

## Resumo

O presente relatório foi concebido no âmbito da Unidade Curricular denominada Prática de Ensino Supervisionada (PES), parte conclusiva do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e de Francês nos Ensinos Básico e Secundário, levada a efeito na Escola do 2º e 3º Ciclos e Secundária Cunha Rivara, em Arraiolos, no ano letivo de 2011/2012.

Neste trabalho estão expostos muitos dos conceitos relativos à docência, assim como as reflexões sobre documentos reguladores do ensino e são tecidas considerações sobre a representação abrangente do papel social do professor.

Relativamente à estrutura, este documento é composto por seis partes: na primeira, surgem explicações sobre a função dos documentos normativos desta profissão; na segunda, são explorados os instrumentos e as atividades desenvolvidas nas aulas; na terceira, é feita uma análise do decurso da prática; na quarta, evidencia-se o entrosamento com a instituição escolar; na sexta são demonstrados elementos de desenvolvimento pessoal/profissional e, por último, na sexta, são expressas as considerações finais.

Palavras-chave: Educação; Ensino; Professor; Ensino/Aprendizagem; Prática; Valores; Cidadania; Inclusão

## Report of Supervised Teaching Practice

### Abstract

This report was designed as part of the course called Supervised Teaching Practice (PES), the concluding part of Master's degree of Teaching Portuguese in the 3rd Cycle of Basic Compulsory Education and Secondary Education and French in Basic Compulsory Education and Secondary Education, carried out at 2nd and 3rd Cycles and Secondary School Cunha Rivara, Arraiolos, in academic year 2011/2012.

In this work are exposed many of the concepts related to teaching, as well as reflections on regulatory documents and teaching considerations about the social role of the teacher are woven.

Concerning the structure, this document consists of six parts: first, explanations about the function of the normative documents of this profession arise; second, are exploited instruments and activities developed in the classroom; third, an analysis of the course of practice is done; fourth, is evinced the engagement with the academic institution; fifth, are established evidences of professional development and, finally, in the sixth, the final considerations are expressed.

Keywords: Education; Teaching; Teacher; Teaching/Learning process; Practice; Values; Citizenship; Inclusion

## Introdução

*O ensino não é a profissão mais antiga do mundo mas é certamente, uma das mais solitárias.*

Fullan & Hargreaves

Ensinar pode ser considerada uma ação solitária. Esta ideia pode até parecer um paradoxo se observarmos o trabalho quotidiano, aula após aula, numa sala com um número de alunos, cada vez mais, considerado excessivo.

Apesar do trabalho de equipa que é estritamente fundamental, aquando da preparação de materiais pedagógicos e do ano letivo no seu todo, a docência é um trabalho fundamentalmente individual, já que cada professor tem de possuir conhecimento científico, competências e capacidade para pôr em prática as técnicas e metodologias que adquiriu durante a jornada académica e, posteriormente, ao longo da sua experiência prática profissional para, num dado contexto, perante um específico tipo de público-alvo, conseguir transformar o saber em saber-ser e saber-fazer.

Muitas das vezes, o que diferencia uma boa aula ou uma sucessão bem sucedida de aulas, com frutos para todos os intervenientes (professor e alunos), é resultado de qualidades individuais do docente, as chamadas competências de personalidade e competências relacionais, estas que até podem ser consideradas inatas, mas que se sujeitam a uma série de adaptações, face às transformações constantes no domínio da Educação.

Segundo Marçal Grilo (2002, p. 46) “a formação de base adquirida na escola, durante a escolaridade obrigatória e ao longo de toda a formação inicial, qualquer que seja o grau ou diploma atingidos no secundário, (...) constitui a pedra fundamental com a qual o cidadão se vai afirmar ao longo da sua carreira profissional e, sobretudo, a base essencial que lhe vai permitir a reciclagem, a reconversão, a actualização e a própria mobilidade profissional”.

Aquilo que em senso comum podemos denominar de vocação não é mais do que a sintonia entre conhecimento teórico, competências com vista ao progresso prático e qualidades individuais de modo a envolver, nas atividades propostas, de forma harmoniosa todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem.

Como referi anteriormente, em alguns casos o que pode ser uma característica inata, na maioria dos outros resulta de um trabalho incessante com o intuito primeiro de dominar técnicas e ferramentas, através da prática letiva e da dedicação incansável à profissão docente.

No atual panorama educativo, de constantes alterações no que respeita ao exercício profissional dos professores e de frequentes reformas ao nível do sistema educativo, (o que gera sentimentos de incerteza, insegurança e instabilidade no grupo de professores) todas as propostas apresentadas que sirvam para atenuar os efeitos menos positivos da mudança e que contribuam para um melhoramento do desempenho da profissão docente, são preciosas ajudas que devem ser assimiladas e demonstradas no comportamento do professor e, acima de tudo, incutidas nos alunos com os quais trabalha.

Um docente que não possua confiança na sua ação não conseguirá transmiti-la ao grupo com o qual trabalha e para quem é educador/orientador. Se os alunos sentirem fraqueza por parte daquele que deveria ser exemplo de força, o processo de ensino-aprendizagem poderá estar fatalmente comprometido.

Este Relatório, correspondente à PES, realizado na Escola do 2º e 3º Ciclos e Secundária Cunha Rivara, em Arraiolos, compõe-se de seis partes. No capítulo I, *Preparação Científica, Pedagógica e Didática* exploram-se intimamente os documentos reguladores da prática docente. No capítulo II, *Planificação, Condução das aulas e Avaliação das aprendizagens*, apresentam-se os instrumentos e atividades desenvolvidos no decurso da PES. No capítulo III, *Análise da Prática de Ensino* é realizada uma análise do percurso percorrido ao longo do ano letivo. No capítulo IV, *Participação na Escola*, expõe-se a ligação entre o núcleo de estágio e a comunidade educativa em geral. No capítulo V, *Desenvolvimento Pessoal* reflete-se sobre a importância da profissão docente e dos contributos de diferente natureza para o aperfeiçoamento do desempenho dos futuros professores e no capítulo VI, *Considerações Finais*, organizam-se considerações em modo de conclusão.

## A – Preparação científica, pedagógica e didática

*Mudanças reais estão a ocorrer por força da evolução social e económica, queiram ou não os actores e os decisores, e é fundamental dar conta delas e compreender a sua natureza.*

Maria do Céu Roldão

Na tentativa de uma melhor compreensão do atual panorama educativo português é pertinente e “obrigatória” a análise minuciosa dos documentos oficiais que regulam todos os intervenientes do chamado processo de ensino/aprendizagem e que, por isso, norteiam todas as questões inerentes à profissão docente.

Posto isto, serão os documentos, Lei de Bases do Sistema Educativo; Currículo Nacional do Ensino Básico, Metas de Aprendizagem e Metas Curriculares; Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas; Programas de Português dos Ensinos Básico e Secundário e os Programas de Francês dos Ensinos Básico e Secundário, que estarão na base da análise reflexiva e, conseqüente, fundamentação teórica do presente Relatório.

Sendo a Lei de Bases do sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, documento estruturante onde estão alinhados os princípios reguladores de todo o Sistema Educativo Nacional, é coerente que seja este o documento que primeiro destaque tenha nesta reflexão. Com efeito, “a LBSE coloca em pé de igualdade a informação, os métodos e as técnicas pedagógicas e a formação pessoal e social do professor” (Marques, p. 1991, 129 - 130).

Assim, a LBSE, aprovada em 14 de Outubro de 1986, visa estabelecer o cumprimento de todos os direitos fundamentais, referentes à educação, presentes na Constituição Portuguesa, tais como, “os direitos à educação e à cultura; direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares e onde é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis (...)”. Para além disso define quais os princípios organizativos do Sistema Educativo, explanando estruturalmente o tipo de organização que possui e os diferentes níveis de ensino que abarca, sendo que para cada um deles existem objetivos específicos e norteadores.

Portanto, “a LBSE acentua a formação do professor cultural, isto é, de um professor que seja, igualmente, competente nas áreas científicas de base, possua uma elevada cultura pedagógica, saiba pôr em prática a cultura científica e pedagógica, saiba reflectir sobre a prática e que esteja aberto e desperto para a formação pessoal e social e para a formação dos seus alunos” (Marques, 1991, p. 129 - 130).

No que respeita ao Ensino Superior, esta Lei de 1986 sofreu algumas alterações. Assim, a Lei n.º. 115/97, de 19 de Setembro, altera os artigos 12º, 13º, 31º e 33º da Lei n.º. 46/86, sendo que as novidades que apresenta são relativas às condições de acesso ao referido nível de ensino; aos graus académicos e diplomas; aos perfis de competência e de formação de educadores de infância e de professores, para ingresso na carreira docente, tanto para o Ensino Regular como para o Ensino Especial.

Para além destas inovações, também em 2005 há novas alterações a registar (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, segunda alteração à LBSE e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior), sendo que desta vez as mudanças não se cingem apenas aos artigos supracitados, mas também os artigos 11º e 59º são alvo de modificação, o primeiro refere-se aos objetivos do ensino superior e o segundo atua ao nível da creditação, da duração curricular e respetiva atribuição dos graus de licenciado, mestre e doutor.

Em termos de aplicação, a LBSE assinala os três níveis de escolaridade distintos: a Educação Pré-Escolar e os Ensinos Básico e Secundário, sendo que ao longo dos mesmos deve ser dada igual importância às Atividades Extracurriculares, ao Desporto Escolar e à Educação Especial. A esta última deve ser dado particular enfoque, uma vez que se destina aos alunos com necessidades educativas especiais e, por isso, é fundamental que também eles possam ser condignamente integrados na vida escolar para que sejam estimuladas e valorizadas as suas capacidades e aptidões.

Relativamente ao Ensino Básico, este que é *universal, obrigatório e gratuito* os objetivos gerais apresentados na LBSE, subdividem-se em objetivos específicos, distribuídos respetivamente pelos diferentes ciclos de ensino, sendo que no 3º ciclo é dada especial relevância à “aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida ativa e ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação escolar e profissional que faculte a opção de formação

subsequente ou de inserção na vida ativa, com respeito pela realização autónoma da pessoa humana” (Cap. II, Secção II, artigo 8º, alínea c).

Atualmente, com a obrigatoriedade de frequência do ensino de doze anos letivos, e/ou até aos 18 anos de idade (Decreto Lei n.º 176/2012, de 2 de Agosto), o final do 3º Ciclo do Ensino Básico já não pode ser visto como término da vida escolar e início do mundo do trabalho e o Ensino Secundário como um simples prosseguimento de estudos. Este novo ciclo está assim intimamente ligado com o anterior, tal como este está com o seu precedente, tornando também algo obsoleta a informação constante no diploma aqui em estudo, ou seja, a Lei de Bases do Sistema Educativo propriamente dita.

Se tivermos em linha de conta a enumeração dos documentos feita no início do estudo deste ponto, damo-nos conta de que o seguinte dá pelo nome de Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB).

Então verificámos que o conceito de currículo é fundamental para que a análise minuciosa do referido documento seja pautada de rigor e coerência. Sendo que “o currículo é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após não”(Zabalza, 1992, p. 12). Logo, “é uma construção social. É uma invenção social como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol... É o resultado de um processo histórico. Então também actua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável” (Silva, 1999, p. 152-153). Assim, “se comparado a um jogo com regras, torna-se, pela sua própria natureza e dimensão, bastante problemático e conflitual sempre que se procura defini-lo” (Pacheco, 2001, p. 16).

Segundo Paulo Abrantes (2002, p. 12), “a perspectiva do currículo nacional associa a competência a um «saber em uso» que se desenvolve em relação com a vivência de experiências de aprendizagem significativas e adequadas e que, ao mesmo tempo, integra conhecimentos, capacidades, atitudes e valores”. Logo, é um documento que tem como principal objetivo definir a finalidade da educação e é “entendido como um conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino

básico, de acordo com os objetivos consagrados na LBSE para este nível de ensino” (decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro).

Este decreto visava a “reorganização do currículo do Ensino Básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem e, para além disso, foram lançadas medidas de combate à exclusão no mesmo nível de ensino. Então, de todo este processo foi emergindo necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular” (decreto-lei n.º6/2001).

Todavia, ao longo dos anos foram surgindo algumas propostas de alteração/renovação do dito documento e, chegado ao ano de 2011, essa metamorfose dá-se. É a 3 de Agosto do respetivo ano que surge o decreto-lei n.º 94/2011 que “procede à alteração do decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro” e, neste novo documento normativo, apesar de se manter a definição de currículo do anterior despacho, é preciso ter em conta as orientações que “definem ainda o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências terminais deste ciclo de ensino, bem como os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos” (Art. 2º, n.º2).

Neste sentido, “melhorar a significatividade e funcionalidade das aprendizagens para permitir que os alunos integrem o saber com o saber fazer, o pensar e o agir com sentido, o que lhes vai permitir desenvolver competências para a vida, é uma das aspirações centrais da proposta curricular actual” Leite & Fernandes (2002, p. 22).

Não obstante essas ligeiras alterações, é em 23 de dezembro de 2011, através do despacho n.º 17169/2011, que o documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais é revogado porque “não é suficientemente claro nas recomendações que insere. Muitas das ideias nele defendidas são demasiado ambíguas para possibilitar uma orientação clara da aprendizagem. Para além disso, o documento insere uma série de recomendações pedagógicas que se vieram a revelar prejudiciais. Em primeiro lugar exigindo a categoria de «competências» como orientadora de todo o ensino, minorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos que é essencial a todo o ensino. Em segundo lugar, desprezou a importância da aquisição da



informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização. Em terceiro lugar, substitui objetivos claros, precisos e mensuráveis por objetivos aparentemente generosos, mas vagos e difíceis, quando não impossíveis de aferir”. No mesmo despacho é defendido então que o referido documento “não reúne condições de ser orientador da política educativa preconizada para o Ensino Básico, pelo que se dá por finda a sua aplicação (...). Sendo que a partir desta revogação o desenvolvimento do ensino em cada disciplina curricular será referenciado pelos objetivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e pelas metas de aprendizagem de cada disciplina”.

Quando analisamos a informação contida no CNEB relativamente à abordagem das línguas estrangeiras é possível verificar que, apesar de este documento ser “concebido como um instrumento de mediação entre os programas e a organização dos processos de ensino-aprendizagem e de ter em conta que devido ao alargamento da escolaridade básica e à crescente mobilidade de pessoas no espaço comunitário, gerando turmas constituídas por um público cada vez mais heterogéneo, se torna necessário perspectivar a aprendizagem de línguas estrangeiras como a construção de uma competência plurilingue e pluricultural nos termos em que é formulada no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas” (ME, 2001), a sua formulação foi geradora de grande controvérsia e também esta serviu de alavanca para a revogação do referido documento.

No que respeita às *Metas de Aprendizagem* das línguas estrangeiras e tendo em conta que a “aprendizagem das línguas estrangeiras visa enriquecer a competência comunicativa do aluno e construir um repertório plurilingue que, no contexto europeu e mundial, é facilitador da mobilidade, da empregabilidade e do acesso a fontes diversificadas de conhecimento”. E, sendo este documento, a par do QEQR, construído por descritores específicos, considerados como “competência global nos domínios da compreensão, da interação e da produção oral e escrita, (...) foi estabelecido um nível global para as competências e foram redigidos descritores comuns relativos ao desempenho esperado em cada etapa do percurso”, no entanto, o facto de apresentar tamanha divergência de opiniões acerca da operacionalização destas *Metas*, também foi considerado contributo para a referida revogação deste polémico documento orientador.

Este resultado coaduna-se com o facto de o professor ter de saber gerir as diversas situações em contexto de sala de aula e as constantes mudanças de documentos que regulam o Sistema Educativo. Posto isto, “seja qual for o paradigma em que se situe, na

prática, o professor é o principal protagonista do desenvolvimento do currículo” (Pacheco, 2001, p. 48).

Ora, no seguimento desta revogação, uma outra necessidade aflora, ou seja, é fundamental “uma reformulação das Metas de Aprendizagem iniciadas em 2010, pois estas baseavam-se em conteúdos programáticos com os objetivos do então CNEB e quando se confundiram Metas de aprendizagem concretas com objetivos vagos e muito gerais, metas curriculares com métodos de ensino e metas cognitivas com atitudes, continuou-se a não se destacar devidamente os conhecimentos e capacidades a adquirir pelos alunos em cada disciplina” (despacho n.º5306/2012 de 18 de abril).

Logo, este documento denominado Metas de Aprendizagem foi organizado, a par do CNEB, para servir de apoio a todo o desenrolar do processo de ensino-aprendizagem. Todavia, a sua organização por descritores que se ligam, inevitavelmente, às competências que os alunos deveriam atingir no final de cada ciclo; e a exibição de algumas das ambiguidades aí existentes, levaram à criação de um novo documento, as chamadas Metas Curriculares. Nestas “são definidos, de forma consistente, os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respectivos programas curriculares”. Para além disso, a “definição destas Metas Curriculares organiza e facilita o ensino, pois fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permite que os professores se concentrem no que é essencial e ajuda a delinear as melhores estratégias de ensino” (decreto-lei n.º5306/2012, de 18 de abril).

Estas Metas Curriculares são específicas de cada disciplina, “realçando o que dos Programas deve ser objeto primordial de ensino e identificam os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades que se querem ver desenvolvidas, respeitando a ordem de progressão da sua aquisição” (despacho n.º15971/2012, de 14 de dezembro).

Assim sendo, as Metas Curriculares, homologadas pelo despacho n.º10874/2012, de 10 de Agosto, e colocadas em vigor no ano letivo de 2013/2014, e que se estabelecem como documento reparador das debilidades dos anteriores (CNEB e Metas de Aprendizagem) são atualmente, conjuntamente com os Programas das disciplinas, (apesar de não existirem ainda relativamente à Língua Estrangeira, nem haver nenhuma indicação sobre a sua eventual existência, exceção feita ao Inglês) os principais

documentos que norteiam o Ensino e a Avaliação, sendo que os Programas integram a aprendizagem e as Metas tornam-na realizável, apesar de não ser um documento consensual.

Outro dos documentos fundamentais nesta análise, embora de natureza orientadora e não prescritiva, emanado do Conselho da Europa no quadro da política europeia para as Línguas, nomeadamente no plano educativo, denomina-se Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR). Este visa estabelecer algumas indicações que devem ser tidas em consideração por professores, examinadores, autores de manuais, formadores e outros que, de alguma forma, estão ligados ao Ensino das Línguas Estrangeiras. Assim sendo, não determina a forma como devem proceder, apenas levanta questões, preconiza parâmetros, categorias e exemplos que devem servir de apoio ao reconhecimento de níveis de proficiência dos aprendentes nos ditos idiomas. O presente documento funciona, assim, como um instrumento indicador para o que o professor possa avaliar os conhecimentos dos seus alunos. Encontramos aqui o termo *avaliar* no sentido de *medir* e, neste caso, qualitativamente. Será, então, numa fase seguinte que o docente, a partir do processo referido anteriormente, atribuirá números aos alunos; o qualitativo origina o quantitativo (neste caso, será atribuído um nível a cada aluno).

Qualquer falante que pretende adquirir/aprofundar tais competências, não deve só reger-se pelos manuais escolares e pela matéria que lhe é ensinada durante as aulas de língua estrangeira, mas sim procurar meios onde possa interagir com falantes nativos da(s) língua(s) em questão, para que ingresse num universo mais completo e, em simultâneo, direto, no que respeita a apreensão da componente cultural – fator de extremo relevo - (expressões idiomáticas, fonética - apreensão e, por sua vez, produção oral dos enunciados = comunicação), conseguirá mais facilmente obter o nível esperado. Note-se ainda que para se alcançar qualquer patamar há que adquirir competências e atingir metas.

O QEQR, documento de carácter descritivo, traduz-se, então, numa caixa de ferramentas bastante completa, consagrada àqueles que pretendem aprender uma ou mais línguas para além da materna. Tomando em conta todos os seus parâmetros e ideologias, este visa uma obtenção, por parte dos aprendentes, de uma qualificação acima da média, procurando, assim, horizontes mais globalizantes que se enquadrem nas necessidades dos últimos, nomeadamente no que concerne à comunicação em contexto escolar e no

trabalho de interação com o próximo, isto é, remete para a preparação de uma correta utilização da língua de acordo com a circunstância ou sítio onde o falante se encontre ou, ainda, no meio onde passe a estar inserido, com vista ao desenvolvimento da competência comunicativa.

Este documento é constituído por nove capítulos e, apesar de todos estabelecerem uma natural ligação entre si, alguns apresentam peculiaridades sobre as quais é fundamental atentar.

O capítulo I refere a importância da criação de um modelo de uniformização de características que deve regular os níveis de proficiência (na língua estrangeira) dos aprendentes, assim como servir de referência para a criação de estratégias por parte de autores de programas, professores, organismos de certificação, entre outros, a fim de melhor adaptarem a(s) sua(s) prática(s) com vista a desenvolver as competências linguísticas dos aprendentes e a ir ao encontro das suas necessidades específicas.

Para além das medidas educativas, o QECR visa estabelecer objetivos que deverão ser tidos em conta no sentido de melhorar a interação linguística, social e cultural de todos os envolvidos. Deste modo, esclarece a diferença entre os conceitos de multilinguismo e plurilinguismo. Enquanto o primeiro remete para a importância de os alunos dominarem mais do que uma língua estrangeira, o segundo reforça a ideia de que é necessária uma combinação entre a competência linguística e a cultural, pois só conhecendo outras culturas (linguística e socialmente) é possível dissipar, gradualmente, manifestações de intolerância e caminhar para a promoção da compreensão e cooperação interculturais. Daí que seja fundamental a congregação entre a componente linguística e a componente cívica.

O QECR reúne em si uma série de pontos de referência que visam a anteriormente referida regulação, contudo, não é algo estanque, aliás, deve ser flexível de modo a tornar possível a sua aplicação em contextos específicos.

O capítulo II apresenta-nos uma análise dos recursos e das capacidades que o aprendente desenvolve ao longo do processo de aprendizagem da(s) língua(s) estrangeira(s), com o intuito de clarificar e tornar mais concretos os objetivos gerais do supracitado quadro. Logo, expõe as vantagens que podem advir tanto da organização dos níveis pelos quais é composto, como da verificação dos estádios de

desenvolvimento comunicativo e pessoal dos aprendentes, isto para que haja equidade (em diferentes sistemas educativos) na avaliação dos graus de proficiência plurilingue daqueles.

No capítulo III são evidenciadas nove categorias, sendo que a primeira, *Os Critérios para os descritores dos Níveis Comuns de Referência*, aponta para o facto de terem sido criados o *Esquema Descritivo* e os *Níveis Comuns de Referência* com o propósito de ser simplificada a comparação entre diferentes sistemas de certificação (neles estão incluídos os *problemas de descrição* e os de *medição*).

Na segunda, ou seja, n' *Os Níveis Comuns de Referência*, transparecem os níveis adequados à *organização da aprendizagem das línguas e a um reconhecimento público dos resultados*, daí a existência de um Quadro de Referência do qual fazem parte os respetivos seis níveis (Nível de Iniciação (A1) + Nível Elementar (A2) = A – Utilizador elementar; Nível Limiar (B1) + Nível Vantagem (B2) = B – Utilizador independente; Nível de Autonomia (C1) + Nível de Mestria (C2) = C – Utilizador proficiente).

Já a terceira, sendo ela *A Apresentação dos Níveis Comuns de Referência*, apresenta a distinção entre os Níveis Comuns de Referência, numa escala global, transparecendo, assim, as condições, em termos de conhecimentos, que o utilizador / aprendente deve reunir para lhe ser atribuído um determinado nível.

Quanto *aos Descritores exemplificativos*, quarta categoria remete-nos para as *Actividades Comunicativas* (informa que algumas atividades não podem ser realizadas pelo utilizador / aprendente antes de este atingir um determinado nível de competência; terá, então, que superar a fase *É capaz de* aquando de uma tarefa para, assim, poder partir para outra); para as *Estratégias* (aponta para o facto de existirem estratégias que o utilizador / aprendente se serve para superar tarefas aquando da realização de atividades de âmbito comunicacional); para as *Competências comunicativas linguísticas* (faculta-nos a informação de que os *descritores escalados* são apresentados de acordo com aspetos que se prendem com as competências linguística, pragmática e sociolinguística).

Relativamente à quinta, *A Flexibilidade de uma abordagem em árvore*, esta que alude ao facto de existirem descritores que se prendem com tarefas simples e gerais, situadas abaixo do nível 1, mas que poderão vir a ser úteis para todos os principiantes aprendizes.

Na sexta, *A Coerência de conteúdos nos Níveis Comuns de Referência*, como o próprio nome indica, deparamo-nos com uma comparação entre os diferentes níveis que encontramos no ponto *Os Níveis Comuns de Referência* (se o nível A1 é aqui considerado e/ou estipulado como sendo o mais baixo de todos eles, o C2, mesmo sendo considerado como o supremo e, por sua vez, aquele que é atribuído aos aprendentes com melhores resultados, não se equipara ao grau de sabedoria / conhecimentos de um falante nativo).

A sétima, *Como ler as escalas dos descritores exemplificativos*, apresenta-nos informação referente à forma como podemos ler as escalas referentes aos descritores, a partir de um conhecimento prévio acerca da delimitação dos conhecimentos / competências comunicativas a adquirir em cada um dos níveis (no topo encontramos o nível C2 e na base o nível A1).

Já na oitava, *Como utilizar as escalas de descritores de proficiência em língua*, apresentam-se os critérios para a utilização das escalas de descritores, ou seja, esta deve ser feita em torno de um objetivo a atingir em conjunto com a conformidade da formulação dos descritores da escala a essa finalidade (existem, então, escalas projetadas para o utilizador as quais se prendem com aquilo que este é capaz de fazer; escalas orientadas para quem avalia, centrando-se estas na observação do desempenho do aprendente; e ainda outras, orientadas para quem “constrói” instrumentos de avaliação, tal como testes para os vários níveis, servindo estas últimas para facultar informação, acerca daquilo que o aprendente é capaz de fazer, a quem avalia).

Por fim, a nona e última categoria deste capítulo, *Níveis de proficiência e níveis de êxito*, equipara a escala de proficiência à dos *Níveis Comuns de Referência*, apontando para o facto de ambas definirem uma sequência de patamares ascendentes de proficiência.

Em suma, o capítulo III é aquele que nos apresenta os níveis comuns de referência, com a convicção de que a evolução na aprendizagem das línguas depende intrinsecamente das necessidades do aprendente e, por sua vez, das metas estabelecidas para a obtenção de uma determinada qualificação em Língua Estrangeira.

No que respeita ao capítulo IV, o quadro apresenta, em pormenor, alguns dos aspetos já focados no capítulo II. Assim sendo, ao longo do mesmo, é possível verificar quais os

critérios que podem ser considerados quando for necessário apurar as competências dos aprendentes em termos de conhecimento (saber) e, ao mesmo tempo, da forma como o colocarão em prática (saber-fazer).

Sendo que a língua é a ferramenta primordial da comunicação, o contexto em que ela é utilizada pode ser condicionado por uma série de variáveis que estarão na base de atuação daquele que pretende comunicar. Logo, o quadro explicita quais os domínios (privado, público, profissional e educativo), as situações, as condições e limitações, os contextos mentais do utilizador e do interlocutor, que irão afetar o desempenho do aprendente e que deverão ser tidos em linha de conta por parte dos usuários do Quadro em análise. Para além disso, pormenoriza os vários temas que podem constituir o núcleo da comunicação, pois a utilização de uma língua estrangeira enquanto veículo de conhecimento tem, forçosamente, que atentar no teor temático da área lecionada e nas finalidades para as quais precisa de ser utilizada.

Para que seja possível, ao utilizador, concretizar tarefas comunicativas é imprescindível munir-se de estratégias com vista à obtenção da máxima eficácia, por isso, neste capítulo, são enumerados procedimentos de carácter interativo (em que os intervenientes podem ser, concomitantemente, produtores e recetores) e de mediação (atuação como intermediário). Essas estratégias nada mais são do que um recurso que o utilizador da língua possui para impulsionar competências, por forma a alcançar eficientemente os seus objetivos. Por conseguinte, não devem ser encaradas como uma inabilidade ou como um meio de colmatar qualquer insuficiência linguística.

No sentido de melhorar o seu desempenho nas várias competências comunicativas (falar, escrever, ouvir e ler), o aprendente deve conseguir cumprir um conjunto de procedimentos que passam pelo planeamento, pela organização e pela compreensão de enunciados orais e/ou escritos, assim como, desenvolver a sua proficiência linguística ao nível da produção e receção da mensagem e do texto. Partindo do princípio que este (oral ou escrito) é o elemento nuclear da comunicação linguística, as ações de produzir, receber, interagir, mediar, traduzir e interpretar são fulcrais para que o utilizador/aprendente da língua estrangeira consiga atingir objetivos comunicacionais nos diversos contextos da vida coletiva.

Quando analisámos o capítulo V verificámos que este se divide em dois pontos essenciais. Por um lado, são-nos apresentadas as *Competências gerais*, onde se

menciona o facto de os utilizadores recorrerem a competências adquiridas numa fase anterior à execução de tarefas e para atender às mais variadas situações comunicativas com as quais se deparam. O conhecimento do mundo é um subponto que consta deste ponto, do qual é necessário reter a informação de que a *comunicação depende da congruência das imagens do mundo e da língua interiorizadas pelas pessoas implicadas*. Daí, parte do conhecimento sociocultural abrange a vida quotidiana; as condições de vida; as relações interpessoais; os valores, as crenças e as atitudes; a linguagem corporal; as convenções sociais e os comportamentos rituais. Por outro lado, quando nos referimos às *Competências comunicativas em língua*, esta última parte do capítulo V facultá-nos a informação de que o aprendente complementa os conhecimentos que dizem respeito ao ponto anterior, com uma competência comunicativa mais diretamente virada para a língua, sendo que a mesma respeita as seguintes componentes: *competências linguísticas* (incluem: a competência lexical; a competência gramatical; a competência semântica; a competência fonológica; a competência ortográfica); *competência sociolinguística* (abrange: os marcadores linguísticos de relações sociais; as regras de delicadeza; as expressões de sabedoria popular; as diferenças de registo; os dialetos e os sotaques) e as competências pragmáticas (abrangem: a competência discursiva; a competência funcional).

O capítulo VI, a par do capítulo III, expõe também ele uma divisão em diferentes parâmetros. O primeiro parâmetro surge em forma de interrogação, sendo posteriormente apresentada a resposta à mesma. Portanto, *O que é que os aprendentes têm que aprender ou adquirir?* Os aprendentes têm que aprender ou adquirir, tanto as competências necessárias, apresentadas no capítulo V, assim como a capacidade para pôr em prática essas competências, compreendidas no capítulo IV e, por fim, a capacidade para usar as estratégias necessárias para as pôr em prática.

O segundo parâmetro, *Os processos de aprendizagem da língua*, dá-nos a indicação de que muitos teóricos, relativamente ao processo ensino/aprendizagem de uma língua, consideram fator de grande relevo o facto de o docente proporcionar aos seus aprendizes um clima linguístico de extrema riqueza que faça com que a aprendizagem ocorra sem ser necessário recorrer a um método de ensino formal. Para a obtenção de bons resultados, por parte do aprendente, a participação ativa na interação comunicativa traduz-se, de igual forma, num forte contributo para que tal aconteça, necessitando este,



por conseguinte, de *informação linguística inteligível, substancial e contextualizada, bem como de oportunidades de utilização interactiva da língua;*

No caso do terceiro parâmetro, *O que pode fazer cada tipo de utilizador do QEER para facilitar a aprendizagem da língua?*, é-nos facultada a informação de que os utilizadores do presente quadro devem, em primeiro lugar, tomar uma decisão acerca dos parâmetros de aprendizagem mais importantes para as qualificações pretendidas, como também acerca dos níveis que serão, eventualmente, exigidos. Numa fase seguinte, aqueles terão que se consciencializar acerca dos objetivos a atingir pelo aprendente, decidir quais são as estratégias e os subsequentes recursos a utilizar, partindo das linhas orientadoras oficiais (manuais de ensino, programa da disciplina, etc.), mas terão, sobretudo, que tomar constantes decisões acerca das atividades a desenvolver em sala de aula de forma a ser encontrado o ponto de harmonia que se espera a este nível. Terá, então, de ser feita uma adaptação flexível (no que respeita a estes antecedentes) em prol das necessidades dos alunos.

No que respeita à metodologia a ser utilizada no âmbito do ensino de uma língua são enunciadas *Algumas opções metodológicas para a aprendizagem e o ensino das línguas*. Logo, deparamo-nos aqui com a informação de que o olhar sobre a metodologia de aprendizagem e de ensino deve ser extensivo e evidenciar todas as hipóteses de uma forma detalhada e transparente. Ainda assim, alude ao facto de existirem inúmeros objetivos, métodos e materiais para tal fim, o que resulta de vários princípios, os quais, terão partido da experiência em torno deste domínio e também porque está comprovado que a *eficácia é subordinada às motivações e características dos aprendentes*.

No parâmetro *Erros e falhas* é possível perceber que, quando um aprendente dá erros, o seu desempenho equipara-se à sua competência. Quanto às falhas, face ao aprendente, estas espelham-se no desempenho, quando este não consegue pôr em prática as suas competências de uma forma correta (os erros e as falhas podem ser ou não uma prova de fracasso no que concerne à aprendizagem, pelo que devem ser imediatamente corrigidos pelo docente, quando detetados).

Todavia, no capítulo VI deparamo-nos com uma abordagem acerca das operações referentes ao binómio ensino / aprendizagem das línguas. Questiona-se acerca da relação existente entre aquisição e aprendizagem, da natureza e do desenvolvimento de uma competência plurilingue, como também das opções metodológicas de carácter geral ou que encontramos associadas às categorias apresentadas nos capítulos III e IV.

Se nos debruçarmos sobre o capítulo VII é possível verificar que o tema abordado já não é novo, ou seja, aparece espelhado anteriormente noutros capítulos. Este volta a abordar o tema das tarefas e mostra como estas desempenham um papel preponderante no ensino das línguas.

A realização de uma tarefa pressupõe o domínio de competências essenciais com vista a uma atuação eficiente num determinado campo da vida quotidiana do sujeito aprendiz e prevê uma finalidade específica, assim, o teor da tarefa pode ser de diversa ordem e, consoante a necessidade particular, nela podem estar envolvidas uma série de atividades linguísticas. Quando refletimos sobre o cumprimento de uma tarefa temos de ter em linha de conta a natureza da mesma e as limitações dos participantes, bem como, o equilíbrio entre o grau de dificuldade apresentado e as finalidades exigidas.

Aquando da realização de tarefas, o aprendiz tende a acionar uma série de estratégias organizativas, assim como competências culturais, intuitivas e linguísticas relacionadas para que a concretização eficaz e eficiente seja efetiva. Todavia, a sua performance pode ainda ser condicionada por fatores intrínsecos à dita tarefa, desta feita o professor tem a responsabilidade de fornecer recursos que visem facilitar ou dificultar a realização da mesma e levar em consideração as características individuais e os estilos de aprendizagem dos sujeitos aprendentes.

No que concerne ao capítulo VIII, são aqui retomados os conceitos de plurilinguismo e de pluriculturalismo que referem a importância do binómio língua/cultura, ou seja, a língua vista como meio para uma interação cultural. Assim, o sujeito aprendiz deixa de ser encarado só como indivíduo proficiente linguisticamente e passa a ser visto também como conhecedor de diferentes culturas e alguém que possui competências comunicativas de sobrevivência num mundo cada vez mais globalizado.

Ainda neste capítulo está evidenciada a importância da relação entre o QECR e os currículos escolares e são explanados alguns dos princípios orientadores do ensino das

línguas e dadas sugestões de regulamentação que deveriam ser postas em prática pelo sistema educativo com vista à transversalidade da aprendizagem dos diferentes idiomas. Além disso, refere ainda que o currículo deve ser visto como um percurso contínuo de prossecução de práticas, desta forma é viável aceitar que as competências linguísticas plurilingues existam *a priori* da vida académica e que se prolonguem *a posteriori* desta.

É também neste capítulo que os autores fazem alusão à pertinência da elaboração de um *Portefólio Europeu de Línguas* (PEL) onde serão identificáveis e comprovadas as diversas aprendizagens linguísticas obtidas em ambiente escolar e fora dele, as últimas adquiridas em contextos informais de partilha de conhecimentos e de experiências. Todos estes elementos deveriam então ser considerados no sentido de valorizar a composição de um guião plurilingue e pluricultural.

O capítulo IX trata dos critérios a ter em conta quando falamos de avaliação das competências comunicativas dos aprendentes, em línguas estrangeiras. Aqueles são fundamentais para que os resultados tenham um nível quase nulo de discrepância entre instituições diferentes e onde as metodologias aplicadas foram, também elas díspares. Logo, seria conveniente a elaboração de escalas de valores similares com o objetivo último de verificação uníssona dos vários níveis de proficiência expressos neste Quadro. Para isso é fundamental que a interpretação dos descritores seja feita de forma a perceber não só as capacidades adquiridas pelos aprendentes, mas também a qualidade como as aplicam no decurso do seu constante processo de aprendizagem.

São também aqui expostas as várias modalidades de avaliação e as respetivas finalidades, assim como a distinção entre a importância dela ser feita por resultados ou por proficiência. A primeira dá enfoque a momentos pontuais de prova de competência e a segunda apura a capacidade contínua do ser capaz de fazer.

Ainda que a avaliação possa ser observada como subjetiva, o Quadro apresenta algumas sugestões que poderiam ser consideradas no sentido de objetivá-la, tais como a adoção, por parte de todos os utilizadores do Quadro de Referência, de parâmetros, critérios, especificações, linhas de orientação e procedimentos uniformes.

Posto isto, é fundamental perceber que a preparação das aulas é o fator principal que garante a aprendizagem do aluno. O novo programa de Francês do 3º ciclo do Ensino Básico é, sem dúvida, um documento prescritivo bastante completo, isto porque toda a

informação nele contida está de acordo com todas as exigências referentes ao processo ensino/aprendizagem da disciplina em causa.

É, então, a partir do programa que os docentes devem elaborar a sua planificação de aulas a curto (por aula), médio (por período letivo) e a longo prazo (plano anual), sendo que a anualização, ao ser considerada fator crucial para este fim, o seu conteúdo deve partir do consenso entre o docente da disciplina e os outros colegas do mesmo grupo, isto para que se garanta qualidade nas ações que estão previstas ser desenvolvidas durante o ano letivo. Note-se que tal é um processo composto por três momentos: a preparação das aulas, a sua execução e a respetiva avaliação dos alunos face aos conteúdos programáticos lecionados.

Trata-se, assim, de uma fase em que a mente do docente permanece projetada para a organização do trabalho didático a realizar, momento em que se questiona acerca dos conteúdos programáticos a trabalhar e das estratégias pedagógicas, assim como, pondera como serão concebidas as atividades a desenvolver incluindo as respetivas avaliações. Este é um trabalho em que uma parte pode ser feita em conjunto (professores da mesma disciplina) e outra, individualmente (pelo docente da disciplina, um trabalho mais pormenorizado, que vai ao encontro das características de cada turma).

Todavia, compete ao docente adotar diferentes modalidades organizativas, neste caso, de ensino, tais como: sequências de atividades, atividades habituais (do género daquelas que têm sido efetuadas até ao momento na escola onde se encontra a lecionar), projetos e atividades independentes (estas de cariz didático).

Denominado de Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem do Francês - Volume II, 5ª edição, numa fase introdutória, o documento começa por dar a indicação de que estão aí reunidas as suas componentes fundamentais, tais como *finalidades e objetivos, enunciado de conteúdos, linha metodológica geral e critérios de avaliação*. Trata-se, efetivamente, de um conjunto de regras pelas quais os docentes se devem reger numa fase que corresponde à preparação das suas aulas, o que lhes serve de auxílio para esse fim e é, ao mesmo tempo, um contributo para que a respetiva elaboração das planificações seja mais fácil.

O documento ao qual nos referimos assume-se como um instrumento de trabalho e, ao mesmo tempo, como programa que visa tratar de questões que giram em torno da

comunicação quotidiana; nele transparecem conteúdos programáticos que permitem que o discente aprenda a formular questões, a facultar informações ao próximo, a sugerir, a aceitar, a recusar, a identificar objetos, e, para além disso, contém um ponto denominado *Sugestões Bibliográficas*, este que oferece ao docente o nome de um número considerável de ilustres obras para trabalhar nas suas aulas, o que é salutar.

No que concerne à aprendizagem da língua supracitada, língua estrangeira II (a que está em causa), dentro do ponto que respeita os conteúdos morfossintáticos, o presente documento dá-nos a indicação de que os conteúdos linguísticos apresentados para, por sua vez, serem lecionados, serão difundidos gradualmente; os enunciados simples converter-se-ão em enunciados cada vez mais complexos, o uso da subordinação diversificar-se-á com o objetivo de haver libertação da expressão por parte do discente, isto para que a competência comunicativa seja fomentada. Não é por acaso que os conteúdos programáticos deste documento sugerem que o discente, aprendiz de uma língua estrangeira, neste caso do Francês, seja sensibilizado pelo docente da disciplina aos hábitos quotidianos de interação entre cidadãos, neste caso entre portugueses e francófonos, e que este se torne, por sua vez, num cidadão que reconheça a importância da língua francesa. Por tudo isso, este programa prescreve em função de quatro domínios: *o linguístico, o social, o cultural e o ideológico*.

O conceito de Plurilinguismo é tido como algo de extrema relevância para o processo Ensino/Aprendizagem de uma língua estrangeira, não só pelo facto do próprio termo remeter a um universo de várias línguas, como também pelo mesmo apontar para uma oportunidade de escolha mais abrangente, tanto para alunos como também para docentes. A aprendizagem de uma outra língua para além da materna, por parte dos discentes, poderá, então, traduzir-se numa maior possibilidade de trabalho. Quer isto dizer que um currículo mais vasto remete a uma maior oportunidade de escolha e/ou seleção em termos de emprego e que também se constitui um benefício no sentido de lhes ser útil para as mais variadas circunstâncias.

Na parte que respeita às sugestões Metodológicas/Atividades, encontramos informação deveras relevante e útil para a leção das nossas aulas de Francês. A parte que nos interessa reter relativamente ao conteúdo deste ponto do programa, recai na necessidade de nós, docentes, encaminharmos os nossos alunos para a mobilização das suas capacidades cognitivas e permitirmos, de igual modo, que invistam a sua vontade de

acordo com toda a sua experiência pessoal na aprendizagem da comunicação em língua francesa; o desenvolvimento da competência comunicativa dos discentes é um dos nossos principais objetivos, sempre acompanhado de uma motivação extrínseca, pois para além de ser tarefa mais fácil, será, ao mesmo tempo a concretização de um desejo por parte de ambos.

Quando nós, docentes, avaliamos um aluno aprendente de língua estrangeira, neste caso do Francês, não nos podemos submeter somente à utilização e subsequente seguimento dos pontos do programa. Para tal, será necessário recorrer ao Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, isto porque, se o programa nos prescreve e/ou faculta as normas a seguir face aos conteúdos programáticos e a quantidade de conhecimentos que o discente deve saber, o QECR dá-nos todas as indicações acerca dos procedimentos referentes à forma como se deve avaliar o aluno qualitativamente, apresentando, de igual forma, os níveis correspondentes ao apreendido, sendo que estes últimos dizem respeito à quantidade, a qual se traduz em níveis (como já foi referido anteriormente).

Assim sendo, o conhecimento dos alunos aparece-nos dividido nas três categorias supracitadas, sendo que cada uma delas contém duas subdivisões:

- A Utilizador Elementar (A1 – Iniciação / A2 – Elementar);
- B Utilizador Independente (B1 – Nível Limiar / B2 - Vantagem);
- C Utilizador proficiente (C1 - Autonomia / C2 Mestria).

Quando remetemos para a verificação da evolução do aluno face à aprendizagem de uma língua estrangeira, há que ter em conta que estamos perante um processo que se pode dar a curto, médio ou a longo prazo e do qual fazem parte inúmeros parâmetros para se chegar aos níveis supracitados. Então, o QECR apresenta-nos os seguintes conteúdos relativamente ao processo de avaliação: Conteúdos linguísticos ou gramaticais; conteúdos lexicais; conteúdos comunicativos; conteúdos culturais e conteúdos estratégicos.

Se um aluno do 9º ano de nível 3, no final do 1º período letivo estiver, por exemplo, no nível A2, poderá ascender a um outro nível até ao final do 3º período. Neste caso, teria que adquirir as competências previstas pelo docente da disciplina e atingir os objetivos propostos.

Fazendo uma análise ao Currículo Nacional de Ensino Básico (CNEB) e tendo em consideração as Competências Gerais e Específicas para a LE foi possível verificar que também este documento apresentava uma ligação intrínseca com o QECR, uma vez que explicitava o facto de que é fundamental que um aprendente de línguas estrangeiras se torne apto a utilizar estratégias e recursos de forma eficaz em contextos comunicativos para que desenvolva as competências pluricultural e plurilingue de forma continuada e eficiente.

Para além disso, o CNEB referia ainda o perfil de saída do aluno no final de um ciclo de estudos, assim como a forma como decorreu o seu desempenho ao longo do percurso para obtenção das mesmas e os procedimentos imprescindíveis para alcançar esse objetivo. Assim sendo, é fundamental que sejam desenvolvidas capacidades estratégicas por parte do aprendente, bem como, a progressiva consciencialização do elo indissociável entre saber e saber-fazer, uma vez que a capacidade para ultrapassar obstáculos é a base para a obtenção do êxito num determinado nível de estudos ou em posteriores situações.

Quando nos referimos ao caso específico das competências essenciais para o 3º Ciclo do Ensino Básico, é possível verificar que nesta fase os aprendentes tomam contacto com uma Língua Estrangeira II, logo, podem mobilizar recursos já adquiridos para melhorarem o seu desempenho neste novo idioma. Pode aqui também ser feita uma ponte entre este documento e o Quadro de Referência, pois também nele os autores aludem ao facto da importância do conhecimento de várias línguas para a formação do indivíduo plurilingue e pluricultural, bem como, do uso desse saber linguístico prévio para a melhor perceção e desempenho comunicativo no novo idioma.

Ainda no paralelo entre os dois documentos há um elemento que é de basilar importância, referimo-nos aqui à avaliação. Ambos mencionavam que o processo de ensino-aprendizagem devia ser regulamentado por normas objetivas de avaliação, construídas no sentido de averiguar os níveis de proficiência onde se podem enquadrar os aprendentes das línguas estrangeiras.

Em termos de modos de operacionalização, mais uma vez, os documentos se encontravam em consonância, já que ambos (QECR e CNEB) apresentavam referências respeitantes aos resultados esperados em diferentes estádios, ou seja, de uma forma geral mencionavam indicações relacionadas com a capacidade demonstrada pelo

utilizador de uma língua estrangeira num determinado período do percurso de escolaridade.

Ainda no âmbito das competências podemos verificar que a estes documentos se junta também o que aponta as Metas de Aprendizagem, este que foi construído com base na análise dos diferentes programas das línguas estrangeiras e dos indicadores apresentados no CNEB e que se referem às Competências Essenciais das Línguas Estrangeiras. Naquele fazia-se a articulação entre a escala de competências apresentada no QECR e os objetivos e matérias dos diferentes programas de língua.

Portanto, é possível concluir que todos os documentos anteriormente enunciados faziam referência à importância da combinação das seis competências (compreensão, interação e produção oral; compreensão, interação e produção escrita) para avaliar o nível de proficiência linguística dos aprendentes, sendo que as metas finais e intermédias estavam em estreita ligação com as indicações do QECR e, tendo como suporte os descritores aí expostos, traçavam os resultados esperados no âmbito das capacidades comunicativas que ativam saberes de vária ordem.

Quando nos propomos a analisar o Programa de uma disciplina, muitas questões nos assaltam principalmente no que respeita à sua validade e atualização no momento da nossa prática de ensino, isto é, apesar de em Setembro de 2011 já se encontrarem *reunidas as condições para a entrada em vigor do novo programa (da área disciplinar/disciplina de Língua Portuguesa) no ano lectivo de 2011-2012* (portaria nº266/ 2011), programa esse homologado em 31 de Março de 2009, só seria aplicado naquele ano letivo aos 1º, 2º, 5º, e 7º anos, sendo que no ano letivo de 2012/2013 seria aos 3º, 6º e 8º anos e só no seguinte (2013/2014) se aplicaria aos 4º e 9º anos.

Neste caso, a análise que se segue será do documento anterior à entrada deste último, por uma questão de coerência entre o documento que serviu de base utilizado na PES (Antigo Programa de Língua Portuguesa) e o Novo Programa que gradualmente seria adotado nos vários ciclos de ensino.

Segundo a terminologia exposta por Zabalza (1992, p. 13), o “Programa traduz o que, em cada momento cultural e social, é definido como o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e experiências comuns desejados por todo um povo. E, na medida em que se apresenta em termos prescritivos, podemos referir-nos a ele como o conjunto



de experiências de aprendizagem por que devem passar todas as crianças de um sistema escolar”. Assim sendo, o *Programa de Língua Portuguesa do 3º Ciclo do Ensino Básico* é constituído pelo *Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*, que servirá de referencial ao professor, pois este poderá, de forma flexível, adaptá-lo para a sua prática, desde que sejam consideradas as suas linhas orientadoras.

É ao longo dos 2º e 3º ciclos que se vão desenhando progressivamente os laços entre *conteúdos* e *processos de operacionalização* (conjunto de operações e de atividades linguísticas e pedagógicas que atualizam e realizam os conteúdos), logo, é em forma de espiral que se vai passando de um conhecimento baseado na experiência, simples e concreta, para um conhecimento mais elaborado, complexo e repleto de novos conceitos.

Assertados que estão os conteúdos nos domínios Ouvir/Falar, Ler e escrever, a concepção dos programas prevê que a reflexão sobre o funcionamento da língua acompanhe e favoreça o desenvolvimento das competências dos alunos nos três domínios.

Relativamente à avaliação da comunicação oral, esta será subdividida em dois parâmetros específicos, a comunicação oral regulada por técnicas e a compreensão de enunciados orais, sendo que em ambos os casos o referido programa apresenta alguns exemplos de técnicas e de enunciados orais que podem ser utilizados pelo professor na sua prática.

No que concerne ao domínio da leitura, este está dividido em três subdomínios, o da leitura recreativa, ou seja, “o contacto dos alunos com os livros enquanto objectos, (...) a vivência de situações que propiciem o prazer imediato da leitura e a afirmação da subjectividade do leitor”, no sentido de conduzir ao “aprofundamento da relação afectiva com a leitura”; a leitura orientada, com vista à “apropriação de estratégias para o desenvolvimento de competências de leitura de textos narrativos, líricos, dramáticos e outros”; e, a Leitura para Informação e Estudo, esta com o intuito de levar à “aquisição e desenvolvimento de métodos e de técnicas de trabalho, em função de objetivos definidos”.

Segundo Ana Cristina Matias (2004, p.1), “a leitura deve ser vista como o caminho a seguir para que se atinja o verdadeiro conhecimento do mundo”, assim sendo, e uma vez

que se trata de uma aprendizagem ao longo da vida, quanto mais se lê, maior é o nosso manancial de conhecimentos e melhor nos preparamos para agir em diversas situações.

No que se refere à leitura em contexto de sala de aula, nomeadamente na disciplina de Português, a autora assegura que os textos com maior relevância e com mais elevado nível de recorrência são os literários, talvez porque “o texto literário é um sujeito dialogante que deseja ter o leitor e a sua individualidade de ser pensante como interlocutor directo” (Matias, 2004, p.2) e porque aquele é um espaço de partilha constante e obrigatória, sendo também um lugar de desenvolvimento da capacidade comunicativa e de envolvimento com o texto trabalhado.

Numa opinião muito pessoal, cremos que para que os jovens do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário se interessem verdadeiramente pela leitura é necessário que a atitude pedagógica deixe de ser castradora da iniciativa própria e da liberdade individual de interpretação, não se cingindo apenas a dissecar o texto de forma mecânica e diretiva.

Quando abordamos o domínio da Escrita verificamos que também este se subdivide em Escrita Expressiva e Lúdica, em Escrita para Apropriação de Técnicas e de Modelos e em Aperfeiçoamento de texto. No primeiro caso, “permitir que a expressão de vivências dos alunos, respeitar os ritmos de produção e as suas preferências temáticas e estimular a frequência da escrita, na escola ou fora dela, são contributos importantes para a interiorização de hábitos de escrita”. Quando fazemos referência à apropriação de técnicas e de modelos, aludimos ao facto de ser primordial que os alunos conheçam formas de responder a situações específicas, que compreendam as regras a utilizar na construção de determinados textos e ampliem aptidões com vista à sua produção. Através das atividades de aperfeiçoamento de texto os alunos vão, progressivamente, interiorizando mecanismos de autocorreção, o que também remete para a sua autonomia e descentralização da correção como dever exclusivo do professor.

Cada vez mais a escrita é vista como fundamental nos contextos social e profissional, daí que venha a ser gradualmente encarada de forma distinta. Ela é a ferramenta essencial que contribui para o desenvolvimento e organização do raciocínio, pois esta obriga à reflexão sobre os conhecimentos e, conseqüentemente sobre a linguagem, assim sendo, permite a participação do indivíduo em diversas situações.

Quando refletimos acerca da nossa língua materna, facilmente nos damos conta de que implicitamente todos somos mais ou menos conhecedores das regras gramaticais do nosso idioma. Não obstante, “a gramática, enquanto exercício de observação e de aperfeiçoamento dos discursos e de estruturação de conhecimentos linguísticos funcionais, permite regular e consolidar progressivamente a expressão pessoal nas suas realizações orais e escritas”. Logo, o Funcionamento da Língua torna-se membro não amputável do supracitado Programa de Língua Portuguesa, daí que nesta componente a reflexão gramatical pressuponha que “os alunos experimentem funcional e ludicamente várias formas diferentes de dizer as mesmas coisas e se sirvam dos erros/inadequações para descobrir regularidades e irregularidades da língua”.

Ao longo do Ensino Básico e com vista a um aperfeiçoamento progressivo, são alvo de treino vários aspetos do funcionamento da língua, tais como, os vários elementos que compõem o texto (parágrafo, período, frase); “o reconhecimento dos modos de representação do discurso; a organização da estrutura frásica e a pontuação; a distinção das classes de palavras; a identificação dos processos de enriquecimento do léxico e a ortografia”.

Apesar de se apresentar algo desajustado com a realidade atual, o antigo Programa de Língua Portuguesa serviu de base à conceção do novo documento normativo o que justifica a contínua pertinência daquele documento para a organização/estruturação do presente Relatório.

Zabalza (1992, p. 13) enfatiza, também, que “o Programa reflecte o marco geral comum a que deve adequar-se o ensino (por isso se diz que uma das suas características é a prescrição, o carácter normativo e obrigatório das suas previsões”.

Já os Programas de Português do Ensino Secundário, homologados em 20/05/2001 (10º Ano) e 25/03/2002 (11º e 12º), a vigorar desde o ano letivo de 2003/2004, apresentam significativo afastamento dos documentos que os precederam, principalmente ao nível da regulamentação das práticas de ensino, estas que mantinham até à data procedimentos bastante ligados à análise e interpretação de diversos textos literários. Esta é sem dúvida, a grande alteração verificada. À literatura deixa de ser dado tanto espaço, uma vez que esta passou a ter que partilhá-lo com os textos de cariz prático e utilitário. Evidentemente que os últimos são fundamentais para uma melhor interpretação e intervenção social, daí que também seja dado especial enfoque à

preparação para o exercício de uma cidadania consciente, porém, o aligeirar do saber literário contribuirá, não só para um empobrecimento da já quase estéril cultura geral dos nossos jovens, bem como para uma acentuada degradação da área vocabular em uso, tanto na língua falada como na língua escrita.

No que respeita aos estudos literários são abordados os diferentes géneros de texto: o lírico, através da análise da obra lírica de Camões; o narrativo, com a introdução da obra *Memorial do Convento* de José saramago e o dramático através das obras *Frei luís de Sousa*, de Almeida Garrett e *Felizmente há Luar!* de Luís de Sttau Monteiro. Para além destas, também se efetiva o estudo da poesia pessoana (ortónimo e heterónimos), bem como a de Cesário Verde e a obra-prima camoniana basilar da nossa literatura, os *Lusíadas*, é interligada com a não menos importante *Mensagem*, de Fernando Pessoa, numa perspetiva de abordagem intertextual.

Em termos estruturais os programas edificam-se com base no desenvolvimento geral da comunicação, ou seja, no crescimento de uma maior perceção linguística e a implicação da demonstração desta em contexto comunicativo. Para além destes alicerces, outras componentes são alvo de consideração, são eles a competência comunicativa, a competência estratégica e a competência transversal, esta última ligada à importância gradual de formar para a cidadania (ME, 2002).

Quando nos debruçamos sobre a análise dos conteúdos apercebemo-nos de quatro principais transformações, sendo elas ao nível da redução substancial do número de obras de leitura obrigatória; da introdução de tipos textuais díspares; da abreviação de informação histórica e da modificação da terminologia linguística.

As diferenças apresentadas justificam-se com o intuito de colmatar lacunas existentes nos níveis orais e escrito de produção da língua materna. No entanto, esta cadência de cariz pragmático, e direcionada para dar resposta às pertinentes questões sociais e profissionais, visando a maior facilidade de compreensão e interpretação de enunciados de diferente natureza, pode tornar-se numa cada vez maior assimilação de termos meramente técnicos, deixando para trás a riqueza lexical da língua portuguesa.

Os domínios de referência a ter em consideração identificam-se com os do Programa do Ensino Básico, uma vez que são eles a Oralidade, com especial destaque dado à compreensão e expressão oral; a Escrita, sendo premissa principal a Oficina da Escrita,

organizada para capacitar o aluno de ferramentas e estratégias de estruturação correta do discurso escrito; a Leitura, com função principal de fomentar hábitos de leitura frequente e diversificada e o Funcionamento da língua, com objetivo primordial de aprimorar o uso das estruturas gramaticais da língua, este último domínio sofreu uma reformulação visto que foi introduzida a Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS), com a qual os alunos não estão muito familiarizados já que ao longo da sua formação de base foi estudada e trabalhada a gramática tradicional.

Embora, também estes não sejam documentos geradores de consenso é fulcral fazer com que facilidade não degenerem em facilitismo porque segundo Vieira (2010), os docentes não devem deixar-se influenciar pela política doutrinária que regula o atual sistema de ensino, o que poderá vir a corromper a escola pública.

Relativamente aos Programas de Língua Francesa do Ensino Básico, homologado em 17 de agosto de 1991, é relevante anotar que este é constituído por duas partes: Francês I e Francês II (como já foi referido anteriormente, aquando da análise do QECR) quando a língua estrangeira é opção no início do 2º ou do 3º ciclo, respetivamente.

Este Programa de Língua Francesa tem como objetivo primordial o desenvolvimento da capacidade comunicativa, daí que seja “importante sensibilizar o aluno dos rituais de interação. Por isso o presente programa apresenta (...) um levantamento de objetivos comunicativos possíveis que articula com os vários domínios de referência, numa proposta metodológica assente em estratégias conversacionais” (ME, 1991).

Assim sendo, é fundamental que o aluno também aprenda a “selecionar e utilizar estratégias que promovam a compreensão da leitura extensiva do texto; que aprofunde o conhecimento da própria realidade sociocultural (...) e da civilização dos povos de expressão francesa; trabalhe a sua identidade pessoal e social através de desenvolvimento de espírito crítico, de atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação e que desenvolva o sentido de responsabilidade e autonomia” (ME, 1991).

Já os conteúdos, divididos por vários domínios de referência, remetem para o conhecimento da língua e cultura francesas, nomeadamente no que diz respeito à sua vida económica, social e política, passando pela verificação da importância dos meios de comunicação social, à participação da França nas grandes organizações mundiais, assim como conhecer aspetos culturais e sociais dos inúmeros países francófonos. Em

termos de conteúdos morfossintáticos é dada especial notoriedade à “revisão e alargamento dos assuntos estudados no ciclo antecedente”, isto é, há uma interligação crescente entre os vários ciclos de aprendizagem desta língua estrangeira.

Quando nos referimos à gramática, ”há que considerar, na perspectiva comunicacional e cognitiva do ensino-aprendizagem do Francês, uma gramática de recepção e uma gramática de produção. Só assim se poderá falar de uma gramática ao serviço da comunicação. Seguindo esta lógica aferimos que é essencial estimular os alunos no sentido de reconhecerem formas e regras linguísticas, textuais e discursivas”, bem como, trabalhar com eles *práticas de preparação das actividades de produção*, com vista a uma progressiva evolução da capacidade comunicativa individual.

No que respeita ao Programa de Francês de Nível Secundário, homologado a 16 de maio de 2001, também este se divide em dois níveis, isto é, o da iniciação e o da continuação. A par do exposto no QECR, também “os programas de Francês pretendem propor percursos de ensino/aprendizagem que ajudem a construir uma competência plurilingue e pluricultural”, isto é, torna-se flagrante a necessidade de trabalhar com os alunos tendo em mente estes conceitos, pois um falante que domine competências plurilingues e pluriculturais é aquele que congrega conhecimentos de diferentes línguas e culturas e com elas sabe coexistir, desempenhando muitas das vezes papel de mediador entre aqueles que não tenham desenvolvido tais competências e que, por isso, não possuam destreza necessária para efetivar uma comunicação eficiente.

Em traços gerais, os programas têm como finalidade, fomentar o desenvolvimento de competências gerais individuais, remetendo para os domínios do saber, do saber-fazer, do saber-ser e do saber-aprender, apresentando como globalizante a competência comunicativa. ME (2001)

Quando analisamos os conteúdos deparamo-nos com uma série de itens a ter em linha de conta, são eles de carácter discursivo, lexical, morfossintático, fonológico e também áreas de referência cultural, estas que servirão de “pano de fundo para o desenvolvimento das várias competências” (ME, 2001). Para além disso, apresentam sugestões metodológicas gerais que visam as diferentes especificidades do público e do contexto em que são trabalhadas, visto que o “ensino/aprendizagem não se circunscreve, hoje, a um método exclusivo e sistemático. Tende antes a conciliar várias concepções

metodológicas adequadas aos públicos, aos conteúdos, aos recursos disponíveis e ao professor” (ME, 2001)

Quanto à questão relacionada com a operacionalização das competências, são tratados os domínios: ouvir/ver; ler; interagir; escrever; mediar; aprender a aprender; pesquisar e participar, seguidos dos respetivos descritores de desempenho e processos de operacionalização. Os alunos devem ser avaliados em todos os parâmetros expostos, daí que seja pertinente a escolha de uma multiplicidade de instrumentos e técnicas com vista ao gradual controlo das competências a adquirir, fundamentalmente a comunicativa.

Os Programas apresentam assim uma organização específica e direcionada para que seja cada vez mais objetiva a autonomia e a eficácia dos falantes deste idioma, “dado que o Francês é uma das línguas maternas faladas na Europa, uma das línguas oficiais da União Europeia e de vários organismos internacionais, a aprendizagem desta língua dá resposta a necessidades políticas, sociais e profissionais”, embora esteja a perder cada vez mais terreno em relação a outras línguas europeias.

Ao fim e ao cabo, partindo da “concepção da língua como um todo que integra as componentes Linguística, Pragmática, Discursiva, Estratégica e Sócio-Cultural e das teorias pedagógicas que consideram o aluno como centro do processo educativo, os programas dos vários níveis de ensino, tendo em vista uma formação pessoal e social do educando, apresentam uma selecção articulada de conteúdos e pressupõem a utilização de metodologias activas e interaccionais” (Mira & Mira, 2002, p. 15).

**B – Planificação, condução das aulas e avaliação das aprendizagens**

*Olhando o processo de ensino de diferentes perspectivas e analisando os diferentes elementos que o constituem, o professor tomará consciência de todas as dimensões que a fase interactiva do ensino envolve.*

António Carrilho Ribeiro

Se encararmos o ensino e as suas diferentes perspectivas, tal como refere António Carrilho Ribeiro (1989), apuramos que o processo de ensino/aprendizagem envolve uma série de elementos e que é a partir deles que devemos orientar a nossa prática.

A nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi acontecendo ao longo do ano letivo de 2011/2012, na Escola Básica do 2º e 3º Ciclos e Secundária Cunha Rivara, em Arraiolos. As professoras cooperantes eram responsáveis por várias turmas do 3º ciclo e do Secundário, das áreas de Português e de Francês e, por isso, desenvolvemos a nossa prática nas turmas 9º C e 11º A, na disciplina de Português e nas turmas 9º B e 11º B de Francês.

Embora tenham sido estas as turmas com as quais desenvolvemos o nosso trabalho e onde fomos, por ele, avaliados, também colaborámos com a orientadora de Francês numa das turmas do Ensino Profissional, o 10º D.

As referidas turmas eram bastante homogéneas, quanto à sua composição. A turma do 9º B era constituída por catorze raparigas e sete rapazes; no 9º C havia sete raparigas e 10 rapazes; a do 11º A era composta por treze raparigas e por seis rapazes e a turma de 11º B tinha apenas uma aluna a frequentar as aulas de Francês, a restante turma optou pela língua espanhola.

A esmagadora maioria dos alunos era de nacionalidade portuguesa embora houvesse na turma do 9º C duas alunas de nacionalidade romena e a aluna do 11º B era de nacionalidade brasileira.

Quando tomámos conhecimento da composição das turmas foi, à partida, fácil de perceber que os casos mais desafiantes seriam as turmas com alunos de outras nacionalidades, pois não tínhamos noção do seu grau de proficiência linguística por isso



teríamos que ter esse aspeto em conta no momento de elaboração das planificações a curto prazo (os planos de aula).

Enquanto assistíamos às aulas das professoras cooperantes, fomos apercebendo de aspetos inerentes à sala de aula, ou seja, os métodos, as estratégias, os materiais utilizados, assim como, a participação, o comportamento, a assiduidade e a pontualidade dos alunos. Todos estes aspetos foram bastante relevantes e pertinentes para que a nossa planificação fosse ajustada e organizada de forma a reunir todas as condições para ser conseguida, ou seja, para que o processo de ensino/aprendizagem fosse eficiente e eficaz para todos os intervenientes (professores e alunos, neste caso).

Neste sentido, perspetivamos esta realidade na linha do referido por Zabalza (1992, p. 111), ou seja, “não se trata apenas de pegar no Programa Oficial e ver o que é que o mesmo prescreve em cada matéria. (...) Também não basta transferir a responsabilidade da planificação para as editoras e aceitar, como algo de bom, tudo o que os livros contêm. A questão, para cada professor, está em dotar-se de recursos conceptuais e operativos, do mesmo modo que nas restantes fases, que lhe permitam adoptar decisões fundamentais e adequadas ao contexto em que trabalha”.

A primeira aula que ficou à nossa responsabilidade foi partilhada pelos dois elementos do núcleo de estágio, então também a nossa planificação teve de ser delineada de forma a que nos complementássemos e entreajudássemos no sentido de melhor motivar e esclarecer os alunos. Assim sendo, começámos por trazer um cartaz com uma inscrição em português arcaico (Anexo 1), para que os alunos identificassem as diferenças entre aquele escrito e a língua atual e para verificarem que a língua portuguesa está em constante mutação. De seguida questionámo-los sobre o que entendiam por Acordo Ortográfico, ao que a sua grande maioria não reagiu muito bem, e gerou então a controvérsia, pois criticavam o pacto estabelecido entre os governos português e brasileiro acerca da língua comum que os une, o português.

Elucidámos alguns e tentámos convencê-los de que a mudança da língua faz parte da nossa história e que este Acordo visava a aproximação entre os vários países lusófonos.

Uma vez que “a preocupação principal da escola ou do professor, ao abordar o tema dos conteúdos, não se reduz apenas ao “quê”, mas também ao “como” (...)” (Zabalza, 1992, p. 115), em todas as aulas utilizámos um elemento motivador inicial, para que a turma

ficasse com vontade de aprender mais sobre aquilo que foi do seu interesse imediato. Este é um dos aspetos que mais importância tem na planificação e consequente condução das aulas, porque temos de ter em consideração a pertinência desse elemento, se ele será gerador ou não de entusiasmo e interesse, relacionar esse aspeto com a gestão do tempo, com a aplicação dos conteúdos programados e com a avaliação das aprendizagens. É naquele curto período de tempo que se ganha a confiança dos alunos e em que é possível administrar todos os componentes que estão em interação.

As aulas partilhadas seguiram-se ao longo de todo o primeiro período, tanto nas turmas de português dos ensinos básico e secundário, como nas de francês, também elas nos dois ciclos. Sendo que as aulas partilhadas de língua estrangeira com a única aluna do nível secundário eram singulares, porque aí dependíamos do ritmo de uma única aluna para avançar ou aguardar, era um ensino personalizado e quase informal, uma vez que pela primeira vez estávamos a experienciar algo assim. Neste caso as estratégias, métodos, recursos, eram direcionados apenas para aquela realidade e neste caso foi possível submeter à experiência um elenco de diferentes metodologias que não seriam possíveis de experienciar com uma turma maior, embora tivéssemos sempre em linha de conta esse facto, ou seja, como seriam aplicadas se de uma outra realidade se tratasse.

Porque “ le maître ne sera pas esclave de sa préparation. Il doit savoir changer en cours de route, passer sur une partie vite comprise, s’attarder sur une difficulté imprévue, changer d’exemple ou de comparaison, bref s’adapter à ses élèves “ (D’Haese, 1966, p. 43).

Quando nos referimos a este ensino individualizado que tem o aluno como principal interveniente, sinalizamos, em simultâneo, a diversidade de métodos de ensino, ou seja, o aluno pode ser apenas um elemento passivo ou ir ganhando algum destaque até ao ponto de ser ele o principal interveniente do processo de ensino/aprendizagem, desta forma concluímos que nenhum método encerra em si a perfeição, pois todos são alvo de evolução e adaptação, tal como afirmam Mira e Mira (2002), o professor deve ter a capacidade de transformar o método, ou mesmo não o utilizar, e aplicar a melhor metodologia conforme o contexto e o público com que está a trabalhar, num determinado momento. A importância está na diversificação e testagem de métodos por parte do professor e na adaptação de estratégias com vista ao alcance dos objetivos traçados na planificação da sua prática. Tomemos como exemplo os exercícios de

realização de diálogos ou de análise de imagens (métodos áudio-oral e audiovisual) presentes em algumas das nossas aulas, ou compreensão de textos orais (canções, documentários), em que apenas a língua em estudo era consentida (método direto), ou ainda a exposição de algum vocabulário relativo ao tema ou unidade a trabalhar (método tradicional).

Tudo tem que ser tido em linha de conta aquando da preparação das nossas aulas, porque nada pode ser deixado ao acaso e temos que pensar que os nossos alunos estão atentos aos mais pequenos detalhes, principalmente ao que o professor é enquanto pessoa e enquanto profissional. Ferreira & Santos (n.d., p. 42) reconheceram que “o que vai ser ensinado e aprendido em cada dia deve ter sido objecto de uma preparação prévia, isto é, o professor deverá ter um guião, não abstrato, mas pensado em função do que ele conhece daqueles alunos e do currículo”.

Daí que a organização do trabalho a ser realizado em sala de aula (a planificação) tenha tamanho relevo na ação educativa, pois conceber um plano de aula determina a organização entre objetivos pretendidos, competências a avaliar, adequação dos conteúdos às estratégias a utilizar, refletir sobre a noção de tempo e gerir os recursos à nossa disposição. Posto isto, aferimos que as vantagens da utilização deste elemento podem ser perçecionadas durante a conceção (pois aqui procedemos à estruturação da aula), durante a atuação (é a linha orientadora do encadeamento das ações, minimiza a disseminação de conteúdos e/ou tarefas, permite ter uma noção mais efetiva do tempo e reduz a probabilidade de errar) e, depois da conclusão (possibilita a revisão dos aspetos mais ou menos conseguidos durante o decurso da aula em si).

Na verdade, embora este tipo de planificação seja fundamental, não tem de apresentar normas fixas e rígidas, pelo contrário, ele deve ser tomado como referencial, então, se o professor considerar que alguma das componentes do seu plano não está a ser a mais adequada, ele pode e deve ajustá-la para que não se perca o foco principal, ou seja, a concretização positiva do processo de ensino-aprendizagem.

No decurso da PES os planos de aula eram realizados pelo grupo de estagiários e, posteriormente, postos à prova do olhar clínico das professoras cooperantes (Anexo 2). As propostas de alteração eram sempre discutidas por todos e dessa forma era possível afinar estratégias e retificar algumas falhas. Antes da aula propriamente dita ainda era

revisto o plano final e reforçados os aspetos mais importantes relacionados com conteúdos ou com a explicitação dos mesmos.

No final da aula havia sempre lugar para uma breve reunião com a orientadora da respetiva disciplina e com o orientador da universidade (no caso das aulas assistidas). Era ainda agendada uma reunião formal onde seriam debatidos os aspetos que tinham sido conseguidos e aqueles que deveriam ser melhorados, os últimos que se relacionavam na maior parte dos casos, com o ritmo e com a gestão do tempo.

Quando fazemos referência à planificação a curto prazo (plano de aulas), não podemos esquecer de mencionar o documento base que servia essa construção, a par do Programa da disciplina, ou seja, a Planificação a Longo Prazo (plano anual), esta já delineada pelo grupo de professores de português e de francês, respetivamente. Infelizmente, nós, estagiários, não fizemos parte de grupo que arquitetou a planificação anual, pois esta construção foi anterior à nossa chegada.

Reportando-nos novamente ao espaço da sala de aula, não podemos deixar de aludir ao ponto sobre o qual muitos autores tecerem opiniões nem sempre consonantes, o sumário. Este, tal como o próprio nome indica, é a síntese de tudo o que se passa numa aula, num determinado dia e deve ser o resultado dos conteúdos trabalhados naquela, daí que cremos ter maior validade se for composto no final da aula, para que seja o relato verdadeiro do que ali realmente aconteceu. Todavia, no plano de aula ele deve constar no início e, conseqüentemente, ser dado a conhecer aos alunos no princípio da aula, embora concordemos que deve seguir o elemento de motivação, porque a partir do momento em que os expomos ao sumário estamos a matar a curiosidade, peça basilar para um início de interação positiva.

Partilhar o “palco” dá-nos uma segurança diferente daquela que temos quando atuamos sozinhos, no entanto, às vezes, atuar sozinho torna-se enriquecedor, pois é a partir daí que nos damos conta das nossas incertezas (por vezes colmatadas pela partilha), das nossas dúvidas, mas também das nossas qualidades e talentos.

A partir de certa altura temos que começar a voar sozinhos, então a planificação, condução das aulas e a avaliação das aprendizagens passa a ser um trabalho individualizado e autónomo.

Enquanto professores é essencial que tentemos sempre que a nossa relação pedagógica com os alunos aconteça num ambiente agradável, mas regulado, favorável a aprendizagens precisas e concretas. Contudo, os comportamentos dos alunos podem alterar-se de ambiente para ambiente, tudo depende da forma como as tarefas estão predispostas e do carácter de cada uma delas. Não se pode exigir silêncio quando propomos um trabalho de grupo, obviamente que os intervenientes têm que discutir entre si opções e soluções. No entanto, há que manter alguma proximidade com os alunos para que estes trabalhem e não dispersem, afastando-se do que tinha sido suposto realizar. É, neste sentido, que D'Haese (1966, p. 240) salienta que "il faut les aimer encore tels qu'ils veulent être aimés, et donc ne pas nous imposer inutilement, ne pas vouloir réaliser en eux notre idéal, mais les encourager et les soutenir dans la poursuite du leur, auquel nous aurons contribué pourtant".

Nem sempre, em contexto de sala de aula, é fácil e oportuno trabalhar em grupo, individualmente ou a pares, tudo depende dos indivíduos, da tarefa e do conteúdo, desta forma também temos que adaptar as estratégias e exigências àquilo a que nos propomos fazer.

Quando surgiu um comportamento menos adequado por parte de algum aluno, tivemos a autoridade para repreendê-lo e fazê-lo compreender que aquela não era a melhor postura a ter naquele contexto, assim como, quando a realização de alguma tarefa estava a ser feita de forma displicente e/ou pouco empenhada. É indispensável que nos lembremos sempre que no centro do processo de ensino-aprendizagem está o aluno e que a nossa prática está sempre direcionada para o seu sucesso tanto escolar como pessoal.

Mostrámos sempre disponibilidade para que os alunos expusessem as suas dúvidas ou defendessem os seus pontos de vista, assim como recetividade e abertura para discutirmos outros assuntos fora do ambiente da sala de aula. Pensamos ser esta a forma mais adequada de se ser professor, afinal não deixamos de o ser quando fechamos a porta da sala de aula, continuamos a sê-lo nos intervalos, no refeitório, na vila e vamos sempre ser vistos também como transmissores de valores e de boas práticas.

Os alunos esperavam-nos sempre à porta da sala de aula e a entrada era feita de forma ordeira e pacífica, embora fosse possível notar diferenças entre as turmas em que as faixas etárias eram distintas. Entrávamos primeiro e de seguida os alunos, no entanto,

redobrávamos a atenção até que todos ocupassem o seu lugar, a partir desse momento cumprimentávamo-nos mais uma vez (tínhamo-lo feito ainda no exterior mas só a alguns, pois costumavam estar dispersos pelo corredor). Nas aulas de língua francesa o cumprimento e a despedida eram sempre feitos em francês e alguns, por vezes, surpreendiam-nos com mais algumas expressões que tinham aprendido em aulas anteriores ou por conta própria.

Durante o decurso das aulas, raras foram as vezes em que utilizámos a cadeira da nossa secretária para nos sentarmos, normalmente serviam para colocar os recursos a utilizar (rádio, computador, colunas, caixas de materiais, entre outros). Aquela proximidade com os alunos e o plano onde nos colocávamos era estratégico de forma a que pudéssemos ver e fôssemos vistos por todos.

Outra das medidas que já tinham interiorizado, mas que reforçámos sempre foi a questão de pedir permissão para intervir, levantando o dedo e aguardando que a permissão fosse concedida, não desrespeitando os colegas a quem tinha sido colocada alguma questão, por exemplo. Tivemos sempre o cuidado de não deixar nenhuma pergunta por responder, para que não persistissem dúvidas sobre determinado assunto ou resolução de tarefa.

Casos houve em que os intervenientes solicitados para responder a alguma questão colocada, se recusaram a fazê-lo ou por falta de conhecimento ou por receio de errar. Também nestas situações incitávamos o aluno a tentar porque o erro poderia levar à aprendizagem e foi essa a mensagem que tentámos sempre veicular, assim com o passar do tempo os alunos foram ganhando maior confiança e já nem se incomodavam com alguns gracejos de colegas, que outrora tinham sido causadores de inibição e raiva. Com efeito, Azenha (1997, p. 9) notou que "se há alunos que fazem questão de tentar falar desde as primeiras aulas, outros preferirão fazê-lo só quando se sentirem seguros".

No caso das aulas de língua estrangeira, a maior parte dos alunos não tinha uma participação oral ativa espontânea, apenas alguns tentavam aplicar os conhecimentos já adquiridos. Todavia, todos mostravam interesse em aprender aquele idioma tão parecido com a sua língua materna e ao mesmo tempo, tão distinto. Afinal, "aprender uma nova língua é um pouco como aprender a andar de bicicleta, (...) é preciso dar muitos trambolhões antes dos primeiros sucessos, mas exige muito mais tempo e esforço"(Azenha,1997, p. 9)

Relativamente à abertura da lição em língua estrangeira, os alunos eram escolhidos de forma aleatória, sendo que, por vezes, apresentavam-se voluntários. Agradecíamos sempre a disponibilidade, mas insistíamos constantemente sobre a noção de que tinha que ser dada a oportunidade a todos, em todas as circunstâncias transmitíamos a ideia de igualdade e equidade, porque o professor para além de formar alunos, forma também futuros cidadãos.

Para além dos aspetos descritos muitos outros haveria para discriminar, no entanto, todas as regras apontadas e apuradas, durante o decurso do ano letivo, tinham como fim último corrigir, prevenir e organizar todo o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido.

Também o espaço físico escolar influencia grandemente o percurso de todos os intervenientes daquele processo, daí que “será difícil a uma escola com espaços feitos, desconfortáveis, agressivos e conflituosos, produzir nos utentes, uma acção pedagógica saudável” Brito (1991, p. 350).

Esta é outra das questões pertinentes a tratar. Tal como referem os autores, as condições físicas da escola influenciam grandemente toda a aprendizagem. Então não poderíamos deixar de lado a descrição do espaço físico onde foi desenvolvida a prática letiva. A escola onde decorriam temporariamente as aulas estava localizada num terreno ao lado do campo de treinos da equipa de futebol do município e num terreno de difícil acesso, pois tínhamos que descer uma íngreme rua para lá chegar. Em tempos em que a chuva caía teimosamente sem cessar, algumas peripécias aconteceram a alunos, auxiliares e professores. Mas esta era só uma de entre muitas outras características que nem sempre se mostraram propícias para o desenrolar das aulas. As infraestruturas eram também, deficitárias, uma vez que todas as salas, refeitório, secretaria, laboratórios, biblioteca, papelaria, etc., estavam situados em contentores pré-fabricados (a escola propriamente dita encontrava-se em obras) e estes, apesar de estarem apetrechados de mesas, cadeiras, quadros, ar condicionado, e alguns videoprojectores, não tinham as melhores condições porque algumas janelas não fechavam completamente, deixando entrar a chuva e o frio no inverno e o calor no verão, para além disso, diversas salas tinham infiltrações e algumas vezes tivemos mesmo que adiar aulas até que as condições mínimas fossem restabelecidas. Ouvíamos as queixas dos alunos (que muitas vezes tinham que se refugiar no refeitório porque os corredores eram ao ar livre e, por isso, sentiam frio e

ficavam molhados), mas sentíamo-nos impotentes pois nada poderíamos fazer para alterar a situação. As turmas não eram muito numerosas mas o pequeno espaço das salas tornava-se perfeito para estreitar laços, compartilhar calor humano, mas também estimulava a desatenção e as conversas paralelas.

Nem sempre foi fácil tirar o melhor partido daquele espaço para o benefício das aprendizagens e para a administração das aulas, no entanto, tentámos sempre que os alunos tivessem condições de realizar as tarefas propostas e captar-lhes a atenção mesmo quando se tratava de uma aula de carácter mais expositivo. Tínhamos alguns alunos ao abrigo de decreto-lei n.º 3/2008 (com necessidades educativas especiais) e, nestes casos, redobrávamos os esforços para os manter concentrados e a trabalhar nas filas da frente ou com outros colegas que não tivessem a tentação de os distrair.

Estes obstáculos foram sendo ultrapassados com maior ou menor dificuldade, mas sempre com o apoio e incentivo das nossas orientadoras. Contudo, outros desafios eram mais difíceis de superar, sendo que o mais difícil foi, sem dúvida, aprender a gerir o tempo. A gestão do tempo de uma aula é alterada em função do grupo de alunos, do conteúdo teórico, da nossa predisposição diária e das condições físicas do local onde ela decorre. Embora as aulas fossem todas de noventa minutos, esse tempo não era administrado de igual forma nas aulas de português e de língua francesa, nem mesmo só nas de uma disciplina, porque os alunos eram diferentes, a matéria a lecionar também, então a nossa planificação tinha de ser construída a partir disso, porém algumas vezes ficavam a faltar pequenos ajustes para colmatar alguma falha.

Vão surgindo situações no decorrer do tempo de aula que nós não conseguimos controlar, por mais que queiramos, porque o nosso objetivo é que o aluno desenvolva competências e adquira conhecimento, afinal é para ele que trabalhamos, daí que nem sempre seja fácil cumprir uma planificação quando há um ou mais alunos que demoram um pouco mais a compreender algum assunto ou querem aprofundar mais um pouco determinado conhecimento e o professor considera que é pertinente que a direção a tomar seja aquela. A gestão do tempo torna-se uma questão secundária quando tínhamos determinada tarefa para realizar e não o fizemos pois *gastámos* esse tempo numa outra atividade não planificada mas igualmente válida.

Nas nossas aulas tivemos a oportunidade de trabalhar a questão da gestão do tempo (de entre muitas outras coisas) com atividades englobando os vários domínios de referência,



desde a compreensão/produção oral, passando pela leitura e pela escrita e desembocando no funcionamento da língua, tentando fazer com que se encadeassem de forma lógica e produtiva.

Nas aulas de português do 9º ano de escolaridade optámos (decisão tomada em consonância com a orientadora) em separar os domínios relativos à compreensão/expressão oral, à leitura e à escrita das aulas específicas de funcionamento da língua. Esta opção, apesar de não ser a mais correta do ponto de vista pedagógico, (não devemos dissociar a gramática do texto propriamente dito, pois este é estruturado em função daquela) foi a mais razoável tendo em conta a rigidez do cumprimento de um programa extenso e tendo em mente que os alunos no final deste ciclo seriam avaliados através de um exame nacional.

Pacheco (2001, p. 224) defende mesmo que “uma ideia algo dicotómica sobressai ao longo de todo o processo curricular: por um lado, os programas são extensos, por outro, impõe-se o seu cumprimento devido à realização de exames a nível nacional”.

Desta forma, não poderíamos descurar nenhum pormenor, muito menos correr o risco de deixar algum conteúdo por explicitar em pormenor. Assim, começámos por fazer alguns exercícios de interpretação de imagens e canções combinados com leitura e interpretação de textos. Iniciámos com a exploração da obra *Lusíadas*, de Luís de Camões, mais propriamente com o Episódio das *Despedidas em Belém*. Os alunos primeiramente começaram por ouvir uma canção (*Praia de lágrimas*, letra: Carlos Tê e música Rui Veloso) e mostraram logo aí interesse e entusiasmo pois todos escutaram atentamente a letra. Seguidamente, colocámos algumas questões relativamente ao conteúdo da mesma e alguns alunos participaram espontaneamente, outros houve que tiveram que ser incitados a responder.

Como o estudo da obra, anteriormente referida, já tinha sido começado com a nossa orientadora, o grupo fez logo a analogia entre a praia *cantada* e a *Ocidental praia Lusitana*, de onde parte a frota de Vasco da Gama que é referida no início da epopeia camoniana. Então colocámos a questão: *Por que motivo seria de lágrimas, se os marinheiros queriam partir para as descobertas?* Os alunos refletiram um pouco e então chegaram à conclusão que o motivo poderia ser a saudade que deixaram nas mulheres, mães e filhos.

No decurso de algumas aulas de componente de Formação Educacional Geral do Mestrado em Ensino, nomeadamente na de Psicologia da Aprendizagem conhecemos a teoria de Bruner. Esta teoria refere a importância do Ensino por Descoberta, ou seja, o aluno é visto como um indivíduo construtor da sua própria aprendizagem, por isso, os conteúdos devem ser apresentados em forma de problema para que o aluno possa chegar por si à resolução. Foi, tendo esta teoria em conta, que considerámos como válida a sua integração na nossa prática, uma vez que para além de estimular o raciocínio do aprendente também faz com que desenvolva outras competências.

Seguidamente, procedemos à apresentação da parte da obra que iríamos trabalhar naquela aula, assim como à sua contextualização. Voluntariamente os alunos pediram para ser feita uma leitura expressiva do Episódio, pedido ao qual acedemos, distribuindo entre eles as várias estâncias que iriam, posteriormente, ser analisadas. Esta análise foi sendo feita em conjunto, sendo que depois de ouvidas as opiniões e sugestões dos alunos, passámos à anotação de algumas informações concretas que serviriam de base para um estudo mais aprofundado sobre a obra em geral.

A leitura foi sendo estimulada ao longo de todo o ano letivo, sendo que durante o 3º período, aquando do estudo da obra *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, essa leitura foi também acompanhada da dramatização das cenas por parte dos alunos, esta que servia também como elemento motivador para o estudo da referida obra.

O estudo de Delgado-Martins (2008, p.79) mostra que “ler o mesmo texto, orientado pelos mesmos objectivos e com a mesma tarefa pós-leitura, é uma sucessão de actividades que permite controlar capacidades de compreensão e fazer a definição de perfis de leitores”.

Relativamente às aulas em que trabalhámos o funcionamento da língua, os alunos, na sua generalidade mostravam entusiasmo, pois as aulas eram concebidas como se de um jogo se tratasse, ou seja, a sua participação era fundamental para o desenrolar de todo o tempo de aula (Anexo 3). A explicação da regra ou regras era feita no início da aula, no entanto, os exercícios de consolidação partiam de exemplos dados por nós e iam-se completando com exemplos sugeridos pelos próprios alunos. Todos os exercícios eram escritos e corrigidos no quadro e os alunos iam sendo convidados a aí se deslocarem para resolver a atividade que estava a ser desenvolvida. Desta forma, era possível aferir

a concretização efetiva das aprendizagens, assim como ter o aluno como elemento nuclear de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Para D’Haese (1966, p. 243) ”un maître avisé saura lancer une étincelle de gaieté dans son enseignement, parce qu’il sait que cinquante-cinq minutes de bon travail plus cinq minutes de franche joie valent plus que deux heures de tension continue ”.

Quanto à análise do texto poético temos a destacar, o estudo da obra de Cesário Verde, esta que foi sendo analisada entre nós e a orientadora de português, aulas houve em que a preparação e condução estava à responsabilidade dos estagiários e outras a cargo daquela. Quando analisámos o poema *Num bairro moderno* do supramencionado autor, e tendo em conta o conteúdo do mesmo, iniciámos a aula com uma imagem da pintura de Arcimboldo, *Retrato de Vegetais* (Anexo 4) esta em que era possível identificar uma cesta com vários tipos de legumes. Mas se a virássemos ao contrário estávamos perante o desenho de um rosto humano. Os alunos inicialmente não conseguiam perceber as diferenças, no entanto, através da interação foram reconhecendo que ela se alterava em função da posição em que a colocávamos. Depois disto, foi feita a ligação com o poema em estudo e os alunos mostravam interesse em identificar as semelhanças com a pintura anteriormente explorada.

A leitura do poema era solicitada ou era realizada de forma voluntária pelos alunos. Os aspetos a ter em conta pelo professor, e que permite aferir se o aluno compreende ou não aquilo que lê são a expressividade, o ritmo, a entoação, as pausas, os encavalgamentos (se for caso disso) e, mais do que compreender, o aluno desenvolve a sua capacidade de leitura, reconhece a ortografia de algum léxico e, ao mesmo tempo, supera alguma dificuldade que possa persistir ainda. Já a decifração do conteúdo fomenta a autonomia, aumenta a capacidade de interpretação e estimula o sentido crítico.

Ainda acerca da leitura, Delgado-Martins (2008, p. 75-76) refere que “para que bons níveis de compreensão sejam atingidos, é obrigatório que o indivíduo se aproprie do significado estrito do texto, que este seja bem integrado nos esquemas conceptuais que o sujeito já possui como modo de organização do seu conhecimento geral, da sua experiência filtrada pela linguagem, armazenada na sua memória semântica”.

Não podemos dissociar, logicamente, a leitura da escrita pois ambas se combinam entre si, no entanto, cabe ao professor o papel de organizar a informação encontrada, no sentido de fornecer aos alunos respostas completas e bem estruturadas sintaticamente, estas que contribuirão para lhes conceber ferramentas úteis e preciosas que poderão ser utilizadas quando o aluno tiver que realizar produção escrita. Tal como refere um dos documentos normativos é fulcral saber “pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável e, ao mesmo tempo, apropriar-se das técnicas fundamentais da escrita, com vista à desenvoltura, naturalidade e correção no seu uso multifuncional” (ME, 2001).

Tendo em conta o que atrás foi referido no trabalho com a língua portuguesa, também é possível verificar semelhantes aspetos, desta feita, com a língua estrangeira, no nosso caso, o francês.

As aulas de língua francesa desenvolveram-se em dois níveis distintos, o nível da continuação (9º ano) e o da iniciação (11º ano). Apesar de ser nível II a aluna estava ainda num nível de iniciação. No primeiro caso os alunos já tinham conhecimentos prévios da estrutura linguística daquele idioma, no entanto, nem todos tinham o mesmo nível proficiência, ou seja, alguns conseguiam expressar-se oralmente e por escrito de uma forma minimamente correta, contudo, outros havia que balbuciavam apenas algum vocabulário e a escrita era pautada de incorreções ortográficas e morfosintáticas. Talvez fosse o domínio da leitura aquele que os equiparava. Mostrando todos eles um nível mediano, verificando-se o mesmo relativamente à capacidade de interpretação.

Sabendo das dificuldades de produção oral dos alunos foi essencial utilizar estratégias e recursos para que essas dificuldades fossem minimizadas. Assim sendo, as aulas eram conduzidas no sentido de “dar voz” ao aluno e os exercícios promotores dessa oralidade. Um dos exercícios que maior entusiasmo e interesse demonstrava era aquele em que utilizávamos um diálogo (ouvido e visionado), ou uma canção ou ainda um breve documentário e, de seguida, distribuíamos cartões com expressões que os obrigava a interagir entre si para que compuséssemos o exercício de forma correta. Um dos exercícios de que os alunos mais gostaram foi, sem dúvida, aquele que se incluía na Unidade Temática *Sauver la planète* e que era introduzido por um pequeno documentário que punha em evidência as dificuldades de sobrevivência de algumas espécies de animais devido às alterações climáticas. Seguiu-se a distribuição de

cartões com algumas mensagens e atribuídos aos alunos o “papel” de alguns dos animais. De seguida, os alunos tinham de negociar entre si os cartões para que a “fala” que lhes tivesse cabido em sorte fosse correspondente aos animais atribuídos, após esse período de troca era possível ao aluno ir colocar junto da fotografia (afixada no quadro) a expressão que lhe correspondia (Anexo 5). Desta forma, os alunos tinham, inevitavelmente, que comunicar entre si para que a realização da atividade fosse conseguida.

Posteriormente, e com base no exercício realizado, eram aplicados conteúdos gramaticais que também eles eram alvo de exploração prática por parte dos alunos, já que as respostas eram dadas por eles e partilhadas com os restantes colegas através da sua anotação no quadro. Era importante que assim fosse feito para que todos tivessem, registada corretamente, a mesma informação.

No segundo caso, o trabalho com a única aluna, como já referimos anteriormente, era feito de forma diferente. O ritmo de consecução das tarefas era único porque, apesar de ser dado um tempo limite para a realização das mesmas, o processo de correção que se seguia só dependia daquele, ou seja, não se punha o caso de alguém terminar antes ou depois dela, ou de ter de esperar que todos tivessem concluído. Corrigir também era algo bastante díspar porque não havia a oportunidade de a aluna ter contacto com diferentes tipos de respostas, nem com outra espécie de erros que poderiam vir a ser potenciadores de novas aprendizagens. Todavia, por outro lado, as explicações dadas eram muito mais pormenorizadas, a produção oral muito mais “obrigatória” embora a aluna demonstrasse sempre muitas dificuldades, principalmente no que diz respeito à correta articulação dos sons, provavelmente porque pronunciava os vocábulos com uma entoação e uma pronúncia muito próxima da forma como fazia com a sua língua materna.

Os exercícios que realizávamos tentavam sempre ter em conta as várias competências específicas e como ponto fundamental a promoção da comunicação. Logo, mesmo os exercícios de leitura e de produção escrita eram abordados por forma a que a comunicação estabelecida fosse conseguida de forma correta e eficaz. Quando abordámos o tema *La vie politique et économique* e tratámos assuntos relacionados com instituições políticas, pensámos que seria mais oportuno que fosse feita a ligação com algo mais próximo da comunidade escolar. Desta feita, optámos por conceber um

instrumento que reproduzisse quase fielmente uma eleição. Fizemos a encenação da escolha de uma lista para presidir à Associação de Estudantes da escola. Tínhamos criado um documento com as propostas apresentadas pelas várias listas, concebidos boletins de votos e uma urna onde eles pudessem ser depositados (Anexo 6) .

De seguida a aluna fez a leitura, em voz alta, da proposta das várias listas, colocou algumas questões sobre como seriam aplicadas, depois foi realizada a votação e, posteriormente, procedemos à contagem dos votos. Como seria considerado apenas um voto numa das listas, tivemos que adaptar estratégias para poder realizar a atividade, então atribuímos cores diferentes a cada boletim de voto e, ao invés de simplesmente votar, a aluna teria que colocar uma percentagem diferente em cada um dos boletins de voto. Desta forma, conseguimos chegar à conclusão de qual das listas seria vencedora com a maior percentagem de votos. A partir desta atividade travámos um breve diálogo sobre a importância da criação de uma associação de estudantes na escola e consolidámos a aprendizagem de um conteúdo gramatical, *L'expression de la condition*. A aluna teria que imaginar quais as medidas que adotaria caso fosse membro de uma coletividade daquele cariz. Para isso, criámos cartões com expressões que ajudariam a aluna a criar frases completas (Anexo 7), no entanto, colocámos o verbo no infinitivo para que fossem revistos os tempos verbais a utilizar quando se trata do estudo da expressão da condição.

A condução das aulas é sempre um ato único, pois nunca sabemos como vai ser o ambiente dentro da sala de aula, nem como correrão as estratégias e o desenvolvimento dos conteúdos, mas tudo se torna um pouco mais tenso quando sabemos que vamos estar a ser observados e avaliados pelo orientador exterior à escola. Embora todas as aulas, fossem na verdade, assistidas pelas professoras cooperantes, o peso da vinda propositada de alguém “de fora” para nos ver atuar causava algum constrangimento. Apesar de todas as aulas serem planificadas atempadamente com o mesmo empenho e dedicação e fossem escolhidos a dedo todos os materiais, as estratégias a utilizar, as metodologias mais apropriadas e a gestão de recursos e tempo para aplicá-los, nem sempre as circunstâncias são as mais favoráveis e, neste caso, todo o processo pode ficar condicionado, advindo daí uma avaliação menos positiva.

Neste contexto específico somos simultaneamente alvo de avaliação e avaliadores. Embora em todos os âmbitos seja perentória a questão da apreciação, do juízo de valor,

do estudo e análise objetivos, muito há ainda a assimilar para que melhor se possa levar a efeito o ato de avaliar

Leite & Fernandes (2002, p. 20; p.49), ao refletirem sobre o conceito de avaliação, reconhecem igualmente que “avaliar implica compreender e determinar o valor e a qualidade dos processos formativos a partir da recolha, análise e interpretação de dados relevantes, com base em critérios explícitos e partilhados, que funcionam como referencial para a emissão dos juízos de valor e para a tomada de decisões. (...) Portanto, associado à ideia de avaliação está a ideia de aprendizagem: avalia-se para aprender e para decidir sobre as condições e os modos indutores dessa aprendizagem”.

Avaliar não é uma tarefa simples, apesar de muitos considerarem que é algo que faz parte da nossa natureza. Segundo Zabalza (1992, p. 234), a “fase de correcção corresponde ao que antes denominámos “medição”, isto é, a recolha da informação que nos descreva, o mais literal e objectivamente possível, o exercício ou resposta que desejamos avaliar. (...) Nem sempre isto é fácil”.

O ato de avaliar é bastante complexo e requer atenção, solicitude, dedicação e, acima de tudo, responsabilidade. A avaliação nos ensinos básico e secundário é um elemento fundamental para que conheçamos, de forma contínua e metódica, a trajetória dos alunos ao longo da sua jornada de aquisição de conhecimentos. “Deste modo, avaliar é a expressão de um juízo de valor que pressupõe uma tomada de decisões através de procedimentos técnicos formais, correspondendo a um acto perceptivo e cognitivo que se explica pelo modelo de processamento de informação” (Pacheco, 2001, p. 129).

Logo, “a avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas. Além disso, tem influência nas decisões que visam melhorar a qualidade do ensino, assim como na confiança social quanto ao funcionamento do sistema educativo” (Abrantes et al., 2002, p. 9).

Logicamente, só poderão ser passíveis de avaliação os factos que tiverem sido designados e demonstrados, assim sendo, a avaliação também visa “contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento”. (Despacho Normativo n.º30/2001, de 22 de Junho – Avaliação das Aprendizagens).

Azenha (1997, p. 22) enfatiza ainda que, “caso se avalie através de testes e exercícios escritos, é necessário que todos os alunos estejam devidamente preparados para as provas sumativas, o que pressupõe que se faça previamente avaliação formativa (contínua e retroactiva) e a consequente remediação”.

No ensino a avaliação está intrinsecamente ligada com o conceito de expectativa, isto é, quando um professor propõe ao aluno a realização de uma determinada tarefa tem, à partida, um conjunto de expectativas face à resolução da mesma. Então, os juízos de valor emitidos pelo professor serão também condicionados por essas circunstâncias; se os resultados superarem as expectativas então a avaliação, provavelmente, será bastante positiva; o mesmo acontecerá na situação inversa. No entanto, a avaliação também pode servir para evidenciar os resultados da aprendizagem ou para verificar quais os aspetos que apresentam ainda algumas dificuldades.

A respeito deste assunto, Ferreira & Santos (n.d., p. 62) realçam que “a avaliação não é o fim, mas um meio: não serve privilegiadamente um processo eliminador de alunos, é antes uma forma de conseguir que todos os alunos atinjam os objectivos da escolaridade básica”. Através dela o professor pode dar-se conta da forma como os objetivos propostos estão ou não a ser atingidos e do grau de competências alcançado pelos alunos.

Para que a avaliação se processe de forma eficaz é primordial que o professor conheça bem e saiba trabalhar com as várias modalidades de avaliação, são elas: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e avaliação sumativa. Estas podem distinguir-se, essencialmente pelo facto de serem aplicadas em momentos distintos do processo de ensino-aprendizagem e pela sua finalidade.

A avaliação diagnóstica consiste na recolha de elementos relativos às aprendizagens já realizadas, competências adquiridas e lacunas a retificar. Permite também conhecer a forma de escrever do aluno e evidenciar possíveis casos de falhas ao nível da ortografia e/ou da sintaxe. Não sendo classificadas quantitativa ou qualitativamente é-lhes retirado o peso que muitas vezes inibe os alunos de se expressarem espontaneamente.

Já a avaliação formativa, sendo a principal modalidade de avaliação ou, se quisermos ser mais específicos, a mais completa, porque *assume um carácter contínuo e*



*sistemático* e visa particularmente *a regulação do ensino e da aprendizagem* (decreto-lei n.º30/2001, de 22 de Junho).

Este tipo de avaliação pode constituir o ponto de partida para perceber qual o posicionamento dos conhecimentos do aluno num dado momento, ou identificar as dificuldades que mantém sobre um determinado assunto. Assim, o professor poderá delinear novas estratégias que contribuam para a irradicação dos obstáculos que vão surgindo.

Para Zabalza (1992, p. 239) “a avaliação formativa baseia-se tanto na valoração dos processos como na análise pormenorizada dos resultados, para que da apreciação final decorram novas pistas sobre o modo como conduzir esse processo e/ou reparar as deficiências entretanto detectadas”.

Fernandes (2006, p. 23), defende que se trata “de uma avaliação interactiva, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens”.

Em quase todas as aulas que assegurámos aplicámos exercícios que permitiam avaliar os alunos, podiam ser de correção, produção ou leitura de texto (deteção do erro, escrita criativa e interpretação de textos lidos, respetivamente). Os elementos recolhidos possibilitaram a análise das competências desenvolvidas pelos alunos, aferir se tinha havido progresso, quais os conteúdos melhor interiorizados e quais as fragilidades sentidas, é claro que nem todos os alunos têm a mesma capacidade e uns têm mais aptidão para determinados assuntos do que outros, mas é exatamente a este nível que esta modalidade de avaliação pode atuar com vista à conquista dos objetivos por todos.

Quando queremos verificar qual o nível de proficiência de um aluno numa língua estrangeira, este tipo de avaliação também é o mais correto para ser aplicado. Vai ser então possível aferir o grau de desenvoltura na resolução correta dos exercícios propostos.

Os exercícios que colocamos em destaque e que serviram para fazer uma validação formativa do funcionamento da língua, dos alunos são: a ficha de consolidação de aprendizagens sobre os advérbios, as locuções adverbiais e os complementos circunstanciais, aplicada aos alunos de 9º ano, na disciplina de português (Anexo 8); a ficha de aplicação de conhecimentos sobre a voz passiva, aplicada aos alunos de 9º ano

na disciplina de Francês – nível III (Anexo 9) e o exercício de identificação de verbos no *Passé composé* a partir da leitura de um texto e, posterior, conjugação de outros em várias expressões apresentadas, aplicado à aluna de 11º ano, na disciplina de Francês-Iniciação. (Anexo 10)

Todos estes exercícios, corrigidos na aula e anotadas, posteriormente, as informações sobre as respostas dos alunos, serviam para identificar quais aqueles que apresentavam mais dificuldade e em que tipo de tarefa, conduzindo-nos à reflexão sobre a prática e à estratégia que poderia ser levada a cabo para que esses contratempos pudessem ser minorados.

Todavia, “a avaliação só poderá ser considerada formativa, construtiva, quando o currículo também o é, ou seja, quando a organização dos processos de ensino-aprendizagem obedece a critérios de qualidade, permitindo que as aprendizagens sejam activas, significativas, integradoras e funcionais” (Abrantes et al., 2002, p. 21).

De acordo com Cortesão (2002), apesar de ser a avaliação formativa aquela que permite reajustar estratégias no sentido de mais facilmente as aprendizagens serem conseguidas, a avaliação sumativa, relaciona-se com a forma de atuação escolar normativa, no entanto, por outro lado, discrimina os alunos com mais ou menos competências.

Esta modalidade de avaliação pretende, portanto, conferir quais os conhecimentos alcançados e/ou as competências que foram amplificadas pelos alunos num determinado momento do seu percurso (no final de um ciclo, de uma unidade didáctica, de um ano letivo, por exemplo). Esta será tida como um balanço final sobre um processo longo e até onde apenas haviam sido feito juízos de valor fragmentados, embora igualmente legítimos.

Fernandes (2006, p. 30) assegura, porém, que “a confusão entre a avaliação formativa e a avaliação certificativa ou sumativa é um problema que parece indicar que existirão poucas práticas de avaliação genuinamente formativas e/ou que os professores estão submersos em demasiadas avaliações para responder às exigências de ambas”.

Zabalza (1992, p.236) exemplifica bem tais condicionantes quando sustenta que “a classificação é, pois, o processo de valorar um produto e é, além disso, o seu resultado: a classificação ou nota.(...) As notas, presentes no panorama didáctico e num contexto

competitivo como o nosso, converteram-se nas autênticas estrelas polares de todo o processo de ensino”.

Inclusivamente, segundo o despacho n.º 30/2001 “a avaliação sumativa consiste na formulação de uma síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área curricular e disciplina, no quadro do projeto curricular de turma respetivo, dando uma atenção especial à evolução do conjunto dessas aprendizagens” (art. N.º 22).

O conceito de avaliação pode ser considerado assim uma resenha que combina num só momento os elementos de diferentes outros, no entanto, se fosse apenas considerado este não deixaria de representar uma limitação, pois o conceito de aprendizagem ficaria circunscrito a um instante onde seriam avaliados segundo Leite & Fernandes (2002), apenas conhecimentos acumulados ou como afirma Zabalza (1991 citado em Leite, C. & Fernandes, P. 2002, p. 27) “reduzir a avaliação à consideração de uma só área (o rendimento), a uma só técnica (os exames), a uma só situação (a controlada) e a uma só modalidade (a sumativa) representa um empobrecimento da avaliação e uma perda do seu sentido no âmbito do discurso didáctico”.

No decurso da nossa prática foi variada a nossa participação no processo de avaliação sumativa dos alunos. Em conjunto com a orientadora de Português procedemos à construção e posterior avaliação de testes sumativos, sendo que fomos responsáveis pela estruturação e aplicação de um teste para o 11º ano. No que respeita à língua francesa, criámos, para a turma de nível III (correspondente ao 9º ano de escolaridade) um *Contrôle de Français*, que também corrigimos e avaliámos.

Segundo a terminologia exposta por Zabalza (1992, p.239),” a avaliação sumativa (...) não acrescenta nada ao processo enquanto tal, (...) avalia-se o resultado final e a classificação é assumida como indicador indirecto e global da qualidade do processo seguido, sem outras consequências”.

Apesar de nem sempre conseguirmos afastar a subjetividade, procurámos sempre ser precisos e pautar a nossa avaliação de objetividade, honestidade e integridade.

## C – Análise da prática de ensino

*Enseigner, c'est causer la science dans un autre en l'aidant à se servir de sa raison ; ou, plus explicitement, de tous ses moyens de connaître : ses sens et son imagination, sa mémoire et son intelligence, son jugement et sa sensibilité, son langage et son savoir-faire.*

Anselme D'Haese

Ao longo da elaboração deste relatório e ao mesmo que tempo que refletimos sobre os documentos normativos e a sua implicação na prática docente, sobre o trabalho desenvolvido e situações inerentes a ele, desenvolvemos também a sua apreciação e análise. Desta feita, concluímos que, por mais interesse e aplicação que tenhamos tido relativamente à construção e desenvolvimento desse trabalho, há sempre alguma coisa que poderia ter sido mais bem conseguida. Principalmente quando partilhamos experiências, discutimos opiniões, verificamos ferramentas, recursos e estratégias utilizados é que temos consciência de que a escolha que fizemos num dado momento poderia ter sido mais benéfica e acertada do que outra que não foi nossa opção. Obviamente que os erros podem e devem servir para o melhoramento das nossas ações enquanto professores e, antes de tudo, enquanto pessoas. Por isso, aquilo que correu menos bem durante a nossa prática serviu para nos mostrar que podemos sempre fazer mais e melhor e, principalmente, que esta profissão exige que a aprendizagem seja encarada de forma contínua e progressiva, pois não é estanque, logo, a atitude do professor deve ser também ela dinâmica e atualizada. Até porque “ensinar é, no fundo, um processo de interação entre pessoas e, conseqüentemente, o professor tem de estar consciente das suas atitudes pessoais e da sua influência no processo de ensino-aprendizagem, tal como devia tentar desenvolver a sua capacidade de relações interpessoais” (Ribeiro, 1989, p. 111).

Apesar das falhas cremos que o saldo foi bastante positivo quando levamos a cabo uma ponderação criteriosa de todos os vetores que se interligam na realização do nosso trabalho. Tivemos em conta os exercícios propostos, as estratégias escolhidas, a preocupação em adaptar tudo às necessidades dos alunos, a interação com eles, com os outros profissionais e orientadores, o discurso utilizado, assim como todas as atividades que fomos desenvolvendo.

Para além disso é pertinente ter em linha de conta que ” tous les maîtres dépendent ainsi de ceux qui les précèdent. L'éducation ne se fait pas en pièces détachées que fabriquent des ateliers indépendants” (D'Haese, 1966, p. 17).

Apercebemo-nos de que nas primeiras aulas os alunos tinham alguma resistência em participar num modelo de aula diferente daquele a que estavam habituados com a nossa orientadora, mas esse comportamento foi-se alterando à medida que iam conhecendo a nossa forma de trabalhar, de intervir, de exigir, em suma, de interagir com eles.

Esta perspetiva coaduna-se com os estudos de Ferreira & Santos (n.d., p. 30). Estes autores referem que “na medida em que a turma é vista como um todo dinâmico, compete ao professor, enquanto animador, rentabilizar a energia aí existente. A representação de um todo dinâmico é também aplicada ao aluno que é um actor, isto é, um sujeito activo com vontades próprias, desejos e estratégias personalizadas de intervenção”.

No fundo, compreendemos que é necessário que haja um período de adaptação a uma nova realidade. Com o passar do tempo a sua participação passou a ser mais espontânea e os obstáculos, que inicialmente surgiam no entendimento de determinada tarefa proposta, foram-se dissipando.

Tivemos sempre em linha de conta que ”o sucesso/insucesso é o reflexo da estrutura escolar. Um conjunto de factores, tais como currículo, métodos de avaliação, interações professor/aluno..., dão um contributo substancial ao sucesso ou insucesso”(Alves, 1993, p. 15).

Não deixámos nenhuma atividade pendente, embora algumas vezes tenhamos decidido alterar determinado detalhe para ir ao encontro das necessidades ou interesses dos alunos. Afinal, tínhamos sempre presente que o fundamental era contribuir para o rendimento e, conseqüente, sucesso escolar daqueles. Desta forma, fomos respeitando sempre as nossas planificações de aula, limando algumas arestas durante a sua aplicação in loco.

Partilhamos da opinião dos autores Ferreira & Santos (n.d., p. 48) quando estes sublinham o facto de que “cada professor deverá escolher as metodologias segundo as características da turma, o programa a desenvolver, a formação recebida, o trajecto profissional, as características de personalidade, o seu pensar e a sua filosofia de vida”.

Podemos também afirmar, com algum grau de certeza, que as atividades que fomos selecionando e colocando em prática constituíram um princípio precioso para o funcionamento positivo das aulas, bem como, para os resultados favoráveis da aprendizagem dos alunos. Aparentando tratarem-se de jogos, alguns dos exercícios realizados, demonstravam um cariz lúdico, tornando crescente a motivação e transformando divertimento em aprendizagem. Ao participarem nestas tarefas, os alunos foram-se apercebendo que era por e para eles que trabalhávamos e não em função dos conteúdos. Eles eram o núcleo do processo de ensino-aprendizagem e todos os outros elementos estavam organizados em função disso. A nossa preocupação relacionava-se com a forma como as aprendizagens se desencadeariam, tendo sempre em conta as especificidades do nosso público-alvo.

Com efeito, Mira & Mira (2002, p. 12-13) afirmam que “é notória a tentativa, por parte dos professores, de adequar os métodos de ensino aos objectivos dos alunos. Estes são postos no centro do processo de aprendizagem, o que leva a que hoje se fale mais de aprendizagem e menos de ensino, pois ao aluno é dada a possibilidade de ser autor da sua própria aprendizagem, participando na definição de objectivos e de conteúdos e na organização do trabalho”.

As aulas de português de final de ciclo letivo acarretavam uma maior responsabilidade porque o Programa tinha rigorosamente que ser cumprido, e os alunos convenientemente preparados para uma avaliação que não era só da responsabilidade do grupo de professores da escola, uma vez que era de carácter nacional.

Marques & Roldão (1999, p. 19), ao discutirem esta problemática, reconheceram igualmente que “a perda de controlo sobre o trabalho, e particularmente sobre os programas, manuais e matérias curriculares que são cada vez mais industrializados e indirectamente controladores das práticas, reduz a profissionalidade do docente e reforça a sua desqualificação pela ausência de poder de decisão e criação sobre o objecto do seu trabalho”.

Os alunos eram submetidos, ao longo do ano, a testes intermédios sendo que para conclusão positiva daquele ciclo de estudos eles teriam que realizar exames nacionais que podiam conter toda a matéria dos respetivos Programas. Para nós, estagiários, este foi mais um desafio que superámos com segurança, apesar de constatarmos as dificuldades de trabalhar com esta realidade.

No que concerne às aulas de francês, estas foram provavelmente as que exigiram ainda mais esforço da nossa parte porque trabalhar numa língua estrangeira é um processo bastante distinto.

E, “à medida que melhor se conhece a psicologia do indivíduo, do aluno e do professor; à medida que melhor se define a realidade que se ensina e aprende, uma língua; à medida que se identificam prioridades e necessidades para que uma língua estrangeira se ensine e aprenda; à medida que novas tecnologias e técnicas se aperfeiçoam, também os objectivos, o objecto e os métodos de ensino vão sofrendo alterações”(Mira & Mira, 2002, p. 3-4).

No decorrer das aulas de língua estrangeira “competirá ao professor propor (...) actividades que impliquem a utilização correcta (...) das estruturas gramaticais cujo estudo recomendou – o que significa (...) a execução de exercícios de aplicação gramatical, mas a realização de actividades pertinentes (orais e escritas) envolvendo as estruturas estudadas. (...) Ou seja: a principal função do professor é criar condições para que os alunos aprendam, propondo-lhes actividades de aprendizagem variadas e motivantes (que tenham em conta, de forma equilibrada, as quatro competências – compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita), e orientá-los no processo de aprendizagem” (Azenha, 1997, p. 8).

O facto de desenvolvermos a nossa prática em dois diferentes níveis (iniciação e continuação) fez com que ganhássemos maior desenvoltura e segurança e que algumas das nossas incertezas se desvanecessem. Para isso também foram primordiais o acompanhamento, incentivo e firmeza dos orientadores, assim como da Assistente de Francês, esta com quem partilhámos aulas, criações de projetos, discutimos ideias, repartimos dúvidas e um sem número de outros aspetos. Poder dispor da sua presença e apoio representou, sem dúvida, uma grande vantagem porque certamente o nosso percurso não teria sido tão engrandecedor nem traçado com linhas tão estáveis.

Para além disso, “a competência profissional do professor requer que se promova a simbiose da teoria e da prática de ensino (...); o professor tem de ser permanentemente um investigador do ensino que pratica e um praticante do ensino em que experimenta e aplica princípios pedagógicos (...)” (Ribeiro, 1989, p. 126).

O facto de podermos reunir com as nossas orientadoras antes e depois das aulas e o feedback do nosso orientador após as aulas assistidas, também foi importante para prevenir situações que poderiam acontecer e, ir de encontro às suas sugestões nunca constituiu sequer uma possibilidade, contudo, foi-nos sempre dada a oportunidade de contrapormos algumas ideias, apresentar opiniões, demonstrar o que achávamos poder ter viabilidade e conseguimos sempre chegar a acordo sem que nenhuma das partes ficasse melindrada com isso.

Corroboramos com Zabalza (1992, p. 277) quando o autor destaca que “cada professor interpreta de uma maneira própria e diferente os planos de estudo ou os programas que tem de desenvolver e possui os seus próprios constructos mentais ou teorias de acção sobre o modo como os concretizar nas aulas. Estas interpretações individuais podem ser conscientes ou não, estarem mais ou menos elaboradas mentalmente, mas existem de facto e são elas que sustentam a acção de cada professor na sala de aula”.

Por vezes, expor uma visão diferente daquela que temos há já algum tempo e que foi testada, não significa que poderá trazer resultados menos bons. É claro que se optarmos por algo comprovado é mais seguro, no entanto, só vamos confirmar se resulta se o experimentarmos e o facto de alguém nos dar a liberdade para arriscar, arriscando também, é algo que contribui grandemente para o crescimento da nossa confiança e vontade de querer fazer mais, melhorando.



## D – Participação na Escola

*Formar, instruir, orientar, este papel completo que a escola deve preencher adquire, na óptica desenvolvida, um significado novo e imperiosamente actual.*

Manuel Patrício

Quando inserimos a escola numa perspetiva social é possível que nem sempre sejam ajustadas as realidades, isto é, na escola aprendem-se conteúdos que são válidos e coerentes com um dado momento e/ou espaço, no entanto, só há relativamente pouco tempo é que a atenção tem sido centrada também na capacitação do indivíduo para o seu desempenho enquanto membro de uma sociedade feita, aceleradamente, de mudança.

É primordial compreender que “a escola é uma grande empresa cujo produto é o sucesso escolar educativo, o cliente é o aluno, sendo os professores e funcionários, os trabalhadores” (Brito, 1991, p. 349).

Os documentos normativos referem-se várias vezes à necessidade de educar para a cidadania, sendo essa considerada também uma função da escola, no entanto, só podemos dar passos largos nesse sentido se aproximarmos gradualmente a escola dos pais, encarregados de educação e/ou da própria comunidade. É fundamental que todos sejam ao mesmo tempo responsáveis e responsabilizados pois a instituição escolar e a comunidade educativa não suportarão a força das ondas sociais e políticas se remarem sozinhas e se contra elas embaterem outras embarcações que estão também à deriva naquele mar revolto. Aliás, seria alcançada muito mais facilmente a praia segura se se amparassem mutuamente, ao invés de vogar cada um por si.

Portanto, “é necessário que os professores tomem consciência de que importa preparar crianças para uma vida cívica, política e cultural, desenvolvendo-lhes o sentido da responsabilidade, criando hábitos de trabalho, de tolerância, de solidariedade e de criatividade” (Alves, 1993, p. 36).

O Agrupamento de Escolas onde trabalhamos fica localizado numa das regiões do país onde ainda se mantêm muitos dos valores, hábitos e costumes tradicionais que já se vão perdendo nas grandes cidades. Tendo em conta esta realidade foi de fácil percepção o facto de toda a comunidade (se conhecer e de) estabelecer entre si relações bastante

próximas e de a comunidade educativa também primar pela abertura e integração dos elementos que chegam de novo.

A partir do momento em que nos receberam a integração foi absoluta, quero com isto dizer que acederam de imediato ao pedido que fizemos às orientadoras e que permitiu que participássemos em todas as reuniões de grupo de professores de Departamento, (de português, de francês, de línguas) nas reuniões de Conselho de Turma (das turmas pelas quais também éramos responsáveis), nas reuniões intercalares, assim como nas de avaliação. Em todas elas estivemos não só presentes, como também nos foi dada a oportunidade de participar com voz ativa e as nossas opiniões consideradas. Este é um aspeto de extrema importância para que confirmássemos que o papel do professor não se resume apenas ao contexto de sala de aula e que as decisões não são individuais mas partilhadas por todos no sentido de serem tomadas as medidas mais convenientes visando sempre o benefício do aluno.

Com os alunos também realizámos algumas atividades. No dia dois de fevereiro realiza-se a festa popular de origem cristã denominada *La Chandeleur*, ou seja, a Festa das Candeias. Neste dia, e segundo a tradição, além de se acenderem as velas, também se confeccionam os crepes, estes com a sua forma dourada fazem lembrar o sol, e nesta altura do ano os dias começam a ter mais horas de luz, ou seja, simbolizam o regresso da primavera que virá depois de um inverno gelado e sombrio. Com o intuito de conseguirmos que os alunos, professores e funcionários da escola pudessem aproximar-se um pouco mais da cultura francesa, nós e a Assistente de Francês, colocámos em prática o plano de fazer todas as diligências para que isso fosse possível. Então, pedimos autorização à direção da escola para utilizar o refeitório, adquirimos os ingredientes, “recrutámos” alguns alunos de francês e realizámos a atividade (Anexo 11). Os crepes foram postos à venda e todos contribuíram para o sucesso desta prática.

Com o intuito de promover o melhor conhecimento dos países do velho continente, bem como, trocar experiências, fazer com que os alunos travassem conhecimento com outros de anos diferentes e aproximar toda a comunidade, numa perspetiva de interação, participámos na realização de um concurso intitulado *Quem quer ser Europeu?*. Foram constituídas equipas de 5/6 alunos de anos diferentes, criámos algumas das perguntas que iriam entrar no jogo (Anexo 12), organizaram-se recursos (cronómetro, placas com as alíneas correspondentes às respostas, mesas, cadeiras, etc.), foi selecionado um júri

composto por professores de diferentes áreas, foram escolhidos os apresentadores, pedida permissão à Junta de Freguesia para utilizarmos o espaço do cineteatro para realizarmos a atividade e, finalmente, no dia 9 de maio (Dia da Europa) tudo se concretizou com sucesso.

Acerca da importância deste tipo de atividades Leandro S. Almeida (1991, p. 118-119) destacou que “estes espaços, que por vezes pareciam supérfluos, acabam por tocar o aluno e o professor para a escola e mesmo para o seu programa formal. E, porque tocam, são aqueles passíveis de se constituírem em estímulos para o seu crescimento, desenvolvimento e educação. Ignorar este aspecto é (...) investir numa escola «onde se dá o peixe e não se ensina a pescar», é reforçar o anonimato, a automatização e o isolamento nas relações interpessoais”.

Para construirmos um evento desta natureza foram precisas muitas reuniões que serviram para afinar estratégias e ultrapassar obstáculos, então com a nossa orientadora de francês e alguns dos professores membros do júri, organizámos todos os detalhes para que tudo fosse alcançado da melhor forma. (Anexo 13)

Aos alunos de Francês e em conjunto com a Assistente, sugerimos a realização de uma prova que poderia dar origem ao *Diplôme d'Études en Langue Française* (DELF), um diploma que serviria não só para incrementar o currículo dos alunos, como também para certificar o seu nível de proficiência linguística naquele idioma.

Todas estas atividades tiveram sempre como principais objetivos a interação, a aproximação, o diálogo, o conhecimento, a partilha entre os elementos do binómio escola/comunidade que combinados poderão contribuir para a construção de uma sociedade mais íntima e contígua.

## E – Desenvolvimento Pessoal

*Preconiza-se (...) que a formação não só tem de se adequar à necessidade da futura prática educativa e contribuir para incentivar o desenvolvimento humano dos educandos a que se destina, mas que também deve promover o desenvolvimento pessoal e profissional do próprio educador.”*

Ramiro Marques & Maria do Céu Roldão

A expressão de António Gedeão *o sonho é uma constante da vida* encerra em si algo de misterioso, e ao mesmo tempo, de límpido e de pacificador. Esta noção de vontade que está muito além daquilo que é a certeza de um futuro promissor, de um trabalho seguro, de uma estabilidade psicológica, física e financeira, conjugada com inspiração provocada por homens e mulheres que também eles, outrora, foram delineadores do caminho, justificam a escolha deste rumo denominado ensino.

Foi desde tenra idade que descobrimos serenamente qual seria a nossa missão/profissão. Provavelmente nem terá sido uma preferência, porque este conceito denota por si só que terá de ser feita uma escolha de entre várias opções e parece-nos que assim não foi. O fascínio pelo outro, a interação assistencial àqueles que aparentavam maior fragilidade, a curiosidade pelo contributo da diferença, a aproximação daqueles que eram excluídos das grandes massas, tem-nos acompanhado ao longo da vida, desde sempre e num crescendo a cada dia que passa.

Marques & Roldão (1999, p. 109) salientam mesmo que” a construção das perspectivas sobre o que é ser e tornar-se professor dependem tanto do treino formal, das experiências práticas e da organização curricular quanto da história pessoal dos futuros professores”.

Combinado com esta inata predisposição está o encanto pela língua-mãe e por outras que estabelecem com ela algum grau de parentesco, daí que tenhamos optado pela formação superior num curso que harmonizasse todos estes elementos, Línguas e Literaturas Modernas – variante de Português e Francês, via Português Língua Não-Materna. Aqui procedeu-se ao aprofundamento de algumas noções, adquiriram-se novos conhecimentos e aguçou-se o desejo de continuação onírica.

Depois da teoria consagrada urgia colocá-la em prática e esse foi um processo que surgiu naturalmente, uma vez que o nosso país se tornou um lugar de encontro onde se cruzam indivíduos com grande multiplicidade de experiências e de histórias.

Contudo, o conhecimento teórico nada mais é do que a base de um processo minucioso, inconstante e que tem na sua vertente prática os alicerces sólidos para uma construção segura e firme. Posto isto, Mira e Mira (2002, p. 61) destaca: “Que técnicas de ensino deve, então, o professor utilizar? Deve utilizar todas as técnicas que conhecer e aquelas que for capaz de imaginar, (...) em conformidade com o grau de desenvolvimento e o tipo de personalidade dos seus alunos, a natureza e as condições da aprendizagem e a sua própria personalidade de professor”.

Numa sociedade globalizada e multicultural é cada vez mais urgente erradicar ideologias xenófobas e racistas para que todos possam viver em harmonia e interagir socialmente tendo em mente a estima e o apreço pelo outro, independentemente da cor da sua pele, crença ou país de origem. É neste sentido que a escola tem um papel fundamental porque, para além de receber os filhos dos imigrantes, acolhe principalmente toda a comunidade de indivíduos culturalmente distintos e pode contribuir para que todos se tornem responsáveis para a dissipação do conflito que poderá advir das suas diferenças e juízos.

O estudo de Leite (2003, p.27) mostra que “não é justo e não faz sentido, neste mundo de globalização e nesta sociedade multicultural, continuar a veicular uma educação monocultural e, faz sim, sentido que a escola reconheça, por um lado, a existência de diferentes manifestações culturais e, por outro, se predisponha a conhecê-las, tomando como ponto de partida para as aprendizagens e como meio de enriquecimento de cada um e de todos”.

Foi a partir dos anos 90 que se começou, em Portugal, a demonstrar interesse pela realidade social derivada do multiculturalismo. Logo, ao nível da educação escolar, as instituições encetaram a aposta na formação de professores, para que estes passassem a ver a escola como organismo propiciador da inclusão, aceitador da diversidade social e cultural e com a responsabilidade de proporcionar, a todos, sucesso escolar.

Os professores terão de assumir a postura de percussores da integração, forçosamente, deverão ter uma implicação ativa na reinvenção curricular e na criação de estratégias

com vista a uma educação intercultural. Partindo da forma como cada docente vê e se identifica com a sua profissão é possível mobilizar esforços e projetos de mediação com vista à adaptação de metodologias adequadas aos alunos e às conjunturas de trabalho. Desta forma, “impõe-se que o professor, nas suas relações pedagógicas, privilegie a congruência, a empatia, a consideração e a incondicionalidade do respeito por todos os alunos, indistintamente”. (Alves, 1993, p. 17) Por isso, “é lícito, fomentar a autonomia do aluno, o espírito crítico e cooperante para que possa integrar-se na sociedade de forma construtiva” (Alves, 1993, p. 17).

A educação intercultural não deve encarar a diversidade dos alunos como um dilema, deve assim preocupar-se com a aplicação de práticas que possibilitem a cada um deles conhecer-se melhor a si próprio e aos outros. Se fomentar o *transporte* dos saberes do dia-a-dia e as especificidades de cada comunidade para o seio escolar pode trabalhá-los e contextualizá-los em processos de interação partilhada. Se assim não for, continuaremos a separar o *nós* do *outro*, cultivando ainda mais os estereótipos e cavando o fosso da marginalização e da indiferença.

Leite (2003, p.32) assegura ainda que “se queremos uma «escola para todos» temos de partir da consideração do multiculturalismo, onde os silêncios, as marginalizações e o desconhecimento são substituídos pelos diversos contributos. Uma «escola para todos», e em que «todos são diferentes», exige de cada professora e professor a capacidade e flexibilidade para inovar na linha de um paradigma que proporcione o êxito e a mudança, sem despersonalizar e aculturar”.

Alguns professores do ensino dito tradicional podem tender a ser *daltónicos culturais*, isto é, aqueles que não distinguem as características dos seus alunos e, por isso, as suas práticas pedagógicas são mecanizadas e uniformes. Se ele não for capaz de identificar o *arco-íris cultural* presente na sua sala de aula, jamais perceberá que essa diversidade pode ser um tesouro a descobrir e a tornar-se rentável.

É fundamental termos consciência de que “não podemos esquecer também que a adopção de um método dependerá sempre do tipo de escolaridade, das motivações para o conhecimento de línguas estrangeiras, da vastidão e heterogeneidade do público cujas necessidades e expectativas se inserem num determinado tipo de sociedade” (Mira & Mira, 2002, p. 10).

Enquanto essa diferença for encarada como algo que se afasta da norma ou normas pré-estabelecidas, o efeito que irá causar será sempre uma penalização e não uma mais-valia. Desta feita, o aluno sentir-se-á cada vez mais afastado do processo de ensino-aprendizagem, olhando-o como algo que não corresponde aos seus interesses e necessidades, levando-o a perder a orientação e, por conseguinte, a motivação. Será o início do fim, ou seja, a partir desse afastamento desencadear-se-á o sentimento de não pertença, gerador de conflito interior, conseqüentemente, exterior, e culminará no insucesso escolar.

É, por isso, que Cortesão & Stoer (1996) ressaltam que a prática do professor é constituída por dois momentos, o da investigação e o da ação, sendo que estes momentos estão em constante interação podendo ter entre si efeitos estimulantes.

Se a ideia é respeitar aquele que é culturalmente diferente, devemos primeiro prestar respeito por todos os indivíduos em geral, só a partir do esguardo dos princípios universais se pode ter em consideração os relativos às distintas culturas, ou seja, só partindo do absoluto poderemos chegar ao individual.

Quando todos nos consciencializarmos da necessidade desta compreensão podemos então passar da teoria à prática. Sabendo que a sala de aula é o melhor lugar para essa transição, corroboramos com a ideia de Santos & Carvalho (1997) que refere que a importância da valorização de uma cultura até então desconhecida, facilitará a crescente obtenção de conhecimentos, diminuindo o nosso fechamento cultural e caminhando progressivamente para a construção de uma visão universal e globalizada a esse respeito.

As escolas podem, sem dúvida, ter um papel preponderante no que se refere à luta contra o racismo, promovendo várias atividades que possam desmistificar ideias. Como já referimos anteriormente, o facto de trabalharmos, estudarmos e interagirmos com indivíduos de outras raças, culturas e/ou etnias, reduz os estereótipos, por isso é essencial que as escolas e os seus elementos se preocupem com o impacto do racismo e não o deixem passar despercebido, pois isso pode querer dizer que ele pode ser tolerável ou exíguo.

Foi e continuará a ser, baseados nestes pressupostos, que assumimos e assumiremos a crença de que as nossas escolhas e as nossas atitudes se transformam em benefícios para

os alunos, para isso é fundamental, em primeiro lugar fazer uma autorreflexão sobre as nossas motivações, os nossos interesses, reformulando-os, vezes sem conta, até nos sentirmos capazes de vir a ser bons profissionais quer do ponto de vista didático, quer do ponto de vista científico. Pois, “os professores de qualquer nível de ensino têm de ser pessoas criativas que saibam selecionar ou inventar, na hora certa, a resposta apropriada, constituindo, por isso, eles próprios o primeiro, o principal e, às vezes, até o único instrumento disponível para intervir adequadamente” (Marques & Roldão, 1999, p. 107).

Desta feita, foram bastante importantes os ensinamentos retirados ao longo dos anos de algumas experiências meritórias, nomeadamente o *Curso de Formação de Formadores de Português para falantes de outras Línguas*, a colaboração no processo conducente à Tese de Doutoramento *Conocimiento y formación híbrida del docente centrada en tareas de planificación auténticas*, do Programa de Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación (DIPE), da Universidade de Barcelona, nas *III Jornadas de Português Língua Estrangeira*, coordenadas pelo Departamento de Línguas e Literaturas da Universidade de Évora, na *Conferência Internacional sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, promovida pela Universidade Aberta, assim como, no envolvimento em diversas Ações de Formação subordinadas ao tema *Diálogo Intercultural* e, a coroar tudo isto, foi-nos proporcionada a oportunidade de ministrar aulas a estrangeiros de várias nacionalidades no âmbito do Programa *Portugal Acolhe - Português Para Todos*, promovido pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional.

Frisando, novamente, a importância do acompanhamento de gerações futuras para um desenvolvimento progressivo de uma sociedade mais interessada, coerente e participativa, seria apazível do ponto de vista pessoal que pudéssemos aliar os conhecimentos e competências adquiridos/aperfeiçoados na frequência deste Mestrado em Ensino e sequente PES, à prática de uma profissão basilar, pois torna-se imperativo que se faça curar este mister essencial, no entanto, gradativamente desvalorizado. Foram de grande valia os conhecimentos adquiridos e, fundamentalmente, a prática de ensino propriamente dita. Sendo que a reflexão e a análise aprofundadas de todo o procedimento, de documentos reguladores e de outras perspetivas sobre tudo o que envolve a sociedade em geral e o Sistema Educativo em particular, se tornou sustentáculo para esta caminhada que ainda agora principiou, embora seja efetiva a conclusão de um ciclo.



Em suma, ao termos consciência de todas as implicações inerentes ao complexo processo de ensino-aprendizagem e às responsabilidades que ele suscita, afirmamos sem sombra para dúvidas, que o nosso trabalho foi e é desenvolvido visando o crescimento de uma escola inclusiva e integradora, aspirando, para todos, um futuro de êxito.

## Considerações Finais

*A formação dos professores começa quando o candidato inicia a frequência de uma licenciatura (...) em Ensino e termina apenas com a aposentação.*

Ramiro Marques

Revisitando a atual conjuntura económico-social muitas questões se prendem com a falta de organização de serviços, meios, métodos, técnicas, estratégias e instrumentos que se pretendiam corretos e fidedignos.

Como pode ser (re)visto o papel da escola na tentativa de ajustamento à realidade em permanente mudança e às excessivas condições adversas? A resposta a esta e a muitas outras perguntas análogas ficarão por esclarecer se não houver, por parte de quem ainda pode mudar as regras, perseverança e convicção. Porque, “mais importante do que ensinar os alunos é criar condições para que eles aprendam, ajudá-los a aprender” (Azenha, 1997, p. 23).

O professor não pode deixar-se contaminar pelo jogo de interesses reinante, porque se o fizer vai entrar na ciranda, perdendo aquele que deve ser o seu foco: dar provimento científico, teórico, prático e, acima de tudo, cívico, aos que vão ser os mandatários dos valores principais no futuro.

Nóvoa et al. (1991, p. 157) sublinham ainda que “num universo saturado de informação tecem-se as palavras e os factos, as regras e os usos, os implícitos e os explícitos, em processos de fluidez movediça, reveladora do jogo das forças contrastantes. O sentido das coisas torna-se difuso e, todavia, em cada um de nós coexistem, em cada momento, memórias do passado e expectativas de futuro que se combinam na forma como vivemos o presente e contribuímos para o modelar, projectando-o no devir”.

Muitos dirão que são necessários superpoderes para colocar tudo em ordem novamente, outros haverá que simplesmente se deixarão ser arrastados pela corrente, já que é bem mais difícil fazer algo do que fazer coisa nenhuma. Poderão existir outros ainda que irão tentar de forma descrente, considerando-se, no fundo, as vítimas impotentes de um circuito penoso e infrutífero. Porém, atentando nas palavras de Zabalza (1992, p. 277), “qualquer um pode ser professor desde que possua a destreza ou apoio suficiente para

superar um concurso. Mas, para ser um bom profissional, não basta a nomeação oficial para um lugar bem próximo do local de residência”.

Conscientemente admitimos que facilidade não é palavra de ordem, também nunca constou do glossário de termos relativos ao trabalho docente, todavia, enquanto o professor não for diletante e não o quiser gravar a cinzel em tudo aquilo que espelha a sua prática, escasso será então o seu legado.