relation between autonomous learning and differentiation can here be found in the choices for the level the students make and in the self-assessment element; the student has to reflect on his own level to make a good choice for his level possible.

ROLECARD A/STUDENT A	ROLECARD B/STUDENT B																		
You' re in a restaurant and you want something to eat. The waiter comes to your table and you order something to eat and to drink. <i>Good evening; I would like a Wiener Schnitzel and a Coca-Cola.</i> <i>In that case I'll take a Hamburger and a Coca-Cola</i> <i>Oh but that will take too much time.</i> <i>In that case I prefer to go to another restaurant..</i> <i>How well are you speaking? If you think that you should improve your speaking, learn the vocabulary and idioms on the Aid card.</i>	You' re in a restaurant and you want something to eat. The waiter comes to your table and you order something to eat and to drink. <table border="0"> <tr> <td>Gast</td><td>Ober</td></tr> <tr> <td></td><td>Guten Abend, Sie wünschen?</td></tr> <tr> <td><i>Guten Abend, ich möchte einen Wiener Schnitzel und eine Cola.</i></td><td></td></tr> <tr> <td></td><td>Wiener Schnitzel ist leider nicht mehr da.</td></tr> <tr> <td><i>Geben Sie mir dann bitte einen Hamburger und eine Cola.</i></td><td></td></tr> <tr> <td></td><td>Weil hier so viele Leute sind, dauert das ungefähr 30 Minuten</td></tr> <tr> <td><i>Aber das dauert mir dann viel zu lange.</i></td><td></td></tr> <tr> <td></td><td>Es tut mir leid...</td></tr> <tr> <td><i>Dann gehe ich lieber in ein anderes Restaurant.</i></td><td></td></tr> </table>	Gast	Ober		Guten Abend, Sie wünschen?	<i>Guten Abend, ich möchte einen Wiener Schnitzel und eine Cola.</i>			Wiener Schnitzel ist leider nicht mehr da.	<i>Geben Sie mir dann bitte einen Hamburger und eine Cola.</i>			Weil hier so viele Leute sind, dauert das ungefähr 30 Minuten	<i>Aber das dauert mir dann viel zu lange.</i>			Es tut mir leid...	<i>Dann gehe ich lieber in ein anderes Restaurant.</i>	
Gast	Ober																		
	Guten Abend, Sie wünschen?																		
<i>Guten Abend, ich möchte einen Wiener Schnitzel und eine Cola.</i>																			
	Wiener Schnitzel ist leider nicht mehr da.																		
<i>Geben Sie mir dann bitte einen Hamburger und eine Cola.</i>																			
	Weil hier so viele Leute sind, dauert das ungefähr 30 Minuten																		
<i>Aber das dauert mir dann viel zu lange.</i>																			
	Es tut mir leid...																		
<i>Dann gehe ich lieber in ein anderes Restaurant.</i>																			

Aid Card

- | | |
|--|---------------------------------------|
| 1. <i>We're going to a restaurant.</i> | - Wir gehen in ein Restaurant. |
| 2. <i>I would like a Hamburger.</i> | - Ich möchte gern einen Hamburger |
| 3. <i>Bring me a Cola please.</i> | - Geben Sie mir bitte eine Cola. |
| 4. <i>How long will it take?</i> | - Wie lange dauert es noch? |
| 5. <i>We've already been waiting for half an hour.</i> | - Wir warten schon eine halbe Stunde. |
| 6. <i>I would like to pay.</i> | - Ich möchte gern zahlen. |
| Etc. | |

LISTENING

Good possibilities for differentiation in relation with listening can be found in working with task sheets. Task sheets for listening offer excellent possibilities for autonomous working in very different circumstances. 'General' (i.e. usable for e.g. every news bulletin) sheets can be used at home, while students listen radio or watch television, e.g. foreign-language news bulletins. A very good example of working with task sheets can be found in Ghisla, Holenstein, Keller, Ariotta and Saglini (1996). It's shown here (The level of the exercise can be found in the number of flowers; one, two or three, what makes differentiation within the group possible; the exercises with the small lamp are self-reflection exercises that foster autonomous and independent learning).

EXERCISE 1/ONE FLOWER

You want to deal with TV news. You should watch the news attentively. Make a video recording of all clips if possible. Thus you can study them as often as necessary.

- The news I am just watching last
..... they start at
..... on the channel
- Looking at the male/female newscaster, I draft an 'identity card'.
- Then I concentrate on the news and write down the headlines.
- 4a. In a dictionary I look up the unknown words of the headlines
4b. In my mother tongue the headlines would read like this:
- Each headline corresponds with a topic. I match my headlines with corresponding topic and take the topic down.
- Then I sum up the news in my mother tongue.

EXERCISE 2/LAMP

Comments, headlines, pictures, and advance knowledge are relevant factors for understanding news in a foreign language. How useful were those factors for me?				
	highly	quite	A little	Not at all
Comment				
Headlines				
Pictures				
Advance knowledge				

EXERCISE 5/3 FLOWERS; LAMP

- EXERCISE NO. WAS NICE

- Exercise No. Was difficult.
 - I think I made some progress
- yes no
- If yes,
- in my listening comprehension
- in my working method.

Of course it would be possible to mention more examples, also for writing, vocabulary and grammar learning and so on. It would make this article too long. I hoped the article and the examples in it made clear that the organisation of autonomous and independent learning also depends on the possibilities of differentiation in the learning process. Without differentiation autonomous learning remains contentless.

Acknowledgements

- Ebbens, Sebo en Simon Ettekoven, Actief leren. Bevorderen van verantwoordelijkheid van leerlingen voor hun eigen leerproces. Groningen, 2000.
- Ghisla, Graziella, Alexandra Holenstein, Susy Keller, Maruska mariotta und Silvia Saglini, Ganz Ohr. Höranlässe und Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene. Berlin, 1996.
- Krijgsman, Arjan en Chantal Weststrate, Bronnenboek Frans en Duits. Zutphen, 1997.
- Neuner, Gerhard, Michael Krüger und Ulrich Grewer, Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterrichts. Berlin, 1981.
- Olav Petri, Werken met spreekkaartjes. In: *Levende Talen*
- Westhoff, Gerard J., Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen. München, 1987.

ENTRE « PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE » ET « APPRENTISSAGE AUTONOME »

Paola Bertocchini, LEND

Formateur en didactique des langues, professeur à l'I.T.C. « Vespucci » de Livorno (Italie)

Christian Puren, APLV

Professeur des Universités à l'IUFM de Paris (France)

Le stage a été intéressant : il m'a donné des idées nouvelles pour motiver les élèves à la lecture et aussi pour enseigner la grammaire selon une approche plus concrète. Il est évident cependant que je n'ai pas eu de solutions pour résoudre les problèmes que j'ai actuellement dans mes classes avec quelques-uns de mes élèves. Ce sont là des problèmes spécifiques, une démarche générale ne servira jamais à rien.

Pratiquement, il est impossible de faire travailler au niveau de la communication les quatre habiletés. Le travail de groupe ? Ce serait l'unique solution, mais il reste irréalisable en classe de langue : trop de bruit, trop de confusion et puis ce sont toujours les mêmes qui travaillent.

Je pense que je réussirais mieux dans mon métier d'enseignant si j'avais plus d'heures de cours dans la même classe, ou des classes moins nombreuses, ou encore si j'avais une formation continue plus intensive, ou peut-être du matériel didactique moderne et diversifié, et pourquoi pas un salaire plus élevé...

Dans les conditions actuelles, il ne suffit plus d'être un bon didacticien pour réussir son cours. Construire une progression adaptée à un niveau, c'est travailler pour un élève type, mais dans la réalité les élèves types n'existent pas. Une classe se compose d'élèves-personnes, et il est devenu indispensable de se mettre à leur écoute pour réussir à les faire travailler.¹¹

Les quelques réflexions ci-dessus ont été faites par des collègues enseignants de langues, à des occasions différentes. Elles ont en commun de mettre en avant les difficultés qu'ils ressentent à enseigner dans les conditions d'enseignement qui se trouvent être les leurs. La dernière citation pointe en outre une difficulté structurelle de la classe de langue, du moins en milieu scolaire, à savoir que le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage reposent sur des logiques différentes. Le tableau suivant¹² présente de façon schématique ce que les enseignants, même s'ils ne se l'explicitent pas toujours, vivent dans leur pratique professionnelle comme une contradiction structurelle entre ce que l'on peut appeler une « logique de l'enseignement » et une « logique de l'apprentissage » :

¹¹ Dietlinde Baillet : « Changer de regard sur leurs difficultés ». *Cahiers pédagogiques*, n° 370, janvier 1999.

¹² Nous nous sommes inspirés du tableau proposé dans Puren Ch., Bertocchini P., Costanzo E., *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses, 206 p.

Logique de l'enseignement	Logique de l'apprentissage
enseigner	permettre un apprentissage autonome
former aux méthodes d'apprentissage	laisser les élèves mettre en œuvre leurs propres stratégies individuelles d'apprentissage
prendre en compte les exigences institutionnelles	se centrer sur l'apprenant
intervenir activement auprès des plus faibles en les sollicitant et en leur fournissant les moyens de progresser à partir de leur niveau	permettre aux plus forts d'utiliser au maximum leurs capacités d'apprentissage
maintenir les conditions d'un enseignement collectif en assurant une progression collective <i>a priori</i>	permettre l'individualisation des apprentissages

On retrouve cette contradiction structurelle dans les contenus annoncés d'un modèle de stage tel que celui-ci, réalisé en Italie¹³ (voir tableau ci-dessous), dont on voit bien qu'il vise à former les enseignants à répondre aux exigences de la « centration sur l'apprenant »... mais dans une perspective qui reste principalement celle de l'enseignement. Il est ainsi non seulement paradoxal en théorie, mais aussi et surtout en pratique contradictoire, pour un enseignant, de vouloir réaliser une « planification » d'activités qui devront être en partie individuelles et autonomes (point 1), ou encore « construire des parcours individualisés d'apprentissage » (point 3).

OBJECTIFS DU STAGE
1. acquérir des concepts fondamentaux relatifs à la phase de planification
2. prendre conscience des différents styles d'apprentissage des élèves à travers la prise de conscience des diversités dans l'apprentissage de la part des enseignants
3. acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour construire des parcours individualisés
4. acquérir des stratégies opérationnelles spécifiques aux besoins de chaque élève
5. savoir construire des instruments d'évaluation en rapport aux parcours individualisés

Ce n'est pas un hasard si l'on retrouve cette contradiction dans la manière dont on appelle – et donc sans doute dont on conçoit – la manière de gérer l'hétérogénéité des élèves dans les pays européens, la ligne de partage semblant coïncider avec celle que l'on tire traditionnellement entre l'« Europe du Nord » et « l'Europe du Sud ». Dans certains pays, en particulier d'Europe du Sud, les appellations utilisent le terme de « pédagogie » ou d'enseignement, et s'inscrivent donc dans la logique de l'enseignant, l'accent étant mis sur sa gestion de l'hétérogénéité : « *pédagogie différenciée* » en France, « *atención a la diversidad* » en Espagne, « *insegnamento individualizzato* » en Italie, « *ensino diferenciado* » au Portugal, « *εταφοροποιημένη παιδαγωγική* » en Grèce. C'est aussi le cas en République Tchèque (« *diferencovaná výuka* »), en Finlande (« *eriyttämisen pedagogiikka* ») et en Hollande (« *gedifferentieerde pedagogie* »). Dans d'autres pays d'Europe du Nord, les appellations s'inscrivent à l'inverse dans la logique de l'apprenant : « *open learning* » en Angleterre « *offenes lernen* » en Autriche.

Mais que l'on soit orienté plutôt vers l'enseignement différencié, ou vers l'apprentissage différencié, que l'on considère les différences entre élèves – autre ligne de partage existante – plutôt de manière négative (en parlant d'« hétérogénéité », comme en France) ou de manière positive (en parlant de « diversité », comme en Espagne), cette contradiction reste toujours présente, et confronte l'enseignant à une problématique fondamentale que l'on peut exprimer ainsi : Comment concilier la différenciation des apprentissages individuels – dans les différents domaines signalés dans le *Guide* reproduit dans ce *Livret de formation* – avec la **dimension collective de la classe**, qui est indispensable en milieu scolaire pour des raisons administratives (la répartition des élèves par groupes-classes, la préparation à des diplômes nationaux), matérielles (la gestion rationnelle des ressources limitées en personnel, en heures, en locaux et en matériel),

¹³ *Programmazione individualizzata e valutazione formativa, Materiali e strumenti per l'autoformazione*, Aeffe, IRRSAE Lombardia, Milano, 1995

éducatives (la formation des élèves à la vie en société et aux valeurs correspondantes), et dont l'enseignant seul peut être le garant ? Cette problématique génère une série de problèmes très concrets auxquels l'enseignant doit répondre constamment, en veillant en particulier à ce que la différenciation des apprentissages individuels reste malgré tout compatible avec le maintien :

- d'activités communes, sans lesquelles cette dimension collective ne peut exister ;
- d'une progression collective, sans laquelle toute planification de l'enseignement est impossible au moins en ce qui concerne la langue dans les toutes premières années de l'apprentissage ;
- d'une évaluation sommative collective, dont l'administration et les parents d'élèves attendent légitimement qu'elle situe aussi chaque élève par rapport au niveau des autres élèves de la classe (« Est-ce qu'il suit ? ») et par rapport au niveau attendu pour cette année par l'institution (« Est-ce qu'il est au niveau requis ? »).

Des solutions existent, bien entendu, et les participants à ce PCE ont pu constater, en fait, que dans tous les pays qu'ils ont visités sont mis en œuvre des dispositifs visant à maintenir à un niveau plus ou moins élevé cette dimension collective, depuis la présentation systématique des travaux de chaque groupe à l'ensemble de la classe (en Finlande) jusqu'à la limitation des activités différenciées aux révisions personnelles (en Autriche), en passant par l'imposition d'un « tronc commun » d'activités obligatoires d'apprentissage (en Hollande).

Mais il n'est pas sûr que le même niveau de précaution soit suffisant pour tous les élèves d'une même classe, et le risque est réel qu'un même dispositif d'apprentissage différencié favorise les meilleurs élèves – ceux qui sont déjà plus motivés et plus formés pour l'apprentissage – et défavorise les plus faibles – ceux qui auraient précisément le plus besoin des interventions de l'enseignant. Dans l'école comme dans la société, toutes les différences ne sont pas respectables, parce que parmi elles se trouvent aussi les inégalités, et le principe de respect de l'Autre ne peut légitimer qu'on laisse chaque élève à une sorte de « développement séparé » qui serait certes « autonome », mais dans le sens où il se réaliserait à la seule mesure de ses motivations et de ses moyens personnels. Dans les pays européens où la mission clairement affichée de l'École est de lutter contre les inégalités, nous ne voyons pas, en définitive, comment la différenciation peut être conçue autrement que sur le mode de la « discrimination positive » : donner plus à ceux qui ont moins, aider et guider plus ceux qui en ont le plus besoin. Ce qui implique que l'enseignant soit toujours à même d'intervenir éventuellement de manière forte et volontariste.

À la question : « Un bon enseignant doit-il enseigner (logique de l'enseignement) ou former à apprendre (logique de l'apprentissage) ? », les réponses seront donc différentes selon la situation. L'enseignant aura tout l'intérêt à être plutôt directif en assumant seul la responsabilité des choix concernant les objectifs, la méthode utilisée, les contenus et les modalités de travail, si ses élèves ne sont pas à même de prendre en charge leur apprentissage, c'est-à-dire s'ils ne possèdent pas les stratégies adéquates pour être autonomes. La capacité de prendre en charge son propre apprentissage, comme le rappelle en effet Henri Holec¹⁴, « n'est pas innée, elle doit s'acquérir, soit de manière « naturelle », soit (et c'est le cas le plus fréquent) par un apprentissage formel, c'est-à-dire systématique et réfléchi ». Dans une autre situation, tenant compte de la motivation, des besoins, des attitudes et des stratégies des apprenants, il pourra négocier avec eux les choix fondamentaux du processus d'apprentissage et leur laisser une certaine marge de liberté. S'il travaille avec des élèves capables d'assumer l'initiative et la responsabilité de ces choix, enfin, il respectera leurs besoins, intérêts, rythmes et styles d'apprentissage différents, et recourra naturellement au travail de groupe. Les activités d'apprentissage seront alors diverses, et les séances collectives pourront être consacrées à la mise en commun des travaux et à leur correction collective.

C'est donc en réalité sur un continuum enseignement ↔ apprentissage que l'enseignant doit pouvoir se situer à tout moment, en plaçant son « curseur » sur la position la plus adéquate à la situation, entre une logique forte d'enseignement, et une logique forte d'apprentissage¹⁵ :

¹⁴ *Autonomie et apprentissage des langues étrangères* - Conseil de l'Europe, 1981, Hatier.

¹⁵ Nous reprenons ici, sous une forme légèrement modifiée, la modélisation proposée dans Puren Christian : « Perspective sujet et perspective objet en didactique des langues ». *ÉLA revue de Didactologie des langues et des cultures*, n° 109, janv.-mars 1998, pp. 9-37. Paris : Didier-Érudition.

Processus				
D'ENSEIGNEMENT				PROCESSUS D'APPRENTISSAGE
faire apprendre l'enseignant <i>met en œuvre</i> ses méthodes d'enseignement (méthodologie constituée de référence, type et habitudes d'enseignement)	enseigner à apprendre l'enseignant <i>gère</i> avec les apprenants le contact entre les méthodes d'apprentissage et ses méthodes d'enseignement	enseigner à à apprendre à apprendre l'enseignant <i>propose</i> des méthodes d'apprentissage différenciées	favoriser l'apprendre à apprendre l'enseignant <i>aide</i> à l'acquisition par chaque apprenant de méthodes individuelles d'apprentissage	laisser apprendre l'enseignant <i>laisse</i> les apprenants mettre en œuvre les méthodes d'apprentissage correspondant à leur type individuel et à leurs habitudes individuelles d'apprentissage

Les logiques d'enseignement et d'apprentissage sont donc à la fois opposées et complémentaires, comme le sont toutes les logiques complexes (et la relation enseignement/apprentissage est complexe !). On peut et on doit même considérer d'autres modes de relation possibles, et un enseignant doit être capable de mettre en œuvre, suivant la situation, les différents modes suivants, dont chacun peut, à certains moments, pour certains élèves, se révéler le plus adéquat à la situation (nous avons déjà vu les deux premiers) :

1. L'opposition : $x \rightarrow \leftarrow y$

Dans une certaine mesure, les méthodes d'enseignement peuvent gêner la mise en œuvre ou l'élaboration par les élèves de leurs propres méthodes d'apprentissage.

2. Le continuum : $x \leftrightarrow y$

L'enseignant doit maîtriser chacun de ces positionnements parce qu'il peut en avoir besoin : les élèves les plus faibles et/ou les moins motivés ont besoin d'un enseignement structuré et relativement directif ; par contre, le mieux qu'un enseignant aura à faire à certains moments sera de laisser certains élèves apprendre comme ils en ont envie.

3. L'évolution : $x \rightarrow y$

Le projet de tout enseignant est d'enseigner à apprendre, de rendre ses élèves de plus en plus autonomes, c'est-à-dire de faire en sorte que ses méthodes d'enseignement soient progressivement relevées par les méthodes d'apprentissage.

4. Le contact : $x [-] y$

Le contact entre les méthodes d'enseignement et les méthodes d'apprentissage produit un phénomène d'« interméthodologique » comparable à celui d'« interculturel » (provoqué par le contact entre la culture de l'élève et la culture étrangère) et à celui d'« interlangue » (généré par le contact chez l'apprenant entre sa langue maternelle et la langue étrangère) : l'élève conserve certains éléments de sa méthodologie personnelle d'apprentissage, emprunte des éléments de la méthodologie d'enseignement, et articule, combine et « métisse » des éléments de l'une et de l'autre.

5. La dialogique¹⁶ $x \rightarrow y$

Les méthodes d'enseignement ont un effet sur les méthodes d'apprentissage, lesquelles à leur tour sont prises en compte par l'enseignant dans ses méthodes d'enseignement, et ainsi de suite (logique « récursive »).

6) L'instrumentalisation : $x]-[y$

¹⁶ « Le principe dialogique consiste à faire jouer ensemble de façon complémentaire des notions qui, prises absolument, seraient antagonistes et se rejetteraient les unes les autres » (p. 292). Edgar MORIN, *De la complexité : complexus*, pp. 283-296 in Françoise Fogelman Soulié (dir.), *Les théories de la complexité. Autour de l'œuvre d'Henri Atlan. Colloque de Cerisy*, Paris, Seuil (coll. « La couleur des idées »), 1991, 464 p. On parle aussi de « logique récursive ».

L'élève utilise consciemment des éléments de sa méthodologie personnelle, ou au contraire des éléments directement importés de la méthodologie d'enseignement, suivant ses convenances. Par exemple, lorsqu'il aborde un nouveau texte chez lui, il en cherche aussitôt dans le dictionnaire tous les mots inconnus ; dans la même situation en classe, il s'efforce de faire des hypothèses à partir de sa compréhension partielle d'un nouveau dialogue parce qu'il sait que c'est ce qu'attend l'enseignant, et qu'il peut ainsi « gagner des points » en note de participation orale.

L'« enseignement différencié » et l'« apprentissage différencié » sont donc deux aspects indissociables d'une même réalité complexe à gérer de manière complexe, conjointement, par les enseignants et les apprenants. Nous dirons en d'autres termes, pour réconcilier tous les pays européens au-delà des concepts différents qu'ils utilisent, que les enseignants doivent être capables de différencier suffisamment la pédagogie différenciée elle-même pour pouvoir y intégrer aussi bien l'enseignement collectif que l'apprentissage autonome...

TECHNOLOGIES NUMÉRIQUES ET PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE : QUELLE SYNERGIE ?

Françoise Toussaint, SBPE

Conseiller pédagogique pour l'enseignement des Langues romanes,
F.E.Se.C., Communauté française de Belgique (Belgique)

Un constat

Sur la cinquantaine de séquences vidéo qui ont été sélectionnées pour le *Livret de formation à l'intervention en pédagogie différenciée en didactique des langues*, une seule intègre les technologies nouvelles¹⁷. Il s'agit d'une séquence filmée dans une classe finlandaise où les élèves travaillent un projet personnel (environnement, espace,...) en se servant de l'outil Internet soit pour y puiser des informations, soit pour communiquer avec des personnes compétentes en la matière en utilisant les forums de discussion.

Pourquoi la Finlande ? Cela est dû à un environnement propice lié à une tradition déjà longue d'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement. Ce pays à la population peu nombreuse et dispersée sur un territoire immense a été l'un des premiers à adopter le téléphonie mobile et à développer un enseignement à distance pour des élèves particulièrement isolés en raison des distances et des conditions climatiques. C'est le premier pays européen à s'être rendu compte de l'intérêt et de la puissance des technologies numériques, en particulier dans l'enseignement des langues.¹⁸

Ceci ne signifie évidemment pas que la pédagogie mise en œuvre en classe ne puisse s'exercer sans l'aide des technologies numériques, mais plutôt que celles-ci, même si elles sont présentes dans les classes et bibliothèques d'école, ne sont pas encore intégrées dans les pratiques de classe.

Les experts de la Commission des Communautés européennes, conscients de ces « faiblesses et retards importants par rapport aux États-Unis dans l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication » et convaincus de l'importance de l'enseignement dans cet enjeu, ont entrepris un plan d'action global pour l'Europe appelé « *e-Learning* ». Ils déclarent qu'« à l'avenir, le niveau de performance économique et sociale des sociétés sera déterminé de manière croissante par la façon dont les citoyens, les forces économiques et sociales pourront exploiter les potentialités de ces nouvelles technologies, assurer leur insertion optimale dans l'économie et favoriser le développement d'une société fondée sur la connaissance » et que « l'intensification des efforts d'éducation et de formation au sein de l'Union européenne » assurera « le succès de l'intégration des technologies numériques afin d'en valoriser tout le potentiel ».¹⁹

¹⁷ Cette séquence vidéo fait l'objet des fiches Autonomisation 2/3 et 3/3, Partie III du *Livret du formateur*.

¹⁸ On peut trouver des statistiques sur l'utilisation des technologies nouvelles en Finlande sur les sites suivants et <http://home.clara.net/lilli/luc.htm> (« La Finlande NETtement en avance », par L.Vachez) et <http://www.france-fi/sciences/flash10.htm> (« Stratégie pour une société de l'information. Quelques chiffres sur la Finlande »).

¹⁹ *E-Learning. Penser l'Éducation de demain*, Communication de la Commission des Communautés Européennes, Bruxelles, mai 2000. Le site dédié aux statistiques se référant au Net, « *NetValue* », donne, pour octobre 2000, le pourcentage suivant des connections Internet pour l'Europe : Grande-Bretagne 31,2%, de la population, Allemagne 25,8%, France 17,6%. Par comparaison, aux États-Unis, 49,9% de la population est connectée à l'Internet. Les informations, toujours actualisées se trouvent sur le site <http://www.netvalue.com/corp/presse/cp0014.htm>.

L'enseignement donné aux élèves européens d'aujourd'hui ne peut donc plus se passer des technologies de l'information et de la communication. C'est pourquoi le projet *e-Learning* a pour axe premier un effort d'équipement qui « concernera l'équipement en ordinateurs multimédia, pour la connexion et l'amélioration de l'accès aux réseaux numériques des différents lieux d'éducation, de formation et de connaissance »²⁰.

Mais il ne suffit pas que les écoles soient connectées au réseau du Web, encore faut-il savoir comment exploiter en classe ces technologies numériques et réfléchir à l'objectif visé. Pour quel contenu navigue-t-on ? La quête d'informations n'a-t-elle pas souvent une intention mercantile ? Quel message a-t-on à transmettre par courrier électronique ? Procure-t-il un surplus de sens ? Toutes ces questions fondamentales suscitées par l'utilisation des technologies numériques interpellent les professeurs parce qu'elles ont des implications immédiates dans l'école.

Des enseignants en question

Tout d'abord, dans leurs classes, les professeurs constatent de grandes disparités : certains élèves manipulent Net et logiciels, toujours à l'affût de nouveautés techniques, alors qu'à côté d'autres en sont encore aux balbutiements du traitement de texte ou au simple maniement du matériel, de la souris par exemple : « There are also other problems because some of the students may have difficulties with the mouse, pointing the mouse the right way and sometimes the moving or the surfing on these documents could be uneasy for them » dit un professeur d'anglais en Italie.²¹ Les professeurs eux-mêmes peuvent parfois se sentir déconnectés par rapport à certains de leurs élèves experts en technologies nouvelles.

Ensuite, ils constatent que la quantité d'informations que les élèves peuvent glaner sur l'Internet est énorme. Ceux-ci peuvent constituer facilement des dossiers sur n'importe quel sujet, apprendre avec des logiciels, utiliser des cédéroms, consulter des dictionnaires de traduction en ligne, etc. Il leur est même possible d'apprendre à distance en se branchant sur des cours fabriqués par exemple aux États-Unis ou au Canada,. Mais les professeurs se rendent compte par ailleurs que leurs recherches sont souvent incohérentes voire anarchiques, les sources ne sont pas contrôlées, les textes puisés ne sont pas repensés ou du moins réécrits.²² La question de l'analyse, de la synthèse et de l'organisation restent entières, de même que la question du sens.

Enfin, si la communication par courrier électronique est abondamment utilisée par les jeunes – avec le fort contenu émotionnel et affectif qu'elle véhicule²³ –, elle correspond bien souvent à un gribouillis verbal. Comme le notait récemment L.Sfez : « La convivialité n'est souvent qu'un désordre débraillé, critique encore mineure, mais regardez donc de près la plupart des textes sur le Net et plus encore les échanges entre internautes »²⁴.

Bref, les professeurs se sentent mal à l'aise, mus par leur envie de se connecter à leur époque en introduisant les technologies nouvelles au sein de leurs cours, mais ne sachant comment faire face à cette culture numérique nouvelle pour eux. De plus, ils sentent que leur rôle premier d'enseignant est remis en question puisque ces technologies lui font concurrence dans la transmission des savoirs et l'acquisition des compétences, et dans une logique marchande. Un spot publicitaire diffusé aujourd'hui à la télévision assure que l'Internet offre un savoir qui peut désormais s'acheter, et qu'il ouvre ainsi l'accès à toutes les professions possibles²⁵...

Comment répondre à ces préoccupations ? Que peut proposer l'enseignement scolaire ? Quelle synergie est-il possible de concevoir entre l'école et les technologies nouvelles ?

Une première réponse : l'intégration des TIC

²⁰ *E-Learning-Penser l'Éducation de demain* », *idem*.

²¹ Cette brève séquence vidéo n'a pas été retenue dans le *Livret du formateur* parce qu'elle n'a pas fait l'objet du dossier de visite du professeur visiteur.

²² Cf. F.Toussaint, « Internet, passage obligé vers la réécriture », Commission Français et Informatique, F.E.Se.C., année 1999; article en ligne sur le site <http://users.skynet.be/ameurant/francinfo>.

²³ Cf. l'enquête mentionnée dans l'article de F.Toussaint, *Pour une didactique du Mél ?*, Commission Français et Informatique, F.E.Se.C, octobre 2000; article en ligne sur le site : <http://users.skynet.be/ameurant/francinfo>.

²⁴ « Internet et la domination des esprits », *Le Monde Diplomatique*, *Penser le XXI^e siècle*, juillet-août 2000, p. 50.

²⁵ Publicité « Cisco ».

Une première réponse est évidente : oui, il faut introduire ces technologies à l'école, non pas seulement pour ne pas être à la traîne, mais surtout parce qu'autrement l'enseignement risque de sortir de l'école pour s'industrialiser et se commercialiser. Parce qu'autrement le lieu de l'enseignement (désormais virtuel ; le « télé-enseignement ») risque de devenir la propriété d'entreprises privées qui orienteront savoirs et comportements en fonction d'une logique du profit. En 1995, on pouvait déjà lire dans le Rapport de la table ronde européenne des industriels ERT : « La responsabilité de la formation doit, en définitive, être assumée par l'industrie. [...] L'éducation doit être considérée comme un service rendu au monde économique ».²⁶

Cependant, l'introduction seule des technologies de l'information et de la communication dans l'école ne suffit pas, parce qu'elle ne résout rien sans une pédagogie préalable. Si l'on veut que ces technologies nouvelles soient « rentables » dans l'acception éducative du terme, elles doivent être au service de la pédagogie, et non l'inverse. Le pédagogue québécois R. Bibeau écrivait ainsi en 1998 : « [...] pour que la technologie profite aux élèves, il faut d'abord se préoccuper des élèves et ensuite s'occuper des technologies »²⁷ et Rivière, dans un article du *Monde diplomatique* : «... il s'agit d'introduire l'informatique dans les pratiques éducatives pour en faire un outil de transformation de l'enseignement des autres disciplines ».²⁸

Plus que jamais, il importe d'avoir une réflexion pédagogique portant sur l'utilisation des technologies numériques au service de l'enseignement et de l'apprentissage : finalités et objectifs, méthodologie, tâches, dispositifs, travail de groupe, gestion du temps, relation maître-élèves ou élèves entre eux, rôle de l'enseignant, évaluation, etc.

Déjà, beaucoup de professeurs forment leurs élèves à rechercher l'information en utilisant efficacement les moteurs de recherche²⁹, en vérifiant la validité des documents collectés³⁰ ou les rendent aptes à envoyer et rédiger correctement des méls. Cependant, cette démarche didactique, si elle est essentielle car elle permet d'utiliser efficacement tous les atouts de l'Internet, ne donne pleinement ses fruits que si elle s'insère dans une pédagogie qui incite l'élève à être convivial avec l'ordinateur et à travailler davantage en autonomie, et qu'elle offre à l'enseignant la possibilité d'accroître les compétences de ses élèves. Ne pas réfléchir à la finalité de son enseignement, ne pas s'interroger sur sa pédagogie, c'est aboutir à l'échec et laisser le champ de l'enseignement aux investisseurs privés.

Par ailleurs, une pédagogie traditionnelle, basée sur une méthodologie essentiellement transmissive, n'est plus possible aujourd'hui, surtout si l'élève, habitué à manipuler l'ordinateur, peut désormais acheter des contenus de savoir et les utiliser comme il l'entend.

Avec l'aide des technologies numériques, l'objectif de l'enseignement d'aujourd'hui, ne consiste plus à enseigner mais, selon une formule déjà usée, à apprendre à apprendre, soit à « mettre l'apprenant en situation de choisir, au sein d'un corpus méthodologique, la démarche la mieux adaptée pour trouver la solution au problème qu'il rencontre ».³¹

La pédagogie préférentielle ne peut être que la pédagogie différenciée puisqu'elle se soucie de l'hétérogénéité des élèves, des différences qui existent entre eux, depuis les attitudes diverses face à l'outil informatique jusqu'à des différences au niveau de leurs capacités, styles d'apprentissage, rythmes de travail, compétences, etc. Elle est aussi la seule qui entreprenne une autonomisation progressive de l'élève, et, pour cette entreprise, les technologies numériques se présentent comme un outil idéal.

Quelle synergie possible ? Une évidence : un outil parmi d'autres...

²⁶ Une éducation européenne. Vers une société qui apprend, Rapport de la table ronde des industriels ERT, février 1995.

²⁷ Robert Bibeau, *Éducation : Les Défis de l'école virtuelle*, article en ligne sur le site : http://www.Cybersciences.com/Cyber/1.0/1_29_70.htm, création: 8.06. 97; dernière modification : 3.02.99.

²⁸ Rivière, « Les sirènes du multimédia », *Le Monde Diplomatique*, avril 1998, article en ligne sur le site <http://www.monde-diplomatique.fr/1998/04/RIVIERE/10286.html>.

²⁹ Cf. Fernand Berten, « Évaluer la validité des ressources Web », Commission Français et Informatique, F.E.Se.C., année 1998; article en ligne sur le site <http://users.skynet.be/ameurant/francinfo>.

³⁰ Cf. Fernand Berten, « Les mots-clés et leur application pédagogique », Commission Français et Informatique, F.E.Se.C., année 2000, *idem*.

³¹ A.Salomon, « Multimédia et éducation », article en ligne sur le site http://www.linguatic.fba.-uu.se/articles/fr/Multimedia_et_education.htm.

Mais comment concevoir cette synergie entre technologies nouvelles et pédagogie différenciée ? D'abord, ceci ne signifie pas que l'ordinateur, support des technologies numériques, devienne le centre de la classe, monopolisant en permanence l'attention des élèves, occupant toute l'heure de cours. Au niveau du dispositif, il est un outil d'apprentissage parmi d'autres, un média au même titre que la cassette audio, la vidéo, la bibliothèque, les diapositives, le manuel... ou tout simplement la technologie « papier-crayon ». En classe, l'ordinateur n'est éventuellement que l'une des composantes d'un dispositif différencié. Dans l'espace classe, on peut aussi bien rencontrer des livres que des cassettes, un magnétoscope, un ou plusieurs ordinateurs, les élèves se servant individuellement ou à plusieurs de l'un de ces supports.

Un bon exemple de cette utilisation de l'ordinateur comme support d'apprentissage dans un dispositif différencié est « L'Espace Langues » créé par Denis Lucchinacci, professeur d'espagnol et formateur à l'IUFM de Toulouse. « Dans cet Espace Langues on trouve plusieurs postes de travail différents : une télévision avec magnétoscope et casques infrarouges; un coin audio avec magnétophones; un coin conversation; et enfin un coin informatique avec six postes reliés à l'Internet ».³² Ce dispositif, où l'on voit bien que l'Internet n'est qu'un support parmi d'autres, a été pensé en fonction de séquences pédagogiques différenciées. On peut en voir un autre exemple dans la séquence de la cassette vidéo illustrant le thème transversal de l'autonomisation (fiche Autonomisation 3/3). Il s'agit d'une classe d'anglais dans l'école finlandaise de Mankkaa School, où l'on observe des fiches collées sur le tableau, un ordinateur en fonctionnement dans la classe, des casques pour lecteurs de cassettes audio, des manuels scolaires...les élèves travaillant librement dans cet espace-classe.

... mais quelle valeur ajoutée !

La synergie entre pédagogie et technologies nouvelles, peut aller plus loin encore, de manière métonymique pourrait-on dire, tant il est vrai que l'Internet offre en tant que support d'apprentissage une valeur ajoutée par rapport à d'autres médias, étant lui-même « multimédia ».

Faut-il rappeler d'abord que la séduction opérée par cet outil technologique nouveau provoque une réelle motivation des élèves ? Il permet surtout aux élèves de faire valoir leurs différences en termes de profil cognitif dans l'acquisition de leurs connaissances : un élève de type visuel pourra recourir aux images, un autre, de type auditif, aux enregistrements sonores. Il permet encore de valoriser ces différences en termes de stratégies d'apprentissage : l'hypernavigation permet un balayage qui peut convenir à un esprit globaliste, alors qu'un autre, plus analytique, préférera s'arrêter sur un point pour l'approfondir. Une méthode de recherche selon un processus analogique pourra convenir à certains, alors que d'autres préféreront recourir à une table des matières. L'Internet permet aussi de prendre en compte le rythme d'apprentissage de chacun, qui pourra être négocié entre le professeur et les élèves ou entre les apprenants eux-mêmes. Or on ne peut les rendre peu à peu autonome que si l'on accepte qu'ils travaillent à son rythme en gérant eux-mêmes leur temps d'apprentissage.

Si l'on reprend quelques domaines de différenciation envisagés dans le *Livret du formateur*, on peut voir que, bien utilisées, ces technologies nouvelles offrent de réelles potentialités de différenciation.

En ce qui concerne les contenus culturels, les élèves peuvent puiser à volonté dans l'Internet des documents authentiques (écrits ou visuels) actualisés en temps réel, de types très variés (encyclopédies, articles de la presse internationale...) et ouverts sur une pluralité de cultures.

Les contenus linguistiques peuvent faire l'objet de tâches très diversifiées portant sur le lexique, la conjugaison, l'emploi des temps, l'utilisation de connecteurs argumentatifs, etc. À titre d'illustration, il suffit de voir le site d'apprentissage du français pour Coréens, *Avec elle*, qui propose des entrées par tâches (lire, écrire, écouter, parler, forum, jeux), par domaines (grammaire, expressions, conjugaisons, vocabulaire), par type de documents (roman, conte, article, B.D., cinéma, images, chansons), par types d'activités (travail personnel, discussion, opinion).³³

³² « Survol des TICE, » *Multiverse Teaching Site*, 13 juin 2000, article en ligne sur le site <http://www.ardecol.ac-grenoble.fr/english/tice/frtice1.htm>.

³³ CHO Kyung-hee, *Les caractéristiques de l'enseignement des langues étrangères sur l'Internet*, Mémoire de DEA dirigé par Ch. Puren, Formation doctorale « Didactologie des langues et des cultures », Université Paris-III, 1999-2000, 90 p.

Les tâches de reproduction peuvent porter aussi sur des exercices basés sur la reconnaissance de la parole, les logiciels de ce type devenant de plus en plus performants. Les tâches peuvent être aussi de production, comme par exemple rédiger un courrier électronique en langue étrangère pour l'adresser à un correspondant d'un autre pays, ou créer une *home page* personnelle.

On retrouve un autre exemple d'objectif combinant tâches de reproduction et de production décrit avec précision dans un Mémoire de DEA dirigé par C. Puren : « Les objectifs d'enseignement sont exprimés sous forme de tâches langagières à réaliser qui requiert la maîtrise de certains aspects linguistiques ». S'ensuit « un travail de réflexion et d'explicitation grammaticale, accompagné d'exercices de conceptualisation, de systématisation et d'entraînement. En fin de travail, les étudiants doivent réaliser un exercice de production écrite en rapport avec ce qui a été vu ».³⁴

On trouve un bon exemple de variation de tâches dans une séquence de pédagogie différenciée filmée en Finlande : quelques élèves rédigent un courrier électronique pour leur correspondant étranger, d'autres s'entraînent à des exercices grammaticaux (superlatifs et comparatifs ou temps du passé), d'autres enfin composent leur *home page* en y insérant texte, images, animations et en créant des liens. La manière même de travailler est diversifiée puisque les tâches peuvent s'effectuer individuellement ou par *pair work*, chaque élève pouvant circuler dans la classe pour demander l'aide d'un condisciple.³⁵

Le professeur, un réalisateur pédagogique

La création d'un hypertexte par le professeur permet de varier les tâches selon des degrés de difficulté différents. Un professeur italien enseignant l'anglais, interrogé dans le cadre du projet de pédagogie différenciée commentait : « What I tried to do was to use a hypertext; This object was the history of the Internet. It was meant to be made at different levels and there were different documents so that the students could go freely everywhere..... maybe the use of a hypertext could be one of the possibilities for teachers for differentiating their work »³⁶. Fabriquer ainsi pour sa classe des tâches différentes, conçues avec un hypertexte, n'est-ce pas le travail même d'excellence d'un professeur ?

Il va de soi que, notamment grâce à l'outil hypertexte, des aides ponctuelles sont toujours possibles. En cliquant sur un mot, par exemple, on peut obtenir un synonyme ; si l'on a un problème de compréhension, on peut se servir d'un dictionnaire en ligne. Pourquoi priver les élèves de ces outils alors que les adultes, fussent-ils professeurs de langues, s'en servent régulièrement ? Une aide peut même être demandée par *chat*, en conversation directe avec un interlocuteur étranger.

Quant à la correction des exercices, tous les exercices d'entraînement linguistique peuvent faire l'objet d'une autocorrection avec ou non recours à des explications ou exercices supplémentaires de remédiation, méthodes bien connues depuis l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO). L'intervention de l'enseignant, d'autres élèves, de correspondants étrangers reste toujours possible, bien entendu, car il ne faut pas oublier que le travail sur l'Internet, ou avec l'ordinateur en général, n'est pas nécessairement un travail solitaire.

Ces quelques propositions sur l'utilisation possible de l'ordinateur couplé avec Internet et cédéroms s'inspirent toutes de l'idée que la pédagogie différenciée a tout à gagner à l'introduction des technologies numériques. Certes, leur utilisation en classe exige beaucoup de matériel informatique et une connexion efficace à l'Internet. Mais toutes les écoles sont en voie d'informatisation depuis les directives du Conseil de l'Europe³⁷, et si chaque classe n'a pas nécessairement son ou ses ordinateurs, du moins la salle d'informatique peut-elle désormais être utilisée par tous au même titre que la bibliothèque de l'établissement.

³⁴ Fátima Sánchez Paniagua, *Quelques apports des technologies de l'information et de la communication à l'enseignement/apprentissage des langues*, Formation doctorale « Didactologie des langues et des cultures », Université Paris-III, septembre 2000, 75p.

³⁵ Voir *supra* note 1.

³⁶ Voir *supra* note 1.

³⁷ « Conjugué avec le mouvement d'équipement systématique des établissements primaires et secondaires qui aura atteint son terme avant la fin de 2001, l'engagement personnel des enseignants invite à penser que les usages pédagogiques des technologies d'information et de communication sont entrés dans une phase véritablement nouvelle. » S. Pouts-Lajus & M. Riché-Magnier, « Nouvelles technologies : réel espoir autour du virtuel », *Le Monde de l'Éducation*, juillet-août 2000, p.60.

Certes, cela suppose d'être capable de manipuler des logiciels, voire de s'initier à la technique de l'informatique. S'il est vrai qu'existe un problème d'« analphabétisme technologique »³⁸, comment le résoudre ? Soit en s'adjoignant un spécialiste, par exemple le professeur chargé de l'initiation aux technologies nouvelles dans l'établissement, soit en apprenant quelques rudiments de langage informatique pour lesquels on profitera des cours sur l'Internet, soit encore en mettant en œuvre des méthodes plus conviviales telles que l'enseignement mutuel entre élèves... ou en enseignement des élèves vers le professeur !... Mais on peut considérer aussi que cette compétence technologique constitue désormais une compétence transversale à acquérir, et qu'à ce titre elle pourrait être intégrée dans le cursus scolaire, comme le propose d'ailleurs un projet éducatif québécois dans lequel l'on a conçu un parcours complet d'apprentissage des technologies numériques, année par année³⁹.

Des scénarios multiples

La combinaison des différentes composantes de la pédagogie différenciée, alliée avec les possibilités ouvertes par les technologies numériques, permet de multiplier à l'infini les scénarios d'exploitation pour tenir compte, au mieux, des profils d'apprentissage des élèves et des autres paramètres des situations d'apprentissage. Les rôles traditionnels du professeur qui enseigne et de l'élève qui apprend en sortent complètement bouleversés, mais résolument enrichis. Aidé par l'outil technologique, libéré de certaines tâches, l'enseignant va pouvoir se concentrer dans des tâches « de haut niveau », en particulier :

- fixer des objectifs, planifier, organiser des parcours d'apprentissage au travers des divers domaines de pédagogie différenciée, procéder à l'évaluation sommative finale ;
- former à l'apprentissage en exerçant une pédagogie « par-dessus l'épaule » comme disent les pédagogues québécois.⁴⁰

Le fonction de l'enseignant consiste à concevoir des *scénarios pédagogiques*. Citons Ph. Meirieu : « Déchargé des tâches de pure information, il [l'enseignant] pourrait se consacrer au traitement de celles-ci : il guiderait l'élève dans le maquis des documents de toutes sortes, l'aiderait à effectuer les choix pertinents et les exploitations efficaces, et n'hésiterait pas à le renvoyer, quand cela serait nécessaire, aux ressources du milieu social, économique et culturel. Car il ne devrait pas craindre d'être dépossédé de son pouvoir, convaincu qu'il serait de troquer le rôle de distributeur contre celui de médiateur, de devenir le garant de l'assimilation et non plus le spectateur de l'incompréhension ».⁴¹ Le rôle de l'enseignant n'est donc plus d'« enseigner » dans le sens

³⁸ Cf. R. Bibeau, « Les défis de l'école virtuelle », *idem*.

³⁹ C. Seguin, *La maîtrise des TIC, Un référentiel québécois sur les compétences attendues dans la maîtrise des technologies de la communication et de l'information de la pré-maternelle à la 5^e secondaire*, Document de travail, version du 20 novembre 1998, Direction des ressources didactiques, Ministère de l'Éducation du Québec. Ce document de travail peut être obtenu en s'adressant à l'auteur : cs@odyssee.net.

⁴⁰ « Habituellement, quand l'élève travaille devant l'ordinateur, il est actif; on pourrait même dire qu'il est proactif. Son acuité intellectuelle est aiguisée, il se pose des questions, il est en situation de résolution de problèmes. L'ordinateur gère le contenu, les interactions sur ce contenu et, parfois, il prend charge aussi de la correction. Nous, enseignants, par-dessus l'épaule de l'élève, nous intervenons à un autre niveau, celui des stratégies d'apprentissage. Dans l'univers des TIC, l'enseignant interviendra sur les stratégies pour le traitement de l'information, les stratégies de lecture et les stratégies de résolution de problèmes. », M. Morissette, « Enseigner par-dessus l'épaule », *Vie Pédagogique*, n° 116, février-mars 1998.

⁴¹ Ph. Meirieu, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, ESF Éditions, Paris, 1995, p. 18.

de débiter du savoir et de répondre à des questions, mais de former à chercher, à s'orienter, à trouver soi-même des réponses aux questions, à planifier, à évaluer.

C'est dans la mesure où les enseignants posséderont ces compétences, qu'ils seront formés à une pédagogie attentive à la diversité des élèves et capables d'utiliser à bon escient les outils techniques mis à leur disposition, qu'ils pourront contrer les effets négatifs de la mondialisation.

L'élève pourra devenir ainsi **l'acteur de sa propre formation**, un apprenant capable de se prendre en charge en se fixant ses propres objectifs, en s'auto-corrigeant, en gérant son temps, en s'auto-évaluant, en entrant dans un processus de formation continuée. Cette voie est d'ailleurs la seule possible si l'on veut que l'école reste « publique » dans le sens noble du terme.

La synergie entre technologies numériques et pédagogie différenciée, une hypothèse ? Non, un défi à relever !

