



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Relatório no âmbito da unidade curricular

Prática de Ensino Supervisionada

Elsa Maria Alfaiate Martins de Carvalho

Orientação: Professor Doutor António Ricardo Mira

Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário

Área de especialização: *Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário*

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Évora, 2017

Relatório no âmbito da unidade curricular
Prática de Ensino Supervisionada

Elsa Maria Alfaiate Martins de Carvalho

Orientação: Professor Doutor António Ricardo Mira

Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário

Área de especialização: Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário

Évora, 2017

Agradecimentos

Gostaria de começar por expressar a minha gratidão a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, estiveram envolvidos neste percurso de formação académica, desde o primeiro ao último dia, pois foram eles que tornaram possível a realização do presente relatório.

Agradeço, reconhecidamente, ao meu orientador, Professor Doutor António Ricardo Mira, o privilégio da sua orientação: a sua disponibilidade, apoio, compreensão, incentivo, críticas e sugestões, que muito me ajudaram a terminar o trabalho com sucesso.

Agradeço à minha família, que amo.

Aos meus pais, pelo seu apoio incondicional e pela forma como, ao longo dos anos, sempre e tão bem souberam ajudar-me, incentivando-me, perante os desafios, a fazer mais e melhor.

Ao meu marido, ouvinte atento de dúvidas, inquietações, desânimos e entusiasmos, pela confiança, paciência e valorização constante do meu trabalho, transmitindo-me coragem para ultrapassar o pessimismo de muitos momentos.

Um agradecimento especial à Joana e à Rita, as minhas filhas e maior incentivo, pelos incansáveis sorrisos, ternura e compreensão, mesmo nos inúmeros momentos em que estive ausente ou não lhes pude dar a atenção que pediam e tanto mereciam. A elas dedico este trabalho. Possa eu sempre ser motivo do seu orgulho.

A todos, muito obrigada!

À Joana e à Rita

“Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem a serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender.”

Augusto Cury

Resumo

Relatório no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada

Surge o presente trabalho no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, que integra o Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário, sob a orientação do Exmo Sr. Professor Doutor António Ricardo Mira.

O trabalho é constituído por duas partes, sendo a primeira baseada em referenciais teóricos, diversos documentos orientadores da prática letiva em Portugal, e a segunda dedicada sobretudo a questões metodológicas relacionadas com a nossa atividade docente, numa abordagem significativamente mais crítica.

Este relatório procurará espelhar o trabalho realizado ao longo do ano letivo 2015/2016, mediante a descrição e reflexão de práticas letivas levadas a cabo em dois contextos distintos, ensino profissional e ensino regular, nas disciplinas de Espanhol e Português, respetivamente. Relativamente ao primeiro contexto, propomo-nos refletir acerca das práticas educativas desenvolvidas no Centro de Emprego e Formação Profissional de Évora, com o Curso de Rececionista de Hotel - área de formação em Hotelaria e Restauração - um dos vários cursos de aprendizagem que fazem parte da oferta formativa do IEFP, os quais permitem obter uma certificação escolar e profissional, privilegiando a inserção no mercado de trabalho e o prosseguimento de estudos de nível superior. No que diz respeito ao segundo contexto, a reflexão incidirá no trabalho desenvolvido com duas turmas de 8º ano da Escola Secundária de Pinhal Novo, na disciplina de Português, onde desempenhámos funções de docente entre janeiro e agosto de 2016.

Palavras-chave: aluno, professor, ensino-aprendizagem, formação, competências de comunicação, reflexão

Abstract

Report within the course Supervised Teaching Practice

This report was elaborated within the scope of the Supervised Teaching Practice curricular unit, included in the Master's Degree in Portuguese Language Teaching for the 3rd stage of Basic Education and Secondary Education and Spanish Language Teaching for Basic and Secondary Education, under the supervision of PhD Professor António Ricardo Mira.

It is divided into two parts, being the first one based on several legal and guiding documents that regulate and support the teaching activity in Portugal, and the second focused in our teaching practice, in a more reflective perspective.

In this both descriptive and reflective work, we intend to show the work developed throughout the 2016-2017 school year, in two distinct contexts, professional and regular education, Spanish and Portuguese subjects, respectively. With regard to the first context, we will reflect about our teaching practices in the Professional Job and Training Institute (IEFP), with a Hotel Receptionist Course, one of several learning courses that are part of IEFP's training offer, which allow to obtain a school and professional certification, privileging the insertion in the labor market and the pursuit of a higher education. With regard to the second context, the reflection will be focused on our teaching activities with 8th grade students, in Pinhal Novo Secondary School, from January to August 2016.

Key-words: student, teacher, teaching and learning, training, communicative skills, reflection

Lista de Abreviaturas e Siglas

CNEB - Currículo Nacional do Ensino Básico

EPIS - Empresários pela Inclusão Social

IEFP - Instituto do Emprego e Formação Profissional

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

QEQR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

Índice de Anexos

| | |
|----------------|----|
| Anexo 1 | 77 |
| Anexo 2 | 87 |
| Anexo 3 | 89 |
| Anexo 4 | 90 |
| Anexo 5 | 91 |
| Anexo 6 | 92 |
| Anexo 7 | 93 |
| Anexo 8 | 95 |
| Anexo 9 | 97 |
| Anexo 10 | 98 |

Índice de Apêndices

| | |
|-------------------|-----|
| Apêndice 1 | 101 |
| Apêndice 2 | 102 |
| Apêndice 3 | 107 |
| Apêndice 4 | 108 |
| Apêndice 5 | 109 |
| Apêndice 6 | 110 |
| Apêndice 7 | 111 |
| Apêndice 8 | 117 |
| Apêndice 9 | 118 |
| Apêndice 10 | 119 |
| Apêndice 11 | 120 |
| Apêndice 12 | 122 |
| Apêndice 13 | 124 |

Índice

| | |
|---|------|
| Agradecimentos..... | III |
| Resumo..... | V |
| Abstract..... | VI |
| Lista de Abreviaturas e Siglas..... | VII |
| Índice de Anexos..... | VIII |
| Índice de Apêndices..... | IX |
| Índice..... | X |
| Introdução..... | 12 |
| A) Preparação científica, pedagógica e didática..... | 14 |
| 1. O professor enquanto ser reflexivo..... | 14 |
| 2. A Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE]..... | 16 |
| 3. O Currículo Nacional do Ensino Básico [CNEB]..... | 18 |
| 4. Programa de Português para o Ensino Básico 2009..... | 21 |
| 5. Metas Curculares..... | 25 |
| 6. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas [QEQR]..... | 28 |
| 7. Relevância do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas no Processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira, no Sistema Educativo Português..... | 35 |
| 8. Programas de Espanhol – 3ºCiclo do Ensino Básico e Ensino Secundário..... | 36 |
| 9. Ensino e Aprendizagem de uma Língua Estrangeira..... | 39 |
| 9.1 Métodos..... | 40 |
| 9.2 A Avaliação..... | 41 |
| 9.3 O Erro..... | 44 |

| | |
|---|-----|
| B) Planificação, condução de aulas, avaliação de aprendizagens e análise prática de ensino..... | 45 |
| 1. Conhecimento dos alunos..... | 45 |
| 1.1 Espanhol..... | 46 |
| 1.2 Português | 48 |
| 2. Preparação e condução das aulas..... | 50 |
| 2.1 Espanhol..... | 50 |
| 2.2 Português | 56 |
| 3. Avaliação das aprendizagens dos alunos..... | 58 |
| C) Análise da prática de ensino | 62 |
| D) Participação na escola..... | 65 |
| E) Desenvolvimento Profissional | 67 |
| Conclusão | 70 |
| Referências bibliográficas | 72 |
| Legislação..... | 75 |
| Anexos..... | 77 |
| Apêndices | 101 |

INTRODUÇÃO

A função de ensinar é bastante anterior à criação das primeiras instituições educadoras conhecidas através da História, pois o Homem sentiu, desde muito cedo, a necessidade de transmitir aquilo que era considerado importante, com vista a um melhor relacionamento com o mundo que o rodeia. Assim, a necessidade da existência de profissionais do ensino foi crescendo ao longo do tempo, surgindo então conceitos como os de mestre, professor ou educador, tendo também os seus papéis perante a sociedade sido alvo de grandes evoluções e mudanças.

Ao longo das últimas décadas ocorreram na sociedade diversas transformações sociais, políticas e económicas que levaram a constantes adaptações do sistema de ensino às novas realidades e às solicitações que aquela lhes impõe. Inovação, autonomia e criatividade são hoje palavras de ordem nas frequentes reformulações, reorganizações ou readaptações dos contexto educativo e, conseqüentemente, na redefinição do papel do professor, que face aos constantes desafios colocados à escola, no geral, e a si, em particular, coloca cada vez mais de parte a visão limitadora do professor enquanto mero transmissor de conhecimentos perante um público passivo. Numa escola que se deseja inclusiva, capaz de responder aos desafios e necessidades de um mundo em constante transformação, o professor deverá assumir o papel de facilitador das aprendizagens do aluno, que ocupa agora lugar central no seu processo educativo, uma vez que entre outras aprendizagens deverá também, guiado e orientado pelo professor, aprender a tornar-se construtor dos seus próprios conhecimentos, conseqüentemente corresponsável pelo seu próprio sucesso.

O perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário deve basear-se em quatro grandes dimensões, delineadas no Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto: Dimensão profissional, social e ética; Dimensão do desenvolvimento do ensino/aprendizagem; Dimensão da participação na escola e do envolvimento na comunidade; Dimensão do desenvolvimento profissional. Assim, à sua formação inicial, conjunto de

conhecimentos e competências de natureza científica e pedagógica, o professor deverá associar as aprendizagens resultantes da sua própria experiência, de modo a conseguir adequar o seu desempenho profissional aos constantes desafios que lhe são sucessivamente colocados. Enquanto profissional do ensino, o professor deve ser um exemplo na procura constante não só de conhecimentos, mas também de recursos, metodologias e estratégias que contribuam para que o processo de ensino-aprendizagem se realize plenamente. É portanto fundamental a nossa capacidade de reflexão, enquanto professores, pois é precisamente através dela, avaliando as nossas dificuldades, sucessos e fracassos, que conseguimos repensar e alterar as nossas práticas, no sentido de potenciar o desenvolvimento do aluno e melhorar o nosso desempenho.

Simultaneamente, a sala de aula não pode ser entendida como um espaço fechado, limitador e isolado do mundo exterior, onde o professor esgota as suas funções, pois na escola do século XXI o professor desempenha também um importante papel em toda a comunidade educativa, estabelecendo uma relação aberta e flexível com a mesma e aproximando-se da realidade do aprendente. A escola deve permitir que os alunos se encontrem em constante processo de aprendizagem, não só em contexto de sala de aula, mas em lugares diferentes e com a maior diversidade de pessoas, dando em conjunto o seu contributo para o desenvolvimento integral de cada educando. Paraphrasing the African proverb, “é preciso toda uma aldeia para educar uma criança”; consideramos que hoje, mais do que nunca, educar é um compromisso de toda uma escola, pois só desta forma a mesma cumprirá de forma plena a sua função.

Sendo a formação de um professor um processo amplo e continuado, que requer permanente e sistemáticas reflexões, incidiremos, numa primeira parte deste trabalho, em pressupostos gerais dos documentos orientadores da prática letiva, considerando e refletindo, posteriormente, numa segunda parte, sobre aspetos concretos da nossa experiência enquanto educadores, concretamente nas atividades docentes desenvolvidas ao longo do ano letivo 2015/2016.

A) PREPARAÇÃO CIENTÍFICA, PEDAGÓGICA E DIDÁTICA

1. O professor enquanto ser reflexivo

Ser professor é uma tarefa tanto aliciante como comprometedora, uma vez tratar-se de uma resposta aos pais e à sociedade em geral no sentido de apoiar e orientar a educação e a formação das gerações futuras, sendo a reflexão, capacidade inata do ser humano, o conceito mais utilizado no atual contexto de formação de professores, no que diz respeito a mudanças educacionais. Se pensar é uma atividade que nos acontece naturalmente, diferenciando-nos dos outros animais, podemos considerar a capacidade de reflexão de um ser humano, concretamente em contexto educativo, um componente fundamental e central de qualquer reforma educativa.

As primeiras ideias acerca do conceito de “professor reflexivo” surgem com Dewey (1979), que defende o poder de reflexão como elemento impulsionador da melhoria de práticas docentes, definindo-o como “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (p.13). Ainda segundo este autor, “a necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo o mecanismo da reflexão” (p.24). A sua proposta é promotora do conceito “aprender a pensar”, envolvendo atividades de procura e investigação por parte dos profissionais reflexivos, bem como a problematização da realidade vivida, no sentido de encontrarem respostas e soluções para as suas dúvidas, afastando-se da habitual aceitação sem reflexão relativamente à realidade do ensino.

Dewey influencia Schön, tornando-o no principal defensor contemporâneo da reflexão como condição de uma prática profissional docente bem-sucedida. “Schön desenvolveu grande parte dos seus estudos a partir da teoria proposta por John Dewey, especialmente publicada na obra *How we think*, que data de 1910” (Neto & Fortunato, 2017, p.135). Este autor promove o que denomina de “reflexão em ação” como geradora de autoconhecimento, acreditando que ao refletirmos sobre as nossas práticas no momento em que as estamos a desenvolver teremos uma maior capacidade de dar

resposta às situações com que nos vamos confrontando, contribuindo também, desta forma, para o desenvolvimento e consolidação da autonomia profissional do docente.

No progressivo desenvolvimento da cultura reflexiva, ainda em processo, um dos autores que teve maior peso na difusão do conceito de reflexão foi Donald Schon (1992), que encontrou na Teoria da Indagação de John Dewey (1859-1952) os fundamentos para a construção da sua teoria de prática reflexiva, para a formação de um profissional reflexivo. [...] A reflexão-na-ação traz consigo um saber que está presente nas ações profissionais podendo ser compreendido também como conhecimento técnico ou solução de problemas, ou seja, é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e manifesta-se no saber-fazer. (Micheletto, 2008, p.9)

Alarcão (1996) considera as ideias de Schön um grande contributo para a criação da imagem do professor como um ser humano atento, criativo, pensador, capaz de analisar, questionar e agir sobre a sua prática, abandonando o conceito de mero reprodutor de ideias que lhe são impostas e atuando de forma mais autónoma e flexível. “Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade” (p.177). Ainda Alarcão (2001) defende que para que os professores se tornem profissionais reflexivos é fundamental que também a escola se torne reflexiva, pensante, sendo definida por este autor como “a organização que se pensa a si própria - na sua missão e na sua organização - e que se avalia – tem uma atitude investigativa e avalia-se em seu processo” (em entrevista concedida a BADEJO, 2002, p.21). A escola reflexiva é, então, o lugar onde o professor aprende a conhecer-se e a questionar-se a si próprio, onde aprende com a sua prática, o lugar capaz de conduzir o professor ao desenvolvimento profissional.

Refletir sobre a educação implica refletir sobre o nosso desempenho enquanto professores e enquanto agentes de mudança, sendo conseqüentemente fundamental analisarmos os documentos orientadores e reguladores da prática letiva em Portugal. Assim, consideramos pertinente prosseguir o presente relatório com uma abordagem tanto teórica como crítica dos mesmos, sendo nesta primeira parte do trabalho apresentados e analisados, de forma clara e concisa, os pressupostos gerais de cada um.

Parece-nos imprescindível realizar-se este enquadramento teórico, tentando sempre apresentar uma reflexão crítica baseada na nossa experiência pessoal, uma vez que nos encontramos perante um conjunto de documentos que deverão regular qualquer ação e/ou atividade docente, essenciais para o desenvolvimento do trabalho de qualquer professor.

Por conseguinte, serão objetos de análise a *Lei de Bases do Sistema Educativo* [LBSE], referencial normativo das políticas educativas que visam o desenvolvimento da educação e do sistema educativo; o *Currículo Nacional do Ensino Básico* [CNEB], principal documento curricular para o Ensino Básico, vigente entre 2001 e 2011; o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* [QECR], documento promotor e estimulador da diversidade linguística e cultural na Europa; as *Metas Curriculares*, definidoras das aprendizagens essenciais a realizar pelos alunos em cada um dos anos ou ciclos de escolaridade; o *Programas de Espanhol* e o *Programa de Português* para o 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário. De comum a todos eles destacamos desde já a importância atribuída à competência comunicativa, desenvolvida sobretudo através da ação do aprendente.

2. A Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE]

Em Portugal, o atual sistema de ensino tem como sustentação a *Lei de Bases do Sistema Educativo* de 1986, podendo a mesma ser definida pelo Conselho Nacional de Educação como “o referencial normativo das políticas educativas que visam o desenvolvimento da educação e do sistema educativo” (CNE, 2016, disponível em: <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1039-lei-de-bases-do-sistema-educativo>). Este documento surge devido à necessidade de ver-se legislado o acesso à educação como um direito dos cidadãos, responsabilizando o Estado português nesta matéria, e vai ao encontro dos pressupostos da Constituição Portuguesa pós 25 de abril, que visa “a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucessos escolares” (LBSE, 1986, Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República, I Série, art.º 2º). Aprovada através de amplo consenso parlamentar na Assembleia da República, torna-se o ponto de partida para uma reforma da educação em Portugal, há muito desejada, sendo a necessidade do seu aparecimento

reforçada pelos novos desafios resultantes da adesão de Portugal à Comunidade Europeia.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo, designada a partir daqui por LBSE, é consignada uma nova organização do sistema educativo, compreendendo a *educação pré-escolar*, a *educação escolar* e a *educação extra-escolar*. A escolaridade obrigatória é alargada para nove anos, compreendendo o ensino básico três ciclos, e a escolaridade pós-obrigatória para três anos, compreendendo o ensino secundário, com áreas diferenciadas, orientadas para o prosseguimento de estudos e para a inserção no mercado de trabalho.

Foram entretanto introduzidas algumas alterações, nomeadamente através da Lei nº 85/2009 de 27 de agosto, das quais se destaca a obrigatoriedade da escolaridade para crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos, estabelecendo-se assim doze anos de escolaridade obrigatória (art.2º,1). A escolaridade obrigatória estende-se até à “obtenção do diploma de curso conferente ao nível do ensino secundário da educação” (art.º2º, 4.a) ou até ao “momento do ano escolar em que o aluno perfaça 18 anos” (art.º2º, 4.b).

A LBSE defende também que “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (LBSE, 1986, Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República, I Série, art.º 2º). Preconiza portanto o desenvolvimento global e harmonioso do aluno sempre numa perspetiva de respeito pela individualidade de cada um.

No Capítulo IV deste documento (art.º30º), dedicado aos princípios gerais da formação dos educadores e professores, mais concretamente à formação inicial dos mesmos, é defendida a formação contínua como complemento e atualização da formação inicial de nível superior, estimulante de uma atitude “crítica e actuante”, de “inovação e investigação”, que conduza a uma “prática reflexiva e continuada de autoinformação e auto-aprendizagem”, indo assim ao encontro do anteriormente exposto (ponto 1 deste relatório).

3. O Currículo Nacional do Ensino Básico [CNEB]

À luz do que era defendido na LBSE, o Currículo Nacional do Ensino Básico, doravante designado por CNEB, apresentava o conjunto das competências consideradas essenciais, tanto de carácter geral como específico de cada área disciplinar, e os tipos de experiências educativas que deviam ser proporcionadas aos alunos. Este documento foi durante mais de uma década, mais concretamente desde 2001, um dos documentos orientadores de toda a prática letiva e, embora já não se encontre em vigor, serviu de base à elaboração de toda a documentação pela qual nos regemos atualmente, no que diz respeito à prática docente. Revogado mediante a publicação do Despacho nº 17169/2011, o CNEB desempenhou, de facto, um papel importantíssimo na educação em Portugal, incidindo sobre o aluno enquanto indivíduo consciente da sua identidade pessoal e cultural, interventivo e capaz de participar de forma cívica, responsável e crítica na sociedade em que se insere. Assim, apesar da sua revogação, deve considerar-se ainda hoje um documento imprescindível à compreensão da organização curricular do sistema educativo português.

Parece-nos pertinente começar a análise do CNEB pela própria definição de currículo, que nunca se revelou simples de concretizar. Esta palavra provém do latim *curriculum* e significa “acto ou resultado de correr, curso, corrida, conjunto de indicações que constituem ou integram o percurso escolar ou profissional de alguém” (*Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, 2001, Academia de Ciências de Lisboa. Volume I, Lisboa: Editorial Verbo). Em contexto educacional poderíamos entendê-lo, então, como o caminho que o aluno deverá percorrer, ao longo do seu percurso escolar, no sentido de alcançar determinado patamar formativo ou académico. No entanto, ao longo do tempo, o conceito tem admitido um grande número de definições, dependendo do seu maior ou menor grau de abrangência. Assim, segundo Ribeiro (1996) pode ser entendido como uma espécie de plano de estudos, um “plano estruturado de ensino-aprendizagem, incluindo objetivos ou resultados de aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar, processos ou experiências de aprendizagem

a promover” (p.17). Se pretendermos uma conceção de currículo mais abrangente e complexa, poderemos encará-lo como “um conjunto de aprendizagens significativas, consideradas necessárias e socialmente desejáveis num dado contexto e tempo, expresso segundo uma finalização, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora e desenvolver-se por ciclos de escolaridade” (Roldão, 1999, p.43). Com base nesta última definição, a escola assume o papel de promotora e facilitadora do desenvolvimento de programas de ação mais flexíveis, que englobem competências e saberes considerados adequados a tempos e contextos específicos, proporcionando assim o crescimento pleno do aluno.

Perante as mudanças constantes que ocorrem atualmente na nossa sociedade, tornou-se fundamental adequar e ajustar os currículos à heterogeneidade e exigência das populações, implementando nas escolas processos de aprendizagem contextualizados e sustentados, promotores de competências pessoais e sociais, pressupondo para tal a atribuição de novos papéis aos agentes educativos. O CNEB veio estabelecer que o currículo definido a nível nacional seria um projeto que deveria ser adequado a nível local, tendo sido para isso atribuído às escolas e aos professores um papel mais ativo na adaptação do mesmo, nomeadamente através do desenvolvimento de projetos curriculares de escola e de turma. Segundo Zabalza (1992), “trata-se de entender o currículo como um espaço decisional em que, a partir do programa e pela programação, a comunidade escolar, a nível da escola, e o professor, a nível da aula, articulam os respectivos marcos de intervenção” (p.47). Simultaneamente, estabeleceu-se que os mesmos projetos deveriam ser organizados, para cada área disciplinar, em torno de competências gerais e competências específicas, considerando sempre a individualidade dos alunos e o contexto escolar onde o currículo fosse pensado e desenvolvido.

Com base num conjunto de princípios e orientações, caberia então a cada escola construir o seu próprio percurso, um projeto que conseguisse ir bem mais além da simples transmissão de conteúdos, mas cujo desenvolvimento e consequentes aprendizagens englobassem as capacidades pessoais e sociais dos alunos que a frequentassem. Caberia à escola desenvolver práticas de reflexão com vista a posteriores tomadas de decisão, tendo em conta os seus próprios recursos e limitações, tornando-se *Uma Escola Curricularmente Inteligente* (Leite, 2003). Nesta conceção, a escola deixaria de depender unicamente das orientações que lhe chegavam do exterior, passando professores, alunos e inclusive a própria comunidade a participar nas tomadas de decisões relativamente às práticas desenvolvidas, com vista à construção das

aprendizagens. Assim, o currículo deixaria de ser trabalhado de igual forma em todas as escolas do país, apenas como um conjunto de conteúdos e objetivos estipulados centralmente, passando a ser ajustado a cada contexto local.

Partindo do conceito chave de *competências essenciais*, o CNEB preconizava a sua aplicação mediante *competências gerais*, a desenvolver ao longo do Ensino Básico, *competências específicas*, referentes a cada disciplina ou área disciplinar, e experiências de aprendizagem pelas quais os alunos deveriam passar, desvalorizando assim a memorização e dando ênfase à ação. “Adopta-se aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em ação ou em uso” (CNEB, 2001, p.9).

O conceito de competência, preconizado pelo CNEB, ia ao encontro do pensamento de Roldão (2003) ao definir a competência como um “saber que se traduz na capacidade efetiva de utilização de manejo – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos acumulados com os quais não sabemos nem agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles” (p.20).

O termo competência está assim ligado à autonomia, sendo esta a capacidade que o aluno desenvolve de pensar e conseguir resolver problemas que surgem nos mais diversos contextos, não se limitando meramente a executar tarefas. No documento em análise, as competências do aluno eram colocadas no centro do projeto a desenvolver, desempenhando o professor o papel de mediador entre as propostas do Currículo Nacional e a concretização das mesmas, pelos seus alunos. Para tal, deveria ser capaz de refletir na ação e sobre a ação, tomando decisões sobre o que ensinar, como ensinar e porquê ensinar, em função dos objetivos que pretendesse ver alcançados pelos seus alunos. Ensinar adquiria assim a dimensão de “fazer com que alguém aprenda” (Roldão, 2008, p.17).

À semelhança do que acontecia com todas as outras áreas curriculares, também relativamente às Línguas Estrangeiras o CNEB definia o conjunto de competências gerais e específicas, tornando-se mediador entre os programas da disciplina e a prática letiva. Na sequência do alargamento da escolaridade básica obrigatória e da mobilidade dos cidadãos por todo o espaço comunitário, seguia uma linha plurilingue e pluricultural, indo ao encontro do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, mais um documento referencial do ensino, apresentado mais adiante neste relatório.

A aprendizagem das línguas, segundo o CNEB, baseava-se nos seguintes parâmetros essenciais: uso e aprendizagem das línguas; perfis de saída, desempenhos esperados e percursos de aprendizagem, não esquecendo a avaliação, reguladora do processo ensino-aprendizagem. Foram definidos perfis de saída para alunos do Ensino Básico, sendo a tónica colocada na competência comunicativa, transversal a todo o documento, a qual deveria ser trabalhada com base em situações reais, como as que o aluno poderia encontrar fora do contexto sala de aula.

No entanto, a revogação do CNEB baseia-se sobretudo, segundo o gabinete do Ministério da Educação e da Ciência, no argumento da existência de muitas insuficiências, que se teriam revelado prejudiciais na orientação do ensino: “muitas das ideias nele defendidas são demasiado ambíguas para possibilitar uma orientação clara da aprendizagem. A própria extensão do texto, as repetições de ideias e a mistura de orientações gerais com determinações dispersas tornaram-no num documento curricular pouco útil” (Despacho 17169/2011, Diário da Republica, 2ª série). No mesmo despacho destaca-se o facto de se privilegiar as competências como orientadoras de todo o ensino, preterindo-se a função do conhecimento e respetiva transmissão, fundamental ao mesmo.

Em suma, continuou a considerar-se da maior importância atribuir maior liberdade ao professor, permitindo-lhe tomar decisões relativamente à organização do currículo, sem no entanto descurar a existência de uma avaliação mais rigorosa relativamente aos conhecimentos dos alunos.

4. Programa de Português para o Ensino Básico 2009

O *Programa de Português do Ensino Básico* resulta da preocupação pela qualidade do ensino atual da língua portuguesa e da consciência coletiva (por parte de professores, técnicos e especialistas ligados a várias áreas de investigação) do fraco nível de desempenho dos nossos alunos no domínio da leitura, da oralidade e da escrita, da pouca capacidade de argumentação, de dar opiniões fundamentadas, da fraca capacidade para fazer inferências e deduções, entre outras, que se reflete num baixo índice de sucesso escolar.

Este programa tem como ponto de partida diversos documentos que constituem referências de enquadramento, tais como *O Currículo Nacional do Ensino Básico*.

Competências Essenciais, a criação de um *Plano Nacional de Leitura*, a publicação em 2008 do *Dicionário Terminológico*, assim como as recomendações decorrentes da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português, que decorreu em maio de 2007. Nesta conferência, muitos foram os temas abordados que tinham como objetivo uma mudança nas práticas dos professores. As conferências e os painéis temáticos trouxeram à discussão temas ilustrativos das várias tensões existentes no que concerne ao ensino do português: a valorização da nossa língua enquanto veículo de transmissão de conhecimento e de preservação da nossa herança cultural; a pertinência da (re)construção da identidade do professor de português; os baixos níveis de literacia em Portugal; a valorização da competência oral e da leitura; a renovação da Terminologia Linguística; o estudo da gramática *per si* e a revisão dos programas do ensino básico e secundário foram algumas das recomendações emanadas desta conferência que se reveem neste Programa de Português.

O documento em análise encontra-se dividido em três partes: na primeira parte são abordadas questões gerais, onde se configuram novos rumos pedagógicos, verificando-se uma maior liberdade para o professor tratar os conteúdos, deixando de ser um documento demasiado dirigista. Um aspeto muito positivo é o facto de reunir uma matriz comum aos três ciclos, com pequenos reajustes; existe também o princípio de progressão e articulação inter – ciclos, onde a aprendizagem dos alunos é feita a partir de patamares sucessivamente consolidados, devendo evitar-se as repetições de conteúdos, mas antes complexificá-los. É dado o importante alerta sobre os manuais escolares de que estes não se devem sobrepor aos programas, deverão antes ser considerados instrumentos de trabalho que auxiliam os professores e o conceito “Língua Materna” é substituído pelo conceito “Língua de Escolarização”, uma vez que cada vez mais, nas nossas salas de aula, temos alunos cuja língua materna não é o Português. Pretende-se valorizar a nossa língua, exigir mais aos alunos e professores, criar uma consciência da identidade do património cultural, linguístico e social.

Ainda nesta primeira parte são apresentados alguns conceitos - chave, a noção de Competências, que será “um conjunto de conhecimentos e capacidades que nos permitem realizar ações e compreender os comportamentos de outros” (Programa de Português do Ensino Básico, 2009, p.15). No que se refere às Competências Específicas das atividades linguísticas temos: Compreensão do Oral; Expressão Oral; Leitura; Escrita e Conhecimento Explícito da Língua. Outra noção importante é a de

Desempenho, englobando o Descritor de Desempenho - o que se espera que o aluno faça - e o Indicador de Desempenho, quantificável, que terá a ver com a avaliação, ligado à noção de controlo de regulação.

A segunda parte refere-se aos Programas em si. Surge nesta um aspeto muito importante, os Resultados Esperados, apresentados em grelha e divididos por ciclos, o que facilita a leitura. Aqui, o professor tem a noção concreta do que se espera que o aluno saiba, como deverá ser o seu perfil no final dos diferentes momentos do 1º, 2º e 3º Ciclos. Este aspeto veio facilitar a tomada de decisões por parte do professor. Nesta parte são apresentados os programas dos três ciclos em grelha, a ligação dos Descritores de Desempenho aos Conteúdos, a existência de um espaço de Notas onde são dadas orientações e sugeridas atividades. Outro aspeto que consideramos importante é a apresentação de um Corpus-Textual que nos leva a refletir sobre o tipo de textos que deveremos dar aos nossos alunos e que cuidados devemos ter na sua escolha.

Durante a leitura que fizemos do programa, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são referenciadas como essenciais no ensino do Português. Também aqui há um apelo para diversificar, motivar e enriquecer as aprendizagens dos alunos através das mesmas. Elas deverão auxiliar o professor no seu papel, que se quer cada vez mais dinâmico, motivador e aberto às inovações tecnológicas.

Na terceira parte do programa são apresentados anexos com diverso material de apoio, referências a obras e a documentos importantes que irão ajudar o professor na planificação das suas aulas.

Entendemos que este programa não aponta para uma uniformização de procedimentos, mas aponta antes para um cuidado a ter com a diversidade, a diferença, os diversos contextos em que se inserem as nossas turmas. Deverá haver metas comuns a atingir, mas tendo sempre em conta a especificidade do grupo com que iremos trabalhar, harmonizando a planificação com o Projeto Curricular de Turma e Projeto Educativo da Escola.

Permite ao professor autonomia na gestão dos programas, tendo em conta a realidade concreta das turmas e dos alunos de Português. Neste âmbito, surge o professor orientador, agente de mudança e concretizador do currículo, a cargo do qual estará a elaboração dos planos, das sequências de atividades e os planos de aula. O aluno não só terá de conhecer, como ter capacidades para pôr em prática conhecimentos, segundo o slogan “aprende-se fazendo”. A este respeito, sublinhe-se a

importância, em atividades inerentes a esta disciplina, da transversalidade das TIC, das oficinas de escrita, da biblioteca escolar e dos laboratórios de língua.

Neste Programa surgem as Competências, os Descritores de Desempenho, o Conhecimento Explícito e o Português. Preconiza-se a valorização do conhecimento explícito, do estudo da gramática normativa e dos modelos de escrita, a correção formativa do erro, bem como a revalorização da leitura de textos literários e a reabilitação da memória, como pilar fundamental da leitura e do conhecimento.

No que à oralidade diz respeito, o destaque vai para Saber ouvir/escutar, sublinhando-se a necessidade de prestar atenção ao que se ouve, no intuito de aprender e de construir conhecimento. Quanto às competências da escrita e da leitura, este Programa visa a utilização das TIC como recurso privilegiado de aprendizagem transversal e a abordagem de obras do Plano Nacional de Leitura no tocante à promoção da leitura.

Prevê-se que os conteúdos do Conhecimento Explícito da Língua sejam a base para um melhor desempenho nas outras competências, por parte do aluno, sob a orientação do professor/gestor e principal responsável de estratégias de aprendizagem motivadoras e diferenciadas para cada grupo turma.

Saliente-se, ainda, a articulação entre os diferentes ciclos de estudo, o que permite uma visualização global do caminho percorrido na aprendizagem do 1º ao 3º ciclo (não figura o pré-escolar) e o contributo das Tecnologias de Informação e Comunicação, através do recurso a novas ferramentas e plataformas no âmbito da aprendizagem da língua, adequando a prática de ensino/aprendizagem do Português à realidade do nosso quotidiano e a importância concedida à Biblioteca escolar.

Não é tarefa fácil, ao docente de Português, adequar o programa às competências linguísticas reais dos nossos alunos, tendo em conta a carga horária vigente, a falta de recursos no âmbito das TIC e, em alguns casos, a falta de trabalho cooperativo entre docentes. Perante um programa ambicioso, consideramos de grande importância serem criadas condições para que se concretize, o que passa por atribuir uma carga horária à disciplina onde sejam contempladas semanalmente as Oficinas de escrita, de leitura, de gramática e de expressão oral, e não apenas esperar pela boa vontade e criatividade do professor, ao qual muito trabalho (letivo e extraletivo) se pede, incluindo horas de reuniões, não restando muitas vezes o tempo desejável para as suas leituras e formação que se impõem no exercício da sua atividade.

5. Metas Curriculares

A 14 de dezembro de 2010, as Metas Curriculares surgem como um suporte à prática letiva dos professores, não sendo um documento normativo, mas procurando responder à necessidade de “construção de um dispositivo de apoio à gestão da atividade curricular destinado, sobretudo, a melhorar os procedimentos de monitorização e avaliação das aprendizagens, com vista à regulação e readequação sistemáticas do trabalho curricular de alunos e professores” (Parecer nº2/2012 de 7 de março de 2012, Diário da República, II série, nº48). Estas orientações visam definir e clarificar os conhecimentos e capacidades que cada aluno deve adquirir em determinada disciplina e ano/ciclo de escolaridade. Deste modo, o ensino será orientado por Metas que definem os conteúdos fundamentais que deverão ser ensinados, bem como a sua ordenação sequencial e organização de forma hierárquica. Estão organizadas e centradas nos padrões/níveis de desempenho que os alunos deverão atingir, sendo avaliado desta forma o cumprimento dos objetivos propostos.

A sua organização também surge por domínios de referência, articulados entre si de ciclo para ciclo, numa espécie de degrau a degrau, de uma meta para outra, e por objetivos e descritores de desempenho do aluno, havendo ordenação sequencial e hierárquica dos conteúdos ao longo dos anos de escolaridade; definição dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos e estabelecimento de descritores de desempenho dos alunos que permitam avaliar a consecução dos objetivos.

As Metas Curriculares do Português para o Ensino Básico são divididas em quatro domínios nos 1º e 2º ciclos e em cinco no 3º ciclo (Oralidade, Leitura, Escrita, Gramática e Educação Literária) não devendo os mesmos, no entanto, ser vistos de forma compartimentada.

O domínio da Leitura surge, então, dividido nos objetivos/ descritores: Ler, Ler em voz alta, Interpretar e Apreciar textos criticamente. O domínio da Escrita apresenta-nos,

como metas de ensino-aprendizagem, descritores de desempenho que pressupõem quatro etapas: planificação, redação, revisão e difusão de textos escritos. O domínio da Oralidade assume cada vez maior importância, sendo a Competência comunicativa em língua um dos aspetos mais importantes das políticas de ensino das línguas, surgindo dividido nos descritores de desempenho: interpretar, registar, participar e produzir textos orais.

Parece-nos de extrema importância salientar a introdução do domínio da Educação Literária, passando a ser estabelecidos descritores específicos que antes se encontravam dispersos pelos restantes domínios. É dado aqui especial enfoque à Literatura e à importância do ensino da cultura, valores e tradições, valorizando o ensino da língua e literatura enquanto património nacional e, desta forma, contribuindo para uma formação integral do aluno. Este aspeto parece-nos fundamental, pois aprender uma língua é também conhecer a sua história, cultura e tradições.

A salientar ainda a reintrodução do domínio da Gramática, antes Conhecimento Explícito da Língua, que surge neste documento como um domínio menos disperso. Neste domínio pretende-se que o aluno “adquirir e desenvolva a capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais da nossa língua, de modo a fazer um uso sustentado do português padrão nas diversas situações da Oralidade, da Escrita, da Leitura e da Escrita” (Metas Curriculares do Português, 2012, p.6). É agora dada forte importância ao ensino da gramática e sistematização de regras, surgindo como domínio integrante da aprendizagem da língua.

O *Programa de Português do Ensino Secundário* encontra-se claramente assente na análise dos diferentes domínios de aprendizagem do Português: a Oralidade, a Leitura, a Escrita, a Educação Literária e a Gramática, assim como na sua respetiva articulação. Assume como ideias fundamentais o diálogo entre os vários domínios, a focalização no trabalho sobre os textos orais e escritos e a ancoragem no conceito de texto complexo.

Ao separar os domínios de Leitura e de Educação Literária, este programa parte dos pressupostos essenciais de que todos os alunos têm acesso a um capital cultural comum e aponta para uma valorização do texto literário enquanto texto complexo por excelência, onde convergem todas as possibilidades de realização da língua portuguesa. A valorização da literatura surge neste novo programa como uma tentativa de recuperação das obras clássicas portuguesas e de preenchimento das lacunas que os

alunos revelam ao nível do conhecimento literário. O texto literário é encarado como um texto complexo, constituindo um património inestimável da cultura portuguesa e um repositório essencial da memória coletiva de um país. Neste sentido, surge o reforço da necessidade de contextualização da obra literária e de uma organização diacrónica dos diferentes conteúdos.

A ideia de progressão na complexidade da linguagem e na análise textual surge transversalmente na abordagem dos restantes domínios. No domínio da escrita, começa-se pela capacidade de sintetização dos textos, considerada essencial na aquisição de conhecimentos, passando pelo desenvolvimento da capacidade de exposição planificada, até culminar na produção do texto de apreciação crítica e de opinião.

No domínio da oralidade, a noção de complexidade gradual continua presente nas atividades que conduzem ao desenvolvimento das capacidades de avaliação crítica, exposição de temas e argumentação lógica.

O domínio da gramática contempla a consolidação dos conhecimentos adquiridos no Ensino Básico ao nível da Sintaxe, assim como um percurso coerente ao nível da Formação, Mudança e Variação da Língua, da Semântica e da Análise do Discurso e Linguística Textual.

Relativamente às Metas Curriculares, estas estão organizadas no documento referência por uma sequência dos vários tipos: Domínio (tema); Objetivos (gerais) e os Descritores de Desempenho, ou seja, os objetivos específicos.

Especificamente em relação aos domínios da Oralidade e da Leitura, e tomando por base os objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos ao longo dos três anos do Ensino Secundário ao nível da compreensão do oral e da expressão oral, deve dar-se ênfase à necessidade de os alunos reconhecerem a intenção comunicativa subjacente à produção dos diversos textos orais.

No domínio da Escrita, é de salientar a importância da produção de textos de complexidade crescente e de diferentes géneros, de acordo com a intenção comunicativa. A pesquisa de informação, o treino de textos de diferentes tipologias, a planificação dos textos a produzir, a redação, a revisão e a reescrita surgem como etapas importantes na produção escrita. Numa tarefa individual por excelência, os alunos deverão atingir no 12º ano uma capacidade de mobilização de informação e retoma de saberes anteriores, produzindo textos com um maior grau de rigor, concisão e objetividade no âmbito da exposição temática, apreciação crítica e texto de opinião.

Relativamente ao domínio da Educação Literária, o programa apresenta uma organização diacrónica dos conteúdos e das obras literárias a estudar, o que consideramos bastante positivo, bem como a importância dada à contextualização das obras escolhidas, uma vez que os alunos revelam atualmente uma grande dificuldade em situar as obras e os autores no seu espaço e tempo, esquecendo a riqueza da literatura portuguesa.

O 10º ano incide no período medieval e renascentista, desde a poesia trovadoresca até à epopeia camoniana. O 11º ano contempla as obras essenciais do barroco ao realismo do fim do séc. XIX. No 12º ano, os conteúdos centram-se na literatura moderna com Fernando Pessoa Ortónimo e heterónimos, José Saramago, os contos de autores contemporâneos e a referência a, pelo menos, três poetas contemporâneos. Perante a extensão de obras literárias a abordar, parece-me ser possível uma organização das mesmas em grandes temáticas que percorrem transversalmente o Ensino Secundário: a Questão Épica; o Sentimento Nacional e a Existência Coletiva; Formas Breves; Crítica e Mudança Social e Humor, Sátira e Ironia.

Finalmente, no que respeita aos conteúdos e respetivos descritores de desempenho relativos ao domínio da Gramática, percebe-se que surge no Ensino Secundário como uma consolidação dos conhecimentos adquiridos ao nível da Sintaxe e uma tomada de consciência dos alunos relativamente à noção de que a língua portuguesa está em constante evolução, prevendo um percurso coerente na História da Língua, na Semântica, na Análise do Discurso e na Linguística Textual

6. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas [QECR]

Parece-nos pertinente desde início referir tratar-se de um documento atualmente com grande importância em qualquer processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, bem como um documento de reflexão, discussão e projeto, ou seja, um conjunto de recomendações, não de obrigações, onde são levantadas diversas questões para as quais não são avançadas respostas concretas. O QECR encoraja à reflexão por parte de quem trabalha na área das línguas vivas, incluindo os aprendentes, sendo este um dos seus principais objetivos. Pretende facilitar a troca de informação/comunicação

entre os profissionais desta área e os já referidos aprendentes, para que estes possam ser informados não só do que deles se espera, em termos de aprendizagem, mas também de como poderão ser ajudados.

Este documento surge no âmbito do projeto *Políticas Linguísticas para uma Europa Multilíngue e Multicultural* (2001) como instrumento linguístico essencial para apoio no processo de ensino-aprendizagem das línguas vivas da Europa, tendo em vista a harmonização do mesmo. Através dele, pretende-se sobretudo conseguir a uniformização de objetivos, conteúdos, metodologias, materiais e avaliação em todos os estados-membros. Surge, portanto, no seguimento de propostas do Conselho da Europa para o ensino das línguas, com o principal objetivo de conseguir maior unidade entre todos os seus membros, adotando-se para isso “uma ação comum na área da cultura” (QECR, 2001, p.20).

Com base na política linguística do Conselho da Europa, a diversidade europeia ao nível linguístico e cultural não deverá ser um obstáculo à comunicação, mas sim uma fonte de enriquecimento e de compreensão. Uma maior facilidade na comunicação e interação entre europeus de línguas maternas diferentes só será possível havendo um bom conhecimento das línguas vivas europeias. Esta facilidade, para além de promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocos, eliminará preconceitos e discriminações. É inegável que as línguas possibilitam e facilitam as relações políticas, culturais, comerciais e financeiras entre os países membros e as populações dos mesmos e, de acordo com os princípios da organização que lhe deu origem, acabamos por concluir estar perante um documento promotor de tolerância e respeito entre os povos europeus, consequentemente dos direitos e deveres que se encontram na base do sistema democrático em que estão inseridos.

O QECR surge, então, como consequência da necessidade de estabelecer uma plataforma de entendimento entre os povos, no que diz respeito ao ensino de línguas, tendo o Conselho Europeu desenvolvido esta ação com vista à promoção da diversidade linguística e do plurilinguismo dos cidadãos dos diversos estados membros. Pretende este Conselho assegurar que todos os setores da população disponham de meios efetivos para adquirirem um conhecimento de línguas de outros estados membros, bem como as capacidades para o uso das mesmas, de modo a permitir-lhes satisfazer as suas necessidades comunicativas. Estas poderão estar relacionadas com aspetos da vida quotidiana de um aprendente noutra país, uma troca de ideias ou informações com falantes de outras línguas, até mesmo proporcionar ao aprendente um conhecimento

mais vasto e profundo sobre o modo de vida e mentalidade de outros povos, assim como do seu património cultural.

Por outro lado, o documento em análise promove, apoia e encoraja os esforços de professores e aprendentes para que apliquem, de acordo com a sua situação, princípios de implementação de sistemas de aprendizagem de línguas. Para tal deverá o processo ensino-aprendizagem ser baseado nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes, devendo por e para isso haver um maior cuidado na definição de objetivos, bem como uma adequação de métodos e materiais, de forma a permitir que diferentes grupos e tipos de aprendentes adquiram uma proficiência comunicativa adequada às suas necessidades específicas.

Existe por parte do Conselho Europeu uma grande preocupação relativamente à preparação dos cidadãos europeus para desafios de mobilidade internacional e para a promoção de uma cooperação mais próxima em domínios como educação, cultura, ciência, comércio e indústria. A mesma importância é dada à compreensão e tolerância recíprocas, ao respeito pela identidade, diversidade e até mesmo riqueza cultural europeia. Em suma, pretende-se sobretudo responder às necessidades de uma Europa multilingue e multicultural, desenvolvendo de forma considerável a capacidade dos europeus comunicarem entre si, para lá de fronteiras linguísticas e culturais. Pretende-se ainda, claramente, evitar a marginalização daqueles que não possuam as capacidades necessárias para comunicarem.

O QECR propõe, então, uma base comum para a elaboração de programas de línguas, referenciais, linhas de orientação curriculares, manuais, exames e outros aspetos relacionados com o processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na Europa. Por outro lado, o referido documento apresenta uma descrição exaustiva não só do que os aprendentes de uma língua devem aprender, mas também das capacidades que deverão desenvolver (incluindo o que diz respeito ao contexto cultural da mesma) para serem capazes de comunicar, tornando eficaz a sua atuação.

Foca-se principalmente, este instrumento linguístico, nos conhecimentos e competências necessárias ao desenvolvimento da competência comunicativa. Se numa primeira parte a sua leitura e linguagem, na nossa opinião, se apresentam algo pesadas e massudas, numa segunda parte os capítulos abordam temáticas mais práticas e interessantes, esclarecedoras e úteis, tanto para professores como para aprendentes. Trata-se de um documento promotor não só da reflexão, mas também da postura crítica

dos seus utilizadores, adaptando-se ou permitindo diversas adaptações aos diversos agentes e contextos do processo ensino-aprendizagem europeus.

Tendo em conta a contextualização anterior e dando seguimento à análise do referido documento, parece-nos desde já importante clarificar alguns conceitos de maior importância, na nossa opinião, que vão surgindo ao longo da leitura do mesmo.

Encontramo-nos perante um Quadro de Referência que se pretende transparente, coerente e abrangente, cuja abordagem deverá ser orientada para a ação, pois utilizadores e aprendentes são considerados, antes de tudo, atores sociais, já que têm de cumprir tarefas em determinadas circunstâncias e ambientes (domínio específico de atuação), ou seja, deverão ser indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado.

Surgem-nos conceitos como *plurilinguismo* e *multilinguismo*, sendo que, de acordo com o QECR, o conceito de *plurilinguismo* estará associado ao ensino de línguas estrangeiras, referindo-se não só ao domínio das diversas línguas, mas também à estreita relação entre língua e cultura. Já o *multilinguismo* estará sobretudo associado à oferta de diferentes línguas estrangeiras, para aprendizagem, e ao processo de motivação ou incentivo dos aprendentes, sendo dois dos propósitos, por exemplo, a diversificação e a diminuição da predominância da língua inglesa na comunicação internacional. A *competência plurilingue* é desenvolvida através da construção de uma identidade que promova o contacto entre línguas e culturas, uma educação para a cidadania, abertura e respeito pela diferença. Contactar com outras experiências e modos de vida contribui para uma maior abertura de espírito e enriquecimento humano. O *plurilinguismo* tem então em vista a construção de uma *competência comunicativa* evolutiva e flexível, para a qual contribuam todo o conhecimento e experiência das diferentes línguas e na qual as mesmas se inter-relacionem e interajam, não ficando armazenadas em compartimentos separados. Existe no *plurilinguismo* uma base de intercompreensão, pois ao invés da comunicação entre dois falantes oriundos de culturas diferentes ser estabelecida através da utilização de uma terceira língua, a mesma é facilitada se os dois interlocutores forem conhecedores da língua um do outro.

Sendo a Europa rica em diversidade geográfica, linguística e cultural, fará sentido que a finalidade do estudo das línguas já não seja alcançar mestria em uma, duas ou mais línguas, tendo como modelo ideal o “falante nativo”. Passará a ser finalidade o desenvolvimento de repertório linguístico, no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas. Admite-se a aprendizagem de uma língua como tarefa de uma vida, sendo

desenvolvida a motivação e confiança para enfrentar novas experiências linguísticas fora do meio escolar. Em suma, na promoção de uma maior mobilidade, bem como de uma comunicação internacional mais eficaz e de um entendimento mútuo mais profundo, deverá haver respeito pelas identidades e diversidades culturais. Desta forma será também facilitado o acesso à informação e melhorada a interação pessoal e laboral. O *plurilinguismo* deverá ser encarado num contexto de *pluriculturalismo*, uma vez que a língua não é apenas um aspeto fundamental da cultura, mas também um meio de acesso a manifestações culturais.

A acrescentar que a comunicação é um aspeto e objetivo essencial para o utilizador/ aprendiz de uma língua estrangeira, tendo em conta que o mesmo, para poder comunicar corretamente, cumprir tarefas ou enfrentar determinadas situações comunicativas em que esteja envolvido, deverá ter presente um conjunto de competências adquiridas ao longo do tempo.

São propostas no QECR um conjunto de quatro *competências gerais*, consideradas essenciais para um desempenho eficaz:

A primeira *competência* referida é o conhecimento declarativo (*saber*), resultante da experiência de cada um e de uma aprendizagem mais formal, sendo que um conhecimento novo não é simplesmente adicionado ao que já se possuía (conhecimento prévio), é sim condicionado pela natureza, riqueza e estrutura do conhecimento anterior, servindo para modificar e reestruturar este, mesmo que parcialmente. Em seguida surgem-nos a competência de realização (*saber-fazer*), a competência existencial (*saber-ser e saber-estar*) e a competência de aprendizagem (*saber aprender*), ou seja, a capacidade de observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nas anteriores, modificando-as onde for necessário. Quer isto dizer que todos estes componentes /saberes irão influenciar a forma como o indivíduo irá aprender uma língua e a sua própria forma de comunicar. Daí que todos os traços individuais de cada aprendiz de uma língua estrangeira devam ser tomados em linha de conta em todo o processo de ensino-aprendizagem das línguas, assim como o conhecimento declarativo que possui do mundo.

A *competência comunicativa* engloba a competência linguística (conhecimentos e capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas), a competência sociolinguística (condições socioculturais do uso da língua) e ainda competências pragmáticas (uso funcional dos recursos linguísticos, atos de fala, domínio na elaboração do discurso). É

ativada a *competência comunicativa* sempre que um aprendente desempenha atividades linguísticas de receção, produção, interação ou mediação, podendo as mesmas ser realizadas no âmbito da oralidade, da escrita ou simultaneamente. A acrescentar tratem-se de atividades presentes em diversos domínios do quotidiano, como os domínios público, privado, educativo e/ou profissional. Conclui-se, portanto, que para se conseguir um uso correto e eficaz da língua, tem um papel fundamental a experiência adquirida, pelo aprendente, aos mais diversos níveis.

Uma das funções principais do QECR passa por criar um sistema único de avaliação de conhecimentos das línguas em toda a Europa, ajudando todos os parceiros institucionais a descreverem os níveis de proficiência em língua estrangeira. Com esta finalidade foram concebidos e propostos os *Níveis Comuns de Referência*.

A proficiência em língua estrangeira pode, então, ser descrita numa dimensão vertical, através de uma divisão inicial em três *níveis gerais*: A – o utilizador Elementar, B- o utilizador Independente e C – o utilizador Proficiente. A partir desta primeira divisão surge uma subdivisão em seis *níveis de referência*: A1 – Iniciação; A2- Elementar; B1- Limiar; B2- Vantagem; C1- Autonomia e C2 – Mestria (QECR, 2001, p.47). Os três quadros que apresentam os Níveis Comuns de Referência encontram-se resumidos a partir de um banco de *descritores exemplificativos*.

No quadro 1 os descritores exemplificativos “*É capaz de...*” aparecem de forma global e simplificada, facilitando desta forma a comunicação entre utilizadores e não especialistas e oferecendo linhas de orientação aos professores e aos construtores de currículos. Um empregador, por exemplo, mesmo não sendo especialista em ensino de línguas estrangeiras, poderá perceber através da consulta das escalas dos níveis comuns de referência, nos currículos dos candidatos, o nível de proficiência oral e escrita de cada um em determinada língua.

A grelha do quadro 2 surge como instrumento de autoavaliação, baseado nos seis níveis referidos acima. Esta ajuda os aprendentes a traçar o perfil das suas capacidades linguísticas mais importantes e decidir em que nível terão de consultar uma lista mais detalhada de descritores, para conseguirem autoavaliar o seu nível de proficiência “*Sou capaz de...*” nas competências de compreensão (oral e escrita) e produção (oral e escrita): compreender, falar e escrever. Já o quadro 3 foca sobretudo a produção oral (âmbito, correção, fluência, interação e coerência).

Consideramos pertinente referir a vantagem de uma abordagem em árvore, flexível mas coerente no seu conjunto de descritores. Segundo o QECR, é sempre

possível fazer distinções e estabelecer novas subdivisões (A1+, B1+ ou A1.1, A1.2, entre outros), sem perder de vista o objetivo principal estabelecido. No ensino de adultos, por exemplo, poderá ser necessário tomar medidas que assegurem a visibilidade da progressão. Assim, poder-se-ia desenvolver um ramo de utilizador elementar e produzir um conjunto de, talvez, seis marcos, com uma descrição mais específica e pormenorizada no nível Elementar (A1 ou mesmo A2), no qual provavelmente se poderá situar um grande número de aprendentes. Será ainda importante que todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem explicitem de forma tão concreta e pormenorizada quanto possível aquilo que esperam que os aprendentes sejam capazes de fazer com a língua e o que deverão saber para conseguirem agir eficazmente. Desta forma, e de acordo com o carácter não diretivo do projeto do documento em análise, poder-se-á concluir que os usuários poderão, então, adaptar os diferentes níveis ou subdividi-los da forma mais adequada ao seu contexto. Os aprendentes também deverão ser levados a refletir sobre as suas próprias necessidades comunicativas, sendo este aspeto fundamental no despertar da sua consciência relativamente ao processo de aprendizagem, bem como um estímulo à sua autonomia.

São vários os aspetos que interagem quando se utiliza ou se aprende uma língua. Com vista à realização de *tarefas comunicativas*, deverão os utilizadores empenhar-se em *atividades comunicativas* em língua, assim como na construção de *estratégias de comunicação*. Consideram-se atividades comunicativas interativas, por exemplo, a conversação e a correspondência, uma vez que os participantes desempenham simultaneamente ou alternadamente os papéis de produtores e recetores. Outros acontecimentos linguísticos são a audição ou leitura de suportes previamente gravados, bem como atividades de produção escrita (elaboração de texto). Grande parte das situações de aula de língua, se não a maioria, envolvem uma mistura de tipos de atividades.

Estreitamente relacionadas com as *atividades comunicativas* encontramos as *estratégias*, linhas específicas de ação adotadas com o intuito de maximizar a eficácia das atividades desenvolvidas com vista à progressão na aprendizagem. No seguimento da abordagem destes conceitos, surgem algumas sugestões de atividades de Produção (produção oral e escrita), atividades de Receção (compreensão oral e escrita ou receção audiovisual), atividades Interativas (interação oral e escrita) e atividades de Mediação (mediação oral e escrita). São apresentadas escalas exemplificativas, com os respetivos

descritores, para as atividades propostas, à exceção das de mediação. As estratégias para cada atividade podem resumir-se em: planeamento, execução, avaliação e remediação, sendo apresentada uma escala exemplificativa e respetivos descritores para cada uma. Este instrumento disponibiliza, assim, um grande conjunto de atividades e estratégias, evidenciando sempre a importância do papel do professor e do aprendente, proporcionando a ambos uma visão esclarecedora dos objetivos a atingir em cada atividade e permitindo que sejam delineadas estratégias para que os mesmos sejam atingidos (tratamento do erro: autocorreção, por exemplo).

7. Relevância do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas no Processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira, no Sistema Educativo Português

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* disponibiliza-nos várias reflexões acerca do processo ensino-aprendizagem de uma língua, bem como da sua avaliação, não pretendendo prescrever ou recomendar metodologias, mas sim apresentar algumas opções e levar o utilizador a refletir sobre as suas práticas, com vista a escolhas mais adequadas e pertinentes. A natureza flexível e não dogmática deste documento facilita a utilização e adaptação do mesmo pelos diferentes sistemas educativos europeus, não sendo Portugal uma exceção. Na verdade, tem vindo a notar-se ao longo dos anos uma implementação gradual das linhas orientadoras do QECR, não só nos programas de língua estrangeira, como também nas opções tomadas aquando da elaboração dos manuais, estando mesmo presentes em alguns deles referências bastante claras ao mesmo enquanto instrumento orientador.

Desta forma, a finalidade do ensino das línguas tem vindo a ser alterada, sendo que deve ser baseada nas necessidades dos aprendentes e da sociedade, num enfoque sempre centrado na ação. Segundo o QECR deverá o ensino ainda promover a interculturalidade, o respeito pelo outro e o estreitamento das relações imposto pela globalização. Assim, é de salientar a apologia de tarefas que promovam o desenvolvimento de competências comunicativas não só como forma de enriquecimento pessoal, mas também como incentivo à cooperação entre os cidadãos europeus.

Na nossa opinião, este documento é de extrema importância para o atual sistema de ensino, na medida em que demonstra claramente a responsabilidade e o papel preponderante do aluno enquanto elemento central, ativo e criativo da sua própria aprendizagem, e da função do professor enquanto orientador e facilitador de um processo que não termina na escola, pois a aprendizagem de uma língua é agora claramente encarada como uma tarefa para a vida.

Por outro lado, o QECR realça também a grande importância não só da autoavaliação (reflexão individual) como das tarefas levadas a cabo na aula de língua estrangeira, daí a extrema importância da definição clara tanto das próprias tarefas como dos objetivos/conteúdos necessários para o sucesso da sua execução, sempre com a finalidade de atingir um determinado objetivo comunicativo. Ainda no âmbito da *Avaliação*, poderão os professores, através da utilização dos descritores, criar os seus próprios instrumentos de diagnóstico, com vista ao posicionamento dos aprendentes num determinado nível de proficiência, permitindo reflexões relativamente a futuras metodologias, estratégias e atividades.

Apesar de algumas limitações e dificuldades ainda sentidas por muitos professores nas escolas portuguesas, no nosso entender, a flexibilidade e carácter prático do QECR permitirá cada vez mais adaptações das suas orientações e princípios à realidade das nossas escolas, sempre com vista à promoção do sucesso dos alunos.

8. Programas de Espanhol – 3ºCiclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

São vários os aspetos que encontramos referidos nestes documentos que vão claramente ao encontro das orientações presentes no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Língua*, tais como a promoção da educação nas suas três dimensões essenciais, a saber: o desenvolvimento de aptidões, a aquisição de conhecimentos e a apropriação de atitudes e valores. Assim, os princípios orientadores destes programas vão no sentido da promoção de práticas pedagógicas centradas na resolução de problemas, trazendo como inovações, por exemplo, a valorização de processos e a sua

negociação, bem como a negociação de produtos, com vista à construção de aprendizagens significativas a nível de conhecimentos, atitudes, valores e competências.

A aprendizagem de uma língua deixa de ser encarada como uma mera aquisição de um conjunto de signos, adquirindo o aprendente em simultâneo, segundo estes dois documentos, os significados culturais e os signos que os comportam. A aprendizagem de uma língua proporcionará desta forma um forte desenvolvimento pessoal, integração social, aquisição cultural e de comunicação. O facto de o aprendente entrar em contacto com outras culturas, não só através da língua mas também de uma abordagem intercultural, promoverá o respeito por outras formas de pensar e atuar, para além de contribuir para uma visão mais rica da realidade.

Indo novamente ao encontro do QECR, os Programas de Espanhol em análise consideram a competência comunicativa uma “macro competência”, englobando um conjunto de outras cinco que interagem entre si (linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística). O aprendente é considerado o centro do processo ensino-aprendizagem, sendo em função do sucesso do mesmo que todas as atividades e estratégias são desenvolvidas. Através da prática manifesta-se a competência comunicativa e o aluno é, assim, posicionado no núcleo do currículo das línguas estrangeiras, devendo ser acompanhado pelo professor ao longo do seu processo criativo de produção de mensagens nos diversos contextos de comunicação. Consideramos também pertinente referir que a flexibilidade e abertura dos Programas de Espanhol, permitindo-lhes assumir o papel de instrumentos orientadores e reguladores do processo ensino-aprendizagem, sendo definitivamente muito mais do que meros conjuntos de conteúdos.

Encontramos presentes em ambos as ideias chave orientadoras do QECR. Referimo-nos a aspetos fundamentais como a importância da interculturalidade, da promoção da educação para a comunicação enquanto fenómeno de interação social, com vista à fomentação do respeito pelo outro, do espírito de entreajuda, de cooperação, solidariedade e cidadania. Também vincada a importância atribuída ao estímulo e desenvolvimento da autoconfiança do aluno, bem como da sua iniciativa, criatividade, responsabilidade, autonomia e poder de decisão. É ainda perceptível a importância atribuída às quatro competências comunicativas consideradas no Quadro, fundamentais para a aprendizagem de uma língua estrangeira (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita).

A abordagem de *Conteúdos* relacionados a comportamentos e atitudes encontram-se definidos para todos os níveis, tendo havido uma preocupação relativamente à adequação dos conteúdos gramaticais, por exemplo, ao grau de desenvolvimento e maturidade dos alunos nos diferentes anos de escolaridade. A salientar, no entanto, que a progressão dos mesmos deverá manifestar-se globalmente, não se tratando de um processo estanque, pelo contrário, pois também de acordo com as orientações do QEQR o processo deverá consistir no completamento e enriquecimento do que já existe (ideia de ciclo). A acrescentar considerar-se também de grande importância para a evolução e sucesso do aprendente, em ambos os documentos, aspetos como a reflexão e a autoavaliação por parte do aluno.

Em suma, indo ao encontro do anteriormente referido relativamente aos níveis de referência e descritores de desempenho, também os conteúdos (conceitos, procedimentos e atitudes) foram estabelecidos para seis domínios, a saber: *compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita, reflexão sobre a língua e sua aprendizagem* e ainda *aspetos socioculturais*.

Ainda de acordo com os programas em análise, bem como com as orientações do QEQR, as metodologias deverão ser adaptadas pelo professor mediante as características e especificidade de cada aluno. A criatividade e utilização de metodologias ativas centradas no aluno deverão permitir-lhe transformar-se no construtor da sua própria aprendizagem. A autonomia conseguida será em grande parte uma consequência da clareza, por parte do professor, não só relativamente aos objetivos de cada tarefa, mas também aos métodos e estratégias adotados, permitindo futuramente ao aluno a continuação da também já referida tarefa “aprender a aprender”. A organização de conteúdos fica a cargo do professor, que tendo em vista o desenvolvimento da competência comunicativa deverá integrar os seis conteúdos acima referidos na situação de comunicação proposta, seja ela oral ou escrita. No momento de planificar a aula, o professor deverá ter presente que os mesmos não deverão ser trabalhados de forma isolada, mas sim mediante uma perspetiva global, interagindo e relacionando-se.

O envolvimento e responsabilização do aluno relativamente ao seu processo de aprendizagem passarão, segundo os programas, pelos tais momentos de negociação relativamente a objetivos e conteúdos. Indo novamente ao encontro das orientações do QEQR, ao longo do ano deverão haver momentos não só de negociação, mas também

de reflexão crítica e tomadas de decisão, permitindo aos alunos que conheçam e expressem a sua opinião relativamente a objetivos concretos, atividades para os atingir, temas de trabalho, materiais a utilizar, a organização das próprias aulas, ou seja, torná-los corresponsáveis pelos planos de trabalho adotados, relativamente aos quais serão inclusivamente estabelecidos compromissos e/ou atribuídas tarefas. O diálogo estabelecido ao longo do ano permitirá não só importantes momentos críticos, de reflexão, como a constante participação dos alunos na sua própria avaliação e consequente responsabilidade na sua própria aprendizagem.

Quanto às situações e simulações comunicativas, defendem ambos os instrumentos linguísticos em análise que estas deverão ir o mais possível ao encontro de situações reais, devidamente contextualizadas, ou seja, envolvendo globalmente conceitos linguísticos e não linguísticos. O professor aparece como gestor de atividades letivas, mas nunca como monopolizador, devendo ser uma ajuda e nunca um “ditador”. Os alunos deverão ter um papel extremamente crítico e ativo em todo o seu processo de aprendizagem, desenvolvimento e enriquecimento pessoal.

Na sequência do já referido anteriormente, uma das questões a que o *Quadro Europeu Comum de Referência* atribui grande importância é à *Avaliação*, sendo esta considerada muito mais do que a simples testagem a que nos habituámos anos a fio, assumindo neste novo contexto um sentido de avaliação do desempenho do utilizador da língua, procurando ser um ponto de referência e não um instrumento prático de avaliação. Na escola atual, caracterizada pelo seu alto grau de heterogeneidade cultural, onde é atribuída uma enorme importância às características e necessidades de cada indivíduo, fará todo o sentido que a *avaliação* seja *formativa* e *individualizada*, fugindo da avaliação estandardizada baseada em comparações e parâmetros gerais.

A *Avaliação* será agora um elemento regulador da prática pedagógica, determinando ou dando resposta às necessidades que inevitavelmente vão surgindo. Esta nova abordagem da avaliação permitirá também uma nova abordagem do *Erro*, abandonando este a conotação negativa a que sempre esteve associado, passando a ser encarado, por exemplo, como ponto de balanço, viragem ou momento para mudança de estratégia.

9. Ensino e Aprendizagem de uma Língua Estrangeira

9.1 Métodos

Indo ao encontro do já referido anteriormente neste relatório, ensinar é uma atividade complexa, que tem como principal objetivo dar resposta a diversas necessidades através da interação que se processa entre vários agentes educativos, destacando-se como principais intervenientes no processo o professor e o aluno.

No processo de ensino-aprendizagem, o aluno não pode ser encarado como um mero recetor de informação, mas sim como o cerne do processo educativo, que se quer ativo e dinâmico. “Aprender é um processo activo centrado no aluno, por oposição a outras concepções de ensino que colocavam no centro da actividade o professor e consideravam a aprendizagem fundamentalmente como uma predisposição à receptividade e à memorização” (Pacheco, 1999, p.38). Na perspetiva construtivista do autor, o aluno passa a ser o agente ativo que conduz o seu percurso de ensino e aprendizagem, assumindo um papel determinante na construção do seu próprio conhecimento, cabendo ao professor, por sua vez, o papel de facilitador e de guia das aprendizagens, sendo as mesmas também condicionadas por fatores exteriores à sala de aula.

Perante estes dois conceitos indissociáveis, ensino e aprendizagem, consideramos importante fazer uma abordagem, ainda que breve, dos vários métodos preconizados ao longo do tempo relativamente ao ensino das Línguas Estrangeiras. A este respeito refletem Mira & Mira (2002), guiando-nos num percurso diacrónico que vai desde o método tradicional, passando pelos métodos direto, áudio-oral, audio-visual, situacional e nocional/funcional, até à proposta de ecletismo metodológico. Ao longo do mesmo vão sendo apontadas vantagens e limitações de cada um, devendo sempre ser entendidos tendo em conta a época em que se inserem e os objetivos que procuravam ver alcançados. A este propósito, referem os autores:

[...] o ensino aprendizagem das línguas estrangeiras tem evoluído porque pedagogistas e pedagogos [...] tentam melhorar os desempenhos docentes reagindo contra os excessos dos métodos imediatamente anteriores. Assim, concebem novos métodos que colmatem as fraquezas dos anteriores. No

entanto, como os novos métodos encontrados também as têm, o processo continua [...] nenhum método se pode considerar definitivo, mas antes aberto a todas as alterações que o actualizem e melhorem ou mesmo aberto à sua total substituição. (pp.5-6)

Hoje em dia, e ainda na perspectiva dos mesmos autores, “não há nem bons nem maus métodos” (Mira & Mira, 2002, p.61), ou seja, não podemos limitar-nos à adoção de um único método de ensino, pois todos eles contribuem para o ensino e aprendizagem de uma língua. Deve sim haver uma adaptação das metodologias, por parte do professor, mediante os alunos com quem se encontra a trabalhar e os objetivos que se propõe atingir. Após lermos e refletirmos acerca do tema, constatamos facilmente a crescente importância que foi sendo dada à oralidade em todo o processo do ensino das línguas, já que, na realidade, aprendemos uma língua para comunicar. Atualmente, neste processo, é atribuída grande importância ao plano comunicativo, assumindo a língua o papel de instrumento de comunicação. São realçados os aspetos comunicativos e semânticos, sem descurar, no entanto, os aspetos gramaticais. “A importância é dada à Competência de Comunicação, importando menos a Competência Linguística” (Mira & Mira, 2002, p.14).

Atendendo à heterogeneidade dos alunos dentro da sala de aula, provenientes de diferentes contextos socioculturais, motivacionais entre outros, é imposta a necessidade de recorrermos à diferenciação curricular e metodológica, devendo o professor, ainda na perspectiva de Mira & Mira (2002), adaptar em vez de adotar um método. Utilizarmos vários métodos permite-nos diversificar estratégias, o que se refletirá na motivação dos alunos e conseqüentemente na sua aprendizagem, sendo o nosso fim último concretizar de forma efetiva a competência comunicativa.

9.2 A Avaliação

Os resultados escolares dos alunos é um dos campos mais problemáticos do sistema educativo, tornando-se na face visível de um complexo edifício em permanente construção valorativa, através da recolha formal e informal de dados, com vista a uma tomada de decisão. (Pacheco & Zabalza, 1995, p.39)

A avaliação é, sem dúvida, um processo complexo e uma das principais preocupações em contexto educativo, segundo o próprio Ministério da Educação, um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino, implicando procedimentos adequados às suas especificidades. Para além de verificar as aprendizagens realizadas e as competências desenvolvidas pelos nossos alunos, o seu resultado influencia as decisões que visam melhorar a qualidade e o funcionamento do sistema educativo, indo ao encontro de um dos objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo: “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo dos alunos” (Lei nº 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República, I Série, art.º 6º).

O Decreto de Lei nº6/2001 de 18 de janeiro, art.º 13, estabelece as modalidades de avaliação, compreendendo a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Desta forma, segundo o mesmo documento:

2 — A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade, devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.

3 — A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem.

4 — A avaliação sumativa realiza-se no final de cada período lectivo, utiliza a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa e traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos.

O QEQR aponta para uma perspetiva diferente no que respeita à avaliação, relacionando-a com a *proficiência do utilizador da língua*, pretendendo que a mesma seja centrada na regulação e autoavaliação do aluno e destacando para tal os conceitos fundamentais de *validade, fiabilidade e exequibilidade*. É determinado não só o que os aprendentes de uma língua deverão ser capazes de fazer, mas também como deverão fazê-lo. São também apresentadas algumas propostas de avaliação, cabendo ao professor seleccionar a que mais se adequa à situação que pretende avaliar, mediante o

contexto em que está inserido, mas colocando sempre o aluno no centro de todo o processo.

No que diz respeito à *avaliação diagnóstica*, parece-nos redutor que a mesma seja realizada apenas no início do ano letivo, pois a nossa prática letiva levou-nos a perceber que a mesma deverá ser realizada nos momentos em que exista a necessidade de diagnosticar dificuldades por parte do aluno. O mesmo acontece com a *avaliação sumativa*, pois também poderá ocorrer durante o período letivo e não apenas no seu final. Professores e alunos deverão partilhar responsabilidades e estar em consonância relativamente às aprendizagens pretendidas, promovendo-se uma pedagogia para a autonomia, na qual, para o aluno, a *autoavaliação* servirá como autorregulação das suas próprias aprendizagens.

A *avaliação formativa* é atualmente encarada como um regulador de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem, afastando cada vez mais o tipo de avaliação que se limitava a quantificar resultados, sem levar em conta o processo educativo. O conceito de *avaliação formativa alternativa*, introduzida por Fernandes (2006), difere da mera *avaliação formativa* uma vez que na primeira, professores e alunos deverão partilhar responsabilidades e estar em consonância relativamente às aprendizagens pretendidas, promovendo-se uma pedagogia para a autonomia, na qual, para o aluno, a *autoavaliação* servirá como autorregulação das suas próprias aprendizagens. O referido autor considera a *avaliação formativa alternativa*:

Uma construção social complexa, um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo as suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo. (Fernandes, 2008, p.65)

Mais uma vez se realça o aluno como cerne de todo o processo de ensino e aprendizagem, devendo a sua avaliação ser individualizada e centrada nas suas capacidades, não só no domínio cognitivo mas também no que diz respeito a atitudes e valores. Deverá promover-se o desenvolvimento social e pessoal, a sua competência sociolinguística e também sociocultural. Acrescentar que para que o aluno

desempenhe conscientemente um papel ativo na sua própria avaliação, deverá conhecer bem os critérios de avaliação de cada disciplina, sendo a aprovação dos mesmos competência do Conselho Pedagógico de cada escola ou agrupamento, com base nas propostas de cada departamento curricular. Cabe, então, ao professor de cada disciplina dar a conhecer os mesmos aos seus alunos no início de cada ano letivo.

9.3 O Erro

Na sequência do que foi exposto anteriormente, concluímos que são precisamente os momentos de avaliação formativa que vão permitindo ao aluno fazer uma autoavaliação mais consciente, pois são eles que o vão ajudando a compreender os seus pontos fortes, fracos e, conseqüentemente, os seus próprios erros: “o erro feito pelo aluno funciona como indicador de dificuldades a ultrapassar com vista a uma expressão correta” (Mira & Mira, 2002, p.16).

No processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, e até da própria língua materna, é natural que ocorram erros, podendo os mesmos ser usados de forma construtiva, em função do crescimento e evolução do aprendente. “O erro é, hoje em dia, e muito bem, considerado inevitável e necessário (...) é considerado um índice de aprendizagem transitório e uma prova de que a aprendizagem se está a processar eficazmente” (Mira & Mira, 2002, p.16).

A este respeito o QEQR estabelece diferença entre *erros* e *falhas*, à semelhança de Corder em 1967, com a distinção entre ¹*errors* e *mistakes*, respetivamente. Pode ler-se no referido documento:

Os erros devem-se a uma *interlíngua*, uma representação distorcida ou simplificada da competência-alvo. Quando o aprendente comete erros, o seu desempenho (*performance*) está de acordo com a sua competência, tendo desenvolvido características diferentes das normas da L2. As falhas, por seu lado, ocorrem no desempenho, quando o utilizador/aprendente é

¹ De acordo com Corder (1967), *mistakes* são lapsos que refletem problemas de processamento, ou seja, o aluno conhece a regra mas, devido a condições físicas ou psicológicas, não a aplica corretamente. Por outro lado, *errors* são falhas de competência, portanto sistemáticos, revelando que o aluno desconhece a regra gramatical.

incapaz de pôr em prática correctamente as suas competências, como pode ser o caso de um falante nativo. (QECR, 2001, p.214)

Com base no exposto acima concluímos que, enquanto professores de Língua Estrangeira, devemos identificar o erro, mas a sua correção deverá acontecer de forma a não colocar em causa a autoconfiança e motivação do aluno. Deverá funcionar não como castigo, mas como fator potenciador do desenvolvimento do mesmo.

B) PLANIFICAÇÃO, CONDUÇÃO DE AULAS, AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGENS E ANÁLISE PRÁTICA DE ENSINO

1. Conhecimento dos alunos.

No ano letivo a que se reporta o presente relatório (2015/2016) coube-nos a leccionação de 100 horas de Língua Espanhola, entre setembro e novembro de 2015, a uma turma do Curso de Aprendizagem de Rececionista de Hotel - área de formação em Hotelaria e Restauração – o qual permite obter uma certificação escolar e profissional, privilegiando a inserção no mercado de trabalho e o prosseguimento de estudos de nível superior. Posteriormente, já de regresso à escola pública, desenvolvemos trabalho com turmas de 8º ano da Escola Secundária de Pinhal Novo, na disciplina de Português, onde desempenhámos funções de docente entre janeiro e agosto de 2016. A nossa reflexão respeitará, então, a ordem cronológica apresentada.

Um dos primeiros passos a dar pelo professor, quando confrontado com uma nova realidade, consiste na elaboração das planificações e dos testes de avaliação de diagnóstico. As referidas planificações, criadas muitas vezes antes do início das aulas, bem como a delineação de metodologias de trabalho e estratégias de atuação, deverão ser adaptadas e adequadas à realidade de cada grupo, sendo por isso necessário travar conhecimento com os alunos e ir tirando, a pouco e pouco, as primeiras impressões acerca dos mesmos, de forma a conseguirmos ir gerindo o processo de ensino aprendizagem com vista a potenciar as capacidades de cada um.

1.1 Espanhol

O primeiro contacto estabelecido com a turma foi um contacto indireto, tendo-nos chegado, através da coordenadora do curso, uma listagem de nomes, ordenados alfabeticamente, apenas com a informação da idade dos alunos e do nível de Espanhol de cada um. Estes Cursos de Aprendizagem destinam-se, essencialmente, a jovens com idade entre os 15 e os 25 anos que, em regra, serão candidatos a um primeiro emprego. Terão concluído o 3º ciclo do Ensino Básico, mas não o 12º ano de escolaridade, pelo que poderão alguns ter tido contacto com o espanhol em anos anteriores.

Foram-nos atribuídas 100 horas de Língua Espanhola em contexto de Rececionista de Hotel, tendo sido designadas para o efeito duas Unidades de Formação de Curta Duração [ufcd], de 50 horas cada: Serviço de receção, atendimento e informação turística (6934) e Serviço de reservas e apoio (6937). Para procedermos à planificação das primeiras 50 horas (Apêndice 1), feita antes das aulas terem início, baseámo-nos no Catálogo Nacional de Qualificações [CNQ] da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional [ANQEP], através do qual tivemos acesso ao referencial do curso, articulando os referidos documentos com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

Posteriormente, mediante reunião de equipa técnico-pedagógica, recolhemos informações mais concretas sobre o grupo, nomeadamente informações acerca do contexto socioeconómico dos alunos, bem como da constituição do agregado familiar e dos eventuais problemas que daí poderiam advir, condicionando a sua predisposição para as aprendizagens. No entanto, com base na experiência que temos, consideramos que o professor não deve iniciar o trabalho com uma turma com base em ideias pré-

concebidas, pois os comportamentos e atitudes de determinado aluno em determinado ano letivo, quer positivos quer negativos, não têm necessariamente de ser reiterados nos seguintes. O professor não deverá agir apenas em função das mesmas ou colocá-las de parte, mas sim transformá-las numa mais-valia no momento de estabelecer metodologias de trabalho e estratégias de atuação.

O conhecimento efetivo do grupo só teve início no primeiro dia de aulas, quando os olhares se cruzaram pela primeira vez e começámos a estabelecer laços. Após breve apresentação do professor, em espanhol, pedimos aos alunos que, seguindo o mesmo modelo, o fizessem também, incluindo na mesma aspetos genéricos como: nome, idade, naturalidade, nacionalidade, atividades de tempos livres e/ou gostos pessoais. A partir desta primeira abordagem conseguimos perceber, desde logo, algumas características de cada um, já que muitos se apresentaram também em espanhol, mas outros não o fizeram, claramente por não se sentirem confortáveis. Dialogámos ainda sobre as expectativas dos alunos relativamente à disciplina e aferimos alguns conhecimentos do grupo relativamente a aspetos relacionados com a cultura espanhola, através da realização de um teste de diagnóstico de escolha múltipla (Apêndice 2). Relativamente aos alunos que nunca tinham tido contacto com a língua alvo, a aplicação deste teste funcionou um pouco como sensibilização para a mesma, mediante a leitura das perguntas e a escolha das hipóteses, motivando-os desde logo para a competência comunicativa, tão evocada pelo QECR.

Após a análise dos resultados dos testes de diagnóstico facilmente verificámos a existência de alunos em níveis de proficiência muito distintos e, a partir daqui, começámos a desenhar a nossa forma de atuação, com vista ao sucesso dos nossos alunos, determinando os procedimentos a seguir perante um grupo tão heterogéneo. Encontrávamo-nos perante um contexto de sala de aula em que uma percentagem significativa de alunos provinha de um contexto socioeconómico e familiar delicado, desfavorecido, com famílias desestruturadas, pelo que muitos já tinham experienciado pelo menos um ano de retenção, tornando menor a sua predisposição para a aprendizagem. Se para alguns se tratava do primeiro contacto com uma língua desconhecida, o que de alguma forma os desafiava e motivava, outros estariam a trabalhar os conteúdos pela segunda ou terceira vez, pelo que as metodologias a adotar para os últimos deveriam ir no sentido de tentar reavivar conhecimentos efetivados anteriormente, fazendo dos mesmos uma mais-valia para a sua motivação. O incentivo a uma participação breve mas positiva, em momentos chave, levaria a uma melhoria da

sua autoconfiança face às aprendizagens, desconstruindo um pouco a ideia de tendência para o insucesso, frequentemente presente neste tipo de alunos.

Segundo Mira & Mira (2002), “uma pedagogia centralizada no método e não nas capacidades e personalidade do aluno, tem sido, ao longo dos tempos, a principal responsável pelo insucesso escolar na aprendizagem das línguas estrangeiras” (pp.8-9). Houve então, de imediato, a preocupação de delinear e adaptar estratégias diferentes para alunos mais desmotivados, com poucos hábitos de estudo ou pouco acompanhamento por parte da família, grande parte das vezes pouco instruída academicamente. Perante este público detentor de variadas especificidades, o professor deverá adequar as metodologias delineadas, respeitando sempre a individualidade de cada aluno. “Diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno” (Heacox, 2006, p.10).

Centremo-nos mais atentamente na análise dos testes de diagnóstico, nas dificuldades e erros mais comuns detetados, tendo sido facilmente perceptíveis muitos erros de interlíngua, potenciados pelo facto de estarmos perante duas línguas muito parecidas, o que fez com que os alunos transferissem muitas vezes para o espanhol estruturas próprias do português e trouxessem consigo crenças erradas, barreiras difíceis de contrariar ou ultrapassar. Se por um lado a proximidade linguística, geográfica e cultural pode ser geradora de interesse e motivação, por outro pode levar a uma autoconfiança exagerada e à ideia de que aprender espanhol é extraordinariamente fácil, o que poderá não corresponder à realidade e levar à frustração. O *erro* surge nestas situações como um fator fundamental, potenciador de autocorreção e autorregulação das aprendizagens. Não devemos puni-lo ou rotulá-lo como impedimento para a evolução e o sucesso, mas sim encará-lo como parte integrante do processo de aprendizagem, como referido anteriormente neste relatório, pois “cada erro é um apelo a uma formação orientada” (Bobbitt, 2004, p.76). A proximidade das línguas revelou-se, no entanto, um fator extremamente motivador sobretudo para os alunos com poucos ou nenhuns conhecimentos de espanhol, pois conseguindo perceber alguns sentidos, em suporte oral ou escrito, acabaram por não desistir face ao desconhecido.

1.2 Português

A 18 de janeiro de 2016, fomos contactadas pela Escola Secundária de Pinhal Novo no sentido de dar continuidade ao trabalho desenvolvido por duas colegas, ao longo do primeiro período, com algumas turmas de 8º ano. Ao aceitarmos, abraçámos este novo desafio que se afigurou tão carregado de responsabilidade como aliciante, uma vez ter-nos sido transmitida desde logo a forte hipótese de os alunos de 8º poderem vir a realizar uma Prova de Aferição, o que pressupunha, à partida, um esforço acrescido de ambas as partes, professora e alunos, para que estas turmas conseguissem chegar à realização da mesma quase em pé de igualdade com as restantes turmas do mesmo ano.

O facto de termos entrado ao serviço após o início do ano letivo fez com que a organização do nosso trabalho partisse das planificações e do trabalho previamente desenvolvido pelos(as) colegas de grupo que lecionavam o mesmo nível. Assim, consultámos as planificações existentes (Anexos 1 e 2), facultadas pela Coordenadora de Ano e tentámos obter informação sobre as turmas, junto dos respetivos Diretores de Turma, no sentido de conhecermos as características e percebermos algumas dificuldades dos alunos com quem iríamos trabalhar, numa perspetiva de que estes se sentissem o mínimo possível afetados pela mudança de professora, a terceira, neste caso, o que nem sempre é fácil nestas situações. Como referido anteriormente, iniciámos funções nesta escola no final do mês de janeiro e os alunos encontravam-se sem professor desde finais do mês de novembro, o que levou a que a nossa chegada tenha sido desde logo motivo de satisfação e alívio, não só por parte dos alunos como também por parte dos pais e encarregados de educação.

A maior diferença notada por nós relativamente a outras escolas, logo no início do desempenho das nossas funções, foi o facto da Escola Secundária de Pinhal Novo ter a constituição de turmas organizada por níveis. Tendo apenas trabalhado com o 8º ano, é precisamente parte do trabalho desenvolvido com as três turmas que nos foram atribuídas, duas de Nível Intermédio na maioria das disciplinas (3) e uma de Nível Bom (4 e 5), que nos propomos dar a conhecer neste relatório. O facto dos alunos se encontrarem inseridos nas já referidas turmas de nível facilitou-nos de alguma forma o arranque dos nossos trabalhos, tendo havido orientações por parte das Coordenadoras de Departamento e de Ano para que recomeçássemos as atividades com os alunos o mais rapidamente possível, partindo, obviamente, da aplicação de uma pequena atividade de diagnóstico. Os mesmos encontravam-se com um atraso de cerca de um mês relativamente às outras turmas, o que na disciplina de Português, com 225 minutos

semanais, é bastante significativo. Assim aconteceu. Na nossa opinião, foi possível realizar um bom trabalho com estas turmas consideradas homogéneas, uma vez que nos permitiu desenvolver os conteúdos mais aprofundadamente com os grupos compostos por alunos de nível Bom. Já com as turmas formadas pelos alunos com menos facilidade e/ou mais desinteressados, houve sempre a preocupação de lhes incentivar o estudo e paralelamente reforçar a autoestima, nunca os ridicularizando quando respondiam e faziam menos bem o que lhes era pedido. Recorremos, constantemente, ao reforço positivo, elogiando e valorizando respostas e atitudes, principalmente dos alunos mais inseguros, de forma a não se sentirem em momento algum discriminados pela existência desta divisão por níveis.

2. Preparação e condução das aulas

A principal preocupação de qualquer professor são os seus alunos e, conseqüentemente, o sucesso dos mesmos, devendo a tarefa de ensinar ser encarada com grande sentido de responsabilidade. Ao ensinarmos estamos a contribuir não só para a sua formação, mas também para a construção da sua identidade enquanto cidadãos autónomos, capazes de agir e de desenvolver aprendizagens ao longo da vida. Consideramos que o sucesso das aprendizagens dos nossos alunos depende, de entre outros fatores já referidos neste relatório, de uma planificação cuidada, pois como em qualquer outro projeto na nossa vida, uma preparação prévia de qualquer atividade contribui sempre para a obtenção de melhores resultados.

2.1 Espanhol

Após o primeiro contacto com o grupo e a avaliação de diagnóstico, procedemos ao reajustamento da referida planificação, na qual foram incluídos objetivos e conteúdos vários que, em consonância com o QECR, apontam para um modelo de intervenção didática orientada para uma abordagem intercultural, participada e interativa, baseada na comunicação, sendo esta a principal finalidade da aprendizagem de uma língua. Assim, a nossa grande preocupação foi valorizar a comunicação em sala de aula, tendo todas as metodologias e estratégias planeadas tido sempre como objetivo maior o

desenvolvimento desta competência. “O objetivo do ensino de uma segunda língua tornou-se o desenvolvimento da competência comunicativa, incluindo no seu papel central a propriedade e aceitabilidade do acto da fala à situação sociocultural em que o mesmo é utilizado” (Mira & Mira, 2002, p.47).

Depois de realizadas algumas pesquisas, e não havendo qualquer manual adotado para esta disciplina, decidimos desenvolver algumas atividades do manual *Cinco Estrellas – Español para el turismo*, de Concha Moreno e Martina Tuts, da Sociedad General Española de Librería, com a data de 2013. Trata-se de um manual que vai ao encontro das orientações do CNQ, bem como do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, estando classificado no seguinte Nível Comum de Referência para utilizadores Elementares: A1 (Iniciação) e A2 (Elementar), ou seja, relativamente ao Nível A2:

É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com a área de prioridade imediata (por exemplo, informações pessoais e familiares simples, compras, geografia local e emprego). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem uma troca simples e direta de informações sobre assuntos familiares e habituais. Consegue descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas. (QEQR, 2001, p.49)

O referido manual acompanha as necessidades de quem tem de preparar-se para realizar práticas em locais de trabalho no âmbito da hotelaria, agências de viagens e/ou serviços de guias, tendo a nossa escolha recaído em unidades diretamente relacionadas com o serviço de receção, atendimento e informação turística.

A metodologia seguida neste instrumento de trabalho é situacional, contextual e interativa, dando-se grande ênfase à interação e compreensão oral, fundamentais nos contactos com clientes e profissionais entre si. Proporciona também uma progressão gramatical e lexical, aparecendo ambos em função das necessidades específicas e próprias de cada situação. Para além da comunicação oral, foi ainda dada importância à expressão escrita necessária para preenchimento de fichas e questionários, elaboração de mensagens e notas, entre outros. Assim, os exercícios realizados pelos alunos foram bastante variados e adaptados ao contexto pretendido: desenvolvimento de práticas de

compreensão auditiva, expressão oral e escrita; exercícios gramaticais e de léxico; resumos de expressões para cada situação comunicativa; uma leitura relacionada com o tema e uma tarefa final, de consolidação.

O aluno encontra-se sempre no centro de todo o processo de ensino-aprendizagem, devendo as metodologias, atividades, estratégias e recursos ser pensados e adequados aos gostos e interesses do grupo, o que nem sempre é tarefa fácil para o professor. Segundo Mira & Mira (2002), “a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo penoso que depende de factores cognitivos, afectivos e da personalidade. Depende também de um ensino estimulante e eficaz” (p.46).

Ao longo das aulas tentámos promover um clima favorável à aprendizagem dos nossos alunos, gerindo vontades, desejos, necessidades, atitudes e fomentando um bom relacionamento interpessoal. Numa turma cujos alunos foram previamente rotulados de “pequenas bombas relógio”, foi essencial estabelecer desde o início regras de comportamento e de conduta que todos deveriam respeitar. Não queremos com isto transmitir a ideia de inflexibilidade ou rigidez excessiva da nossa parte. Pelo contrário. Desde sempre os alunos tiveram espaço para manifestar opiniões, anseios, expor os seus pontos de vista, mas nunca desrespeitando “o outro” ou as regras base de boa educação, dentro ou fora da sala de aula. Relativamente a este ponto procurámos sempre dar o exemplo, respeitando, trabalhando e cooperando, pois sabemos que em contexto de aprendizagem o professor é muitas vezes o modelo seguido. No entanto, na nossa opinião devido à complexidade dos diferentes elementos da turma, surgiram alguns desvios de comportamento, tendo sido resolvidos por nós utilizando diferentes estratégias, mediante a gravidade da situação. Na maioria dos casos, uma conversa dentro da sala, com os alunos envolvidos e em frente à turma ou individualmente, no final da aula, foi a intervenção ideal, servindo a mesma de reflexão e consciencialização acerca dos comportamentos inadequados. Recordamo-nos apenas de uma situação de maior gravidade, que envolveu agressão física, tendo a mesma sido resolvida com o encaminhamento dos dois alunos envolvidos até junto do Técnico de Serviço Social, conforme orientações prévias da Direção do Centro de Formação.

Foqumo-nos agora na preparação das aulas, mais especificamente, planificadas antecipadamente com a consciência de que um ambiente de trabalho saudável e favorável propicia as aprendizagens. Assim, perante a especificidade de cada aluno, facilmente percebemos que alguma proximidade e disponibilidade da nossa parte seria

uma grande ajuda em todo o processo. Uma boa relação humana, entre professores e alunos, potenciou o sucesso, uma vez estarmos perante formandos com contextos familiares difíceis, notando-se em muitos deles baixa autoestima, para além de dificuldades de concentração e aprendizagem. O facto de reconhecermos as suas qualidades e méritos foi essencial, e muitas vezes sentimos a motivação destes alunos aumentar apenas pelo facto de lhes darmos a atenção que não tinham em casa, escutarmos os seus pontos de vista, termos em conta as suas opiniões, interessando-nos por eles não só enquanto alunos, mas também enquanto indivíduos com sonhos, objetivos e aspirações de vida. Mais do que pensarmos que seriam capazes, passou sobretudo por fazê-los acreditar nas suas potencialidades e capacidades de desenvolverem um bom trabalho, servindo o reforço positivo como grande motivação.

When teachers listen to their students and elicit their opinions and perspectives, a variety of benefits are derived. Students, who are allowed to express thoughts previously suppressed for fear of negative judgment or retribution, experience a form of catharsis. This catharsis allows for a healthier, more authentic, teacher-student relationship inevitably leading to better communication and mutual understanding. (Kincheloe, 2012, p.134)

Sentimos desde o início uma grande diferença a ter em conta na planificação das nossas aulas, comparativamente ao ensino regular. Neste curso de aprendizagem, os tempos letivos eram efetivamente de 60 minutos, não de 45 como no ensino regular, e com esta turma especificamente cada aula tinha uma duração mínima de 3 horas e máxima de 4, tarde ou manhã, respetivamente. A nossa preocupação baseou-se na adequação dos métodos de ensino aos objetivos dos nossos alunos, sendo estes cada vez mais o centro no processo de aprendizagem, participando não só na definição daqueles, mas também na organização das tarefas, o que proporcionou a cada um trabalhar ao seu próprio ritmo. Segundo Mira & Mira (2002), “É a individualização do ensino em que objectivos, conteúdos e método têm que depender das expectativas, necessidades, motivações, estatuto social e aptidões dos públicos visados” (p.12).

Com vista à construção de um ambiente de trabalho motivador para os nossos alunos, estabelecemos algumas rotinas de aula. Desta forma, progressivamente, foram-se sentindo mais seguros e conscientes do que era esperado deles, bem como do que poderiam esperar de nós. Após a entrada na sala de aula, a língua utilizada era

maioritariamente a língua alvo, cumprimentando-nos, dando as instruções consideradas necessárias, abrindo a lição no quadro e fazendo sempre um breve resumo da aula anterior. Esta estratégia servia não só como contextualização, mas também como uma espécie de desbloqueio relativamente ao uso da língua. A este propósito, parece-nos pertinente referir que, perante os nossos alunos, enfatizámos constantemente a ideia da importância de não ter medo de errar e de que deveriam sempre usar a língua espanhola, mesmo com as falhas inevitáveis à sua aprendizagem. Transmitimos-lhe inclusivamente a nossa convicção relativamente ao erro como algo que tem e deve acontecer, pois indica as dificuldades a serem ultrapassadas, com vista à evolução das aprendizagens. A este respeito asseveram Mira & Mira (2002):

O erro é, hoje em dia, e muito bem, considerado inevitável e necessário pois aceita-se que o processo de aprendizagem vai passando por etapas sucessivas de estruturação dos conhecimentos, entre os quais a tentativa e o erro (“trial and error”). Sendo inevitável, é considerado um índice de aprendizagem transitório e uma prova de que a aprendizagem se está a processar eficazmente. (p.16)

Ao longo das nossas aulas, o erro nunca foi penalizador, mas serviu sempre para conduzir o aluno à reflexão acerca do mesmo, potenciando assim a sua capacidade de autocorreção. A frequente sensibilização do grupo a este respeito levou ao desaparecimento de algumas interrupções desagradáveis e embaraçosas para com os alunos mais tímidos e receosos de falhar. Nas primeiras aulas, perante algumas falhas de colegas, ainda surgiram risos e comentários pouco simpáticos e/ou desmotivadores. Mas a pouco e pouco, através do diálogo e do apelo a que se colocassem no lugar do “outro”, conseguimos que todos passassem a lidar com os erros de forma natural, provando que todos os cometiam, de uma forma ou de outra, sendo os mesmos inevitáveis, mesmo para os que se sentiam mais à vontade com a língua. Tentámos sempre envolver todos os alunos no processo educativo, colocando-os no centro do ensino-aprendizagem e fazendo-os sentir que não eram de forma alguma meros recetores de conhecimentos, mas sim o cerne de um processo que girava em torno deles, valorizando-os enquanto pessoas.

Tentámos também sempre, o mais possível, variar metodologias, estratégias e recursos. À medida que fomos conhecendo os nossos alunos, tentámos adaptá-los, indo ao encontro das preferências e das necessidades dos mesmos: “nenhum método se pode considerar definitivo, mas, antes, aberto a todas as alterações que o actualizem e melhorem ou mesmo aberto à sua substituição” (Mira & Mira, 2002, pp.6-7).

Assumimos desde o início a comunicação oral destes alunos como prioritária, uma vez terem como objetivo a realização de tarefas em contexto de rececionista de hotel. Desta forma, considerámos pertinente avançar de princípio com exercícios de compreensão oral seguidos de imediato por exercícios de simulação (Anexo 3), devidamente contextualizados, envolvendo desde logo os alunos “em situações o mais próximas possível das situações reais, em que os alunos se sentem implicados, de modo a pôr em evidência a língua como instrumento de comunicação e acção” (Mira & Mira, 2002, p.13). Sem dúvida que a utilização de recursos áudio, com a audição de textos e/ou diálogos, é um recurso muito apreciado pelos alunos, uma vez que tornam as aulas mais dinâmicas e atrativas, fomentando o gosto pela aprendizagem do espanhol, neste caso. A maior barreira detetada relativamente a este tipo de exercício prendeu-se com o facto de os falantes serem nativos, o que se traduziu numa dificuldade acrescida para os aprendentes, por não conseguirem adaptar a sua capacidade auditiva à velocidade da pronúncia espanhola, afirmando que o facto de falarem tão rápido fazia com que não se percebesse quase nada. Para ultrapassar essa dificuldade, optámos por ouvir primeiro o enunciado apenas com a finalidade de contextualização numa perspetiva geral, escutando o mesmo posteriormente, mais duas vezes, já com a intenção de realização da tarefa.

Considerámos pertinente incluir, no final desta atividade, alguns exercícios de gramática, mais concretamente para os alunos trabalharem o futuro de indicativo, tempo verbal muito útil e de grande relevância para as estruturas frásicas que estávamos a trabalhar (Anexo 4), tratando-se portanto de uma aprendizagem gramatical devidamente contextualizada, uma vez que “esta prática só se concebe inserida num processo consciente de reflexão com vista à estruturação e sistematização do conhecimento da Língua Estrangeira, de modo a vir a ser utilizada, na prática, de forma espontânea (Mira & Mira, 2002, p.17).

A expressão oral assumiu também um papel de suma importância nas nossas aulas, tendo as simulações de diálogo, desenvolvidas a pares ou em grupos, sido encaradas como exercício chave dos objetivos a alcançar mediante as aprendizagens

pretendidas. Um dos contextos propostos foi a troca de moeda na receção do hotel (Anexo 5). Através deste exercício, conseguimos novamente aproximar os alunos a uma hipotética situação real e introduzimos em sala de aula a já referida anteriormente, e também importante, interculturalidade, levando os alunos a contactar com a designação e o valor das moedas de diversos países. A interculturalidade foi sendo também trabalhada através da leitura e interpretação de texto, pois também a leitura foi assumindo um papel importante nas nossas aulas, enquanto atividade linguística - receção da língua. É exemplo disso o texto *Hoteles de todo tipo*, lido e trabalhado em aula, o qual aborda a classificação hoteleira levada a cabo pela Organização Mundial de Turismo, mencionando alguns hotéis de todo o mundo. (Anexo 6).

Promovemos diversas vezes o diálogo com os alunos acerca das atividades realizadas, o que permitiu muitas vezes aos alunos refletir e dar ideias, no sentido de potenciar o seu próprio desenvolvimento, bem como o do grupo. Uma das ideias avançadas por uma aluna e posteriormente aceite pela turma foi o registo áudio dos diálogos que iam produzindo nos diferentes contextos. Na nossa opinião, estes registos provocaram nos alunos um sentido de responsabilidade acrescido, não só aquando a elaboração dos textos, mas também na sua posterior reprodução. Ao início, mais uma vez, a proposta desta dinâmica não agradou a todos, desagradando principalmente aos alunos mais tímidos e introvertidos. Deixámos a decisão ao critério de cada um, mas fizemos questão de que, gradualmente, estes últimos se fossem apercebendo de que o facto de os colegas ouvirem as próprias pronúncias facilitava a autoconsciência relativamente ao erro e potenciava claramente a sua autocorreção, individualmente ou como grupo, acabando por se generalizar a prática. À medida que os alunos foram demonstrando maior à vontade com a língua, e com o intuito de diversificar as atividades, promovemos debates em que foram os diferentes grupos a fazer apreciações críticas dos trabalhos dos colegas. Para cada atividade foi feita uma gestão diferente do espaço de sala de aula, pois percebemos que também este fator influenciava todo o processo. Assim, optámos por dispor as mesas individualmente para trabalho de pares, em grupo para trabalhos de três ou mais elementos e em U para a realização de debates, ajustando o espaço sempre que necessário e tornando-o muito mais funcional.

2.2 Português

Pretendemos agora, a título exemplificativo, descrever algumas das atividades realizadas nas nossas aulas de Português, não descurando relativamente a esta disciplina muito do que até agora defendemos relativamente ao Espanhol. Escolhemos para tal a Sequência 6 – Textos Poéticos, cujas planificações se encontram em anexo (Anexos 1 e 2). Em relação aos recursos utilizados, recorreremos bastante ao manual adotado pela escola – Plural 8, Texto Editora – articulando tarefas de leitura, oralidade, escrita e gramática.

Nesta unidade explorámos dezasseis poemas de diferentes autores, de acordo com as orientações das Metas Curriculares, encontrando-se entre estes Sá de Miranda, Luís de Camões e Almeida Garrett. Para além da exploração guiada dos referidos textos poéticos, que optámos por selecionar de entre as propostas existentes no referido manual, decidimos ir desenvolvendo, paralelamente, algumas atividades mais criativas com os nossos alunos, permitindo-nos diversificar os trabalhos em sala de aula e motivando-os de forma mais prática para a poesia. São exemplos destas atividades a composição de sonetos, aquando do estudo de Camões (Apêndice 3), ou a criação de uma antologia poética temática, que foi apresentada à turma, com composições de poetas do século XX (Apêndice 4). A escrita livre e a leitura expressiva foram também propostas bastante bem acolhidas pelas turmas, neste contexto, proporcionando aos alunos momentos de interação, estimulando aspetos como a criatividade ou a expressividade e combatendo outros como a timidez e o medo, sobretudo em alunos mais introvertidos.

Em experiências anteriores a estas, tanto no ensino de uma língua estrangeira como de Português, foram várias as vezes em que experimentámos escrever o sumário no início da aula, com base no argumento de que “todos os professores fazem no início”. O que verificámos em muitas das situações referidas foram imediatas manifestações de falta de entusiasmo, da parte dos alunos, por acreditarem que a atividade “x” iria ser pouco interessante ou que a atividade “y” iria demorar muito tempo e acabaria por tornar-se cansativa, predisposições que influenciaram clara e negativamente o desenvolvimento das atividades previstas para essas aulas. Para além do aspeto anteriormente referido, ainda hoje são várias as aulas em que, por um ou outro motivo, sentimos necessidade de reajustar as atividades pensadas para esse dia, não conseguindo assim cumprir o que inicialmente tínhamos previsto no nosso plano. Nesta situação, e perante um sumário registado no início da aula, já pouco haverá a fazer.

Assim, optámos, há muitos anos, por deixar esta tarefa para os últimos dez minutos de aula, afastando o problema do incumprimento do mesmo e aguçando um pouco a curiosidade e expectativas dos alunos, a quem os conteúdos e atividades da aula deixam de ser apresentados como se de um fato feito se tratasse. Para a elaboração do sumário, pedimos sempre a colaboração da turma que, através de uma reflexão conjunta, constrói esta síntese de final de aula com base no trabalho que foi efetivamente desenvolvido. A este respeito, referem Mira & Silva (2007): “Para produzir os seus melhores efeitos, o sumário deverá ser realizado no momento que naturalmente lhe está destinado. E esse momento é o final da aula a que diz respeito, exprimindo o sumário a realização sumulativa do que nessa aula aconteceu” (p.302).

3. Avaliação das aprendizagens dos alunos

Avaliar é uma tarefa de extrema complexidade que, devido a alterações sociais, económicas, políticas e culturais, se tem vindo progressivamente a afastar da redutora medição de conhecimentos, tornando-se um processo mais transparente, democrático, partilhado e adaptado às verdadeiras especificidades e necessidades dos alunos, proporcionando a melhoria das suas aprendizagens. A avaliação fornece ao professor informação acerca do grau de desenvolvimento dos seus alunos, permitindo-lhe agir no sentido de potenciar o que cada um tem de melhor ou encorajá-lo a desenvolver aspetos em que seja menos bom. Fernandes (2004) refere:

A avaliação das aprendizagens é [...] entendida como qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação mais ou menos participado, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos são capazes de fazer numa diversidade de situações. Normalmente este processo permite a formulação de apreciações por parte dos diferentes intervenientes (incluindo os próprios alunos) o que, em última análise, permitirá tomar decisões que regulem os processos de aprendizagem e ensino. (p. 3)

Este é um tema que nos tem acompanhado e preocupado ao longo da nossa experiência enquanto docente, uma vez tratar-se de um processo que, para além de justo e transparente, deverá contar com a participação ativa dos principais intervenientes do mesmo, ou seja, os nossos alunos. Assim, considerámos essencial que os mesmos tivessem a exata consciência dos objetivos pretendidos, para que juntos os conseguíssemos atingir, tendo-nos parecido fundamental que conhecessem bem, desde o início, os critérios de avaliação das disciplinas (Apêndice 5 e Anexo 7), consciencializando-os da sua importância. No entanto, a envolvência dos alunos no seu próprio processo de avaliação não se revelou tarefa fácil, tendo estes demonstrado alguma surpresa e receio relativamente à responsabilidade que lhes estávamos a incutir. Pensamos que o facto de não estarem habituados a refletir sobre o trabalho que estavam a desenvolver, no sentido de avaliar o mesmo, terá gerado alguma preocupação e ansiedade. Coube-nos a nós contextualizar a ideia, ensiná-los a fazê-lo e levá-los a compreender que, a partir dessa reflexão, conseguiriam não só tomar consciência dos seus pontos fortes e das suas dificuldades, como também pensar estratégias que lhes permitissem superá-las.

Atendendo à já referida heterogeneidade dos alunos, através da avaliação deveremos sempre conseguir identificar as diferentes necessidades dos mesmos com vista a potenciar a melhoria das suas aprendizagens, não recorrendo para tal a um único modelo, mas combinando vários modelos existentes, recorrendo a diferentes estratégias e adequando os suportes de registo aos objetivos pretendidos. Desta forma, a análise dos resultados das já mencionadas avaliações de diagnóstico possibilitaram-nos direcionar as atividades da nossa prática letiva, indo ao encontro das necessidades dos aprendentes e diferenciando as nossas atuações mediante as lacunas ou dificuldades evidenciadas.

Estando os alunos no centro do processo ensino-aprendizagem, a avaliação formativa e contínua foi uma constante ao longo das nossas aulas. Frequentemente as intervenções foram registadas nos documentos próprios elaborados para o efeito, abrangendo não só o domínio cognitivo, como também o campo socioafetivo. Observámos e verificámos regularmente o desempenho em aspetos como a capacidade de trabalho individual, de pares ou em grupo, participação, interesse e empenho, relativamente aos quais íamos dando feedback avaliativo.

Relativamente ao **Espanhol**, no que diz respeito à avaliação sumativa, tendo em conta a especificidade dos conteúdos a trabalhar e a avaliar, decidimos que a mesma seria realizada através da elaboração de um trabalho final. A proposta apresentada aos

alunos foi, em trabalho de grupo, a descrição de um hotel imaginário, a criação de um formulário de reserva para o respetivo hotel e a simulação de uma situação real de atendimento na receção do mesmo (Apêndice 6), fornecendo-lhes para tal um conjunto de expressões contextualizadas que poderiam utilizar para a criação dos diálogos (Anexo 8). O trabalho foi realizado em pares e/ou em grupos de três, tendo sido avaliada a prestação individual de cada elemento, bem como o produto final apresentado à turma.

Como referimos anteriormente, ao longo da unidade, fomos dando possibilidade aos alunos de se autoavaliarem e de refletirem acerca do seu desempenho, tanto no domínio cognitivo, como relativamente à sua conduta no domínio das atitudes e valores. Procedemos da mesma forma depois de concluídas as apresentações dos trabalhos finais, bem como à heteroavaliação, tendo os grupos recebido feedback não só da nossa parte, mas também da parte dos colegas pertencentes aos outros grupos. Estes momentos revelaram-se bastante proveitosos, uma vez que os alunos puderam refletir acerca do trabalho realizado.

No que diz respeito à disciplina de **Português**, nesta como nas restantes unidades, procedemos à avaliação sumativa através da aplicação de um teste escrito (Apêndice 7), conforme decisão tomada em reunião de ano: cinco professores, distribuídos pelas onze turmas de 8º. Tentámos sempre articular e uniformizar o trabalho e procedimentos adotados, não só por indicação da coordenadora de departamento, mas também por indicação da própria direção da escola. Assim, embora tenha cabido a cada professor a elaboração dos seus testes, os mesmos obedeceram a uma matriz comum, seguindo, como em todos os testes, uma estrutura de exame, disponibilizada antecipadamente às diversas turmas (Apêndice 8). Consideramos ter sido benéfica a utilização da referida estrutura, pois permitiu que ao longo do ano os alunos se fossem familiarizando com as tipologias de exercícios que poderiam vir a encontrar na prova de aferição que iriam realizar no final do ano letivo.

Em suma, de uma forma global, relativamente aos processos de avaliação e classificação dos alunos, tentámos que cada um fosse avaliado de forma mais justa possível, tendo sempre em conta as suas capacidades. Estabelecemos diferentes objetivos para alguns alunos, sempre que necessário, sem nunca descarmos os critérios base previamente estabelecidos. Como referido anteriormente, a classificação

foi atribuída com base em vários aspetos, entre os quais a avaliação de testes e fichas de trabalho, englobando a oralidade e a escrita, trabalhos de pesquisa, participação, comportamento e assiduidade.

Realizámos sempre, em conjunto com os alunos, a correção dos testes de avaliação e fichas de trabalho, com a intenção destes detetarem os erros cometidos, aprenderem com eles e superarem as suas dificuldades. Respeitámos os critérios base e as orientações de avaliação definidos em grupo e/ou departamento e obedecemos aos critérios de avaliação aprovados pelos órgãos competentes. Recolhemos, de forma sistemática e contínua, dados relativos aos vários domínios de aprendizagem: conhecimentos, capacidades, atitudes, destrezas, competências e sensibilidades. Utilizámos constantemente registos estruturados de avaliação contínua (Apêndices 9-12), de forma a informar o mais objetivamente o aluno, o Coordenador de Curso e/ou Diretor de Turma e o Encarregado de Educação. Este registo contínuo permitiu-nos refletir com frequência sobre a nossa atividade e sobre novas metodologias de ensino adaptadas às diferenças individuais observadas no processo. As duas primeiras grelhas de observação (Apêndices 9-10) contemplam registos relacionados com os domínios cognitivo e socioafetivo. Já a prestação dos alunos em situação específica de desenvolvimento de trabalho de grupo pôde ser registada nas grelhas de observação para o efeito (Apêndices 11-12). Nas grelhas de registo aqui apresentadas, utilizadas por nós nos diferentes contextos, não constam os nomes dos alunos, por norma acrescentados por nós, de forma a preservar o seu anonimato.

Promovemos também a autoavaliação (Anexos 9 e 10), incentivando os alunos a uma reflexão crítica e construtiva. Tentámos que a mesma fizesse parte da aprendizagem dos mesmos e gerasse por si só novas situações de aprendizagem, dando especial ênfase ao feedback dos alunos, com o objetivo de ajudar a promover ou a melhorar a sua formação.

No final do processo avaliativo, tanto numa como na outra realidade, ficámos com a ideia de termos agido com justiça e equidade, pois nenhum aluno discordou da classificação final. Na verdade, pensamos que as diferentes modalidades utilizadas foram contribuindo para o crescimento dos nossos aprendentes, ajudando-os a identificarem as suas lacunas, superarem dificuldades e, conseqüentemente, progredirem nas suas aprendizagens.

C) ANÁLISE DA PRÁTICA DE ENSINO

[...] o valor epistemológico da prática é revalorizar o conhecimento que brota da prática inteligente e reflectida, desafiando os profissionais não apenas a seguirem as aplicações rotineiras de regras e princípios mas também a dar resposta a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas. (Alarcão, 1996, p.17)

Ao longo deste relatório, e à medida que fomos descrevendo a nossa forma de atuação, fomos também refletindo, analisando e, de certa forma até, avaliando a nossa prática pedagógica. Na verdade, no decorrer da nossa atividade profissional temos trabalhado sempre no sentido de tomar as decisões mais acertadas para conseguirmos motivar os nossos alunos e conduzi-los ao sucesso, tentando sempre adequar as tarefas propostas às suas necessidades e criar as condições necessárias à melhoria das suas aprendizagens e, conseqüentemente, à sua progressão. Para tal, como referido anteriormente, procurámos que as atividades realizadas se adequassem às dificuldades, especificidades e necessidades dos grupos, tendo sempre em conta os seus pré-requisitos, interesses e experiências anteriores. Consideramos ter cumprido os objetivos a que nos propusemos nas nossas planificações, realizando nas mesmas, para tal, as adaptações necessárias.

Promovemos sempre um clima favorável ao bem-estar e às aprendizagens dos alunos. O diálogo e a troca de ideias sobre os temas abordados e outros permitiram não só o desenvolvimento da competência comunicativa como também a resolução de conflitos dentro da sala de aula, dando oportunidade a cada um de, autonomamente e em tempo oportuno, dar o seu contributo. Privilegiámos, desta forma, as suas opiniões, e fomentámos o seu espírito crítico. Consideramos que o facto de nos termos tentado aproximar dos alunos de forma a estabelecermos relações francas e abertas trouxe grandes benefícios ao processo ensino-aprendizagem. A comunicação aluno/professor foi sempre estabelecida de forma satisfatória muito devido a termos tratado sistematicamente cada aluno como uma individualidade, respeitando os seus valores e as suas limitações. Tentámos, sempre que adequado e possível, promover o diálogo horizontal, pois temos consciência de que dentro da sala de aula o professor não é, de forma alguma, o único que ensina, nem os alunos os únicos que aprendem e, muitas vezes, debatem-se ideias e expõem-se pontos de vista que, se devidamente fundamentados, acabam por fortalecer a sua capacidade de expressão. Assim, e com vista ao desenvolvimento integral dos aprendentes, tentámos sempre que possível proporcionar-lhes momentos de aprendizagem autónoma e de ensino pela descoberta, propondo-lhes a realização de trabalhos de pesquisa, valorizando desta forma a sua capacidade de seleção e tratamento de informação, bem como o seu espírito crítico.

Observámos com frequência o comportamento dos nossos alunos, dentro e fora da sala de aula, de modo a conhecer melhor as suas atitudes, hábitos de trabalho, dificuldades de aprendizagem e possíveis inaptações. Quando os alunos tiveram

comportamentos menos corretos, dentro ou fora da sala de aula, tentámos conversar com eles, demonstrando constantemente espírito de tolerância e compreensão, associados a atitudes de firmeza e justiça que se traduziram no desenvolvimento do respeito mútuo. A certeza de que a relação estabelecida foi bastante satisfatória chegou-nos através dos próprios alunos de Pinhal Novo, por exemplo, que no final do ano letivo, e nas diferentes turmas, nos vieram pedir para continuar com eles no ano letivo seguinte, desconhecendo por completo as regras de colocação dos professores e achando que tal dependeria tão somente da nossa vontade. Estivemos sempre disponíveis, dentro e fora das aulas, para apoiar e tirar dúvidas a qualquer um dos nossos alunos, mesmo que numa conversa informal de corredor.

Procedemos com regularidade e de forma rigorosa às avaliações de diagnóstico, formativa, sumativa e à autoavaliação, utilizando para tal instrumentos de observação apresentados aos alunos, como atrás se referiu e ilustrou em apêndice, envolvendo-os desta forma e o mais possível em todo o processo.

De forma a contribuirmos para o sucesso dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, aplicámos adequações de avaliação de acordo com a especificidade de cada um. Com base nas orientações que recebemos, estes alunos deveriam ter um acompanhamento mais próximo e individualizado em sala de aula, de forma a facilitar a compreensão dos conteúdos lecionados, bem como o desenvolvimento dos trabalhos propostos. Procurámos sempre mantê-los integrados na turma e confiantes nas aprendizagens realizadas, processo que foi auxiliado pela simplificação dos instrumentos de avaliação utilizados, nomeadamente no que respeita às fichas de avaliação sumativas. Por indicações do Diretor de Turma, os referidos alunos beneficiaram ainda de tempo suplementar na execução das tarefas e resolução dos testes de avaliação. (Apêndice 13)

O balanço final pareceu-nos francamente positivo, espelhado não só nos resultados positivos mas sobretudo no interesse, motivação e empenho que foram sendo demonstrados ao longo da realização das atividades.

D) PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

O Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) é mais do que um espaço para procurar emprego. Tal como o próprio nome indica, uma das suas mais importantes áreas de ação é a formação, sendo vários os cursos que o Centro de Emprego disponibiliza, destinados a jovens e/ou adultos, e em áreas bastante distintas,

que podem ir da Agricultura ao Comércio ou Restauração, passando pela Construção Civil ou Saúde, entre outras,

O Centro de Emprego de Évora faz parte da Delegação Regional do Alentejo e abrange os concelhos de Évora, Arraiolos, Portel, Redondo, Reguengos de Monsaraz e Viana do Alentejo. A sua estrutura organizativa inclui: Diretor(a), Coordenador(a) da Área da Formação, Coordenador(a) da Área Financeira, Gabinete de Serviço Social, Gabinete de Orientação Profissional, Coordenadores Internos, Coordenadores Externos e Formadores.

Uma das modalidades de formação disponíveis é precisamente os Cursos de Aprendizagem, para obtenção da dupla certificação – escolar e profissional – destinados a jovens com idade inferior a 25 anos e o 9º ano de escolaridade, sem conclusão do 12º. Pretende dar-se resposta às mais variadas necessidades de formação dos jovens do concelho, possibilitando aos mesmos percursos formativos alternativos e a oportunidade de terminarem a escolaridade mínima obrigatória, permitindo-lhes entrar de forma mais preparada, ou seja, com formação específica, num mercado de trabalho cada vez mais competitivo e abrangente. É precisamente nesta modalidade que se insere o Curso de Receção de Hotel, com o qual trabalhei, como já referido anteriormente, a disciplina de Espanhol.

A Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico de Pinhal Novo localiza-se na freguesia de Pinhal Novo, concelho de Palmela, distrito de Setúbal. No ano letivo 2015/2016 teve um total de 60 turmas e cerca de 1500 alunos no ensino diurno. Para além da importância atribuída às aprendizagens e resultados escolares dos alunos, a escola defende e ressalta também “valores e competências de natureza relacional – exigência, responsabilidade, autonomia, espírito crítico e cidadania – que contribuirão para o processo de integração social dos alunos” (Projeto Educativo de Escola, 2013-2016, p.4).

A Escola é composta pelos Órgãos de Administração e Gestão (Diretor, Conselho Geral e Conselho Pedagógico), as Estruturas de Organização Educativa e Serviços Especializados de Apoio Educativo (Departamentos Curriculares, Coordenação de Cursos e de Diretores de Turma, Diretores de Turma e Serviços Especializados de Apoio Educativo) e os restantes Membros da Comunidade Educativa (Professores, Pais, Encarregados de Educação e respetivas associações, Alunos e pessoal não docente).

Cada elemento deve, tendo em conta as competências que lhe são atribuídas, trabalhar para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem da comunidade em que está inserido, respeitando os seus direitos e deveres. Só com um trabalho conjunto e coordenado entre todos é possível enfrentar desafios e dar resposta às necessidades enfrentadas em ambos os contextos acima descritos.

Desta forma, para além do trabalho mais individualizado referido ao longo deste relatório, procurámos participar nas atividades do Centro de Formação e da escola, cumprindo o nosso papel enquanto membros da comunidade educativa. Assim sendo, participámos ativamente em todas as reuniões para que fomos convocados, como Reuniões de Equipa Pedagógica, Conselhos de Turma, Reuniões de Departamento e/ou quaisquer outras para que fomos convocados. Procurámos sempre participar nas tomadas de decisões e na exposição de opiniões acerca dos assuntos tratados, refletimos e analisámos as nossas práticas letivas, debatemos metodologias de atuação, estratégias de articulação e diferenciação pedagógicas, medidas de gestão flexível do currículo para situações de alunos com necessidades educativas especiais, alunos em risco de abandono e/ou com comportamentos irregulares. Colaborámos e cumprimos ainda todo o serviço que nos foi destinado aquando da realização das provas de aferição e exames nacionais.

Não nos foi possível participar de forma ativa no Plano Anual de Atividades, uma vez que aquando a nossa chegada à escola, finais de janeiro, como referido anteriormente, as atividades já tinham sido propostas e aprovadas, não havendo quaisquer atividades planificadas para as turmas de 8º ano nem oportunidade para que as mesmas surgissem da nossa parte.

E)DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

“O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados,

revêem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes.” (Day, 1999, p.4)

Encontramo-nos hoje perante uma sociedade cada vez mais exigente, inovadora, empreendedora e competitiva, que aposta nas capacidades de descoberta e de superação, de autoformação e espírito crítico, bem como de aprendizagem ao longo da vida. Neste contexto, é grande a responsabilidade do professor, perante os seus alunos, no que diz respeito ao incentivo e desenvolvimento destes valores, proporcionando-lhes condições para que tal aconteça. Assim, o professor deve ser, ele próprio, um incessante investigador, alguém em constante formação e que não cruza os braços perante os desafios que lhe vão sendo colocados, disponível para acompanhar o progresso e aprender com todos, nomeadamente os seus alunos, devendo incitar em si mesmo um espírito crítico e reflexivo relativamente às suas práticas educativas. Nas palavras de Pacheco (2004), “ser professor é viver na complexidade, no desafio permanente da melhoria, na multidimensionalidade do agir e pensar, na interrogação constante que a sociedade do conhecimento lhe coloca” (p.1).

Como professora contratada, ano após ano, confrontamo-nos com diferentes realidades, às quais nos vamos adaptando, diferentes escolas, colegas, comunidades educativas a que nos vamos moldando. Mas embora muitas vezes a constante perspectiva de incerteza nos assuste e desmotive, o facto de nos sentirmos tão realizadas a exercer a profissão que escolhemos acaba por nos levar a encarar e considerar estas mudanças como uma vantagem no nosso percurso profissional. Ao longo do tempo fomos percebendo que a formação pessoal e profissional de um professor não se constrói individualmente, mas sim através da troca de experiências que vai vivendo ao longo do seu percurso profissional, um percurso de dezasseis anos de ensino, no nosso caso particular. Sentimos que a constante troca de saberes, bem como o espírito de entreatajuda e de cooperação entre os inúmeros profissionais da educação com que nos temos cruzado ao longo da nossa caminhada, nos têm enriquecido muitíssimo, não só profissionalmente mas também enquanto seres humanos.

Conscientes da importância desta partilha, que se verifica tanto em momentos informais como formais, foi sempre nossa preocupação investir na nossa formação e, como tal, ao longo do referido ano letivo participámos, ainda em contexto IIEFP, na formação “Avaliação das Aprendizagens”, dinamizada em Évora pelo próprio Centro de Formação. Consideramos que esta formação se revelou bastante enriquecedora para a nossa prática letiva, uma vez termos tido a possibilidade de partilhar e debater ideias acerca dos diferentes momentos e modalidades de avaliação a serem utilizados em qualquer processo de ensino-aprendizagem, já referidos anteriormente neste relatório.

Ainda dinamizada pelo Centro de Formação de Évora, desta vez em parceria com o Centro Nacional de Qualificação de Formadores e no âmbito do projeto Mediadores para o Sucesso Escolar da Associação EPIS – Empresários pela Inclusão Social., frequentámos as formações “Combate ao absentismo/abandono da formação” e “Animação de grupos em formação”. Ambas foram enriquecedoras, do nosso ponto de vista, uma vez que a primeira nos permitiu, enquanto formadora, a realização de exercícios de aplicação de técnicas e instrumentos de prevenção/combate ao insucesso e ao abandono da formação, adaptados à realidade dos Centros de Emprego e Formação Profissional. A segunda proporcionou-nos o conhecimento de práticas pedagógicas com vista ao sucesso da formação na rede de Centros do IIEFP, através da implementação da metodologia EPIS.

Já na Escola Secundária de Pinhal Novo, participámos nas jornadas “Sentir e Aprender as Diferenças”, onde se debateu a questão da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais, no ensino regular, numa procura de estratégias e estruturas para tornar este processo eficaz e benéfico para toda a comunidade educativa. Sendo os problemas mais frequentes a dislexia, a disortografia, a perturbação e hiperatividade com défice de atenção e os problemas cognitivos e motores, através desta partilha foi importante para nós consciencializarmo-nos sobretudo de que o convívio desde cedo com a diferença promove valores como a cooperação, a solidariedade e o respeito.

Para finalizar, achamos de suma importância referir que, para além de todas as nossas vivências enquanto docente, a nossa frequência no Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, no seguimento da Licenciatura do mesmo curso, tem-nos permitido atualizar os nossos conhecimentos no que diz respeito ao ensino das línguas

estrangeiras e alargar os nossos horizontes relativamente à nossa experiência profissional.

CONCLUSÃO

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”

Paulo Freire

Num mundo repleto de avanços, de evolução, o professor enfrenta diariamente um desafio muito mais complexo do que a mera transmissão de conhecimentos. É-lhe pedido que ajude e potencie a formação de cidadãos atentos, críticos, conscientes do seu papel na sociedade e ativos ao nível da participação na mesma.

O professor deverá, então, ter ele próprio a capacidade de refletir crítica e regularmente acerca das suas práticas educativas, adaptando-as e reinventando-se em sala de aula sempre que as características e individualidade dos seus alunos assim o exijam, de forma a conseguir criar condições para que cada um se desenvolva no seu todo, não só numa vertente cognitiva, mas também afetiva e social, abrindo-lhes os horizontes para novas vivências e formas de estar.

Perante um caminho feito de desafios, foram vários os momentos em que a reflexão, numa perspetiva crítica e construtiva, nos encaminhou para a identificação de pontos fortes e fracos, contribuindo para alterações, adaptações e recomeços, sempre que foi necessário. Apenas uma reflexão deste género, desarmada e sem preconceitos, nos permite a cada dia evoluir e contribui para que nos tornemos melhores profissionais, conscientes de que a qualidade das aprendizagens dos nossos alunos e, conseqüentemente, o seu sucesso, espelharão em grande parte o nosso desempenho enquanto professores.

Terminamos este relatório e esta reflexão sobre o nosso desempenho docente, sobretudo ao longo do já mencionado ano letivo, felizes e orgulhosos pelo caminho percorrido, mas sobretudo conscientes de que o percurso nunca está concluído, jamais se poderá considerar terminado, pois estamos e estaremos sempre em constante aprendizagem, temos e teremos sempre espaço para enriquecermos enquanto seres humanos e profissionais do ensino. A cada ano novas turmas, novos alunos, novas experiências e, portanto, novos caminhos a serem traçados, que nos proporcionarão, garantidamente, novos conhecimentos, aprendizagens e vivências. Num percurso rico em avanços e recuos, a nossa tarefa nunca será fácil, mas continuará a ser muitas vezes, estamos certos, desafiante e compensadora, dando-nos alento para continuarmos a contribuir de forma ativa e responsável para o sucesso integral dos nossos alunos.

*Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
Se hace camino al andar.*

*Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.*

António Machado

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Academia de Ciências de Lisboa. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Volume I, Lisboa: Editorial Verbo.

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.

Badejo, M. L. (2002). Entrevista com Isabel Alarcão. *Revista Pedagógica Pátio*. Porto Alegre: Artmed, pp. 20-23.

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

Dewey, J. (1979). *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição*. São Paulo: Editora Nacional.

Escola Secundária de Pinhal Novo (2013). *Projeto Educativo de Escola, 2013-2016*. Pinhal Novo, Portugal.

Fernandes, D. (2004). *Avaliação das Aprendizagens: Uma agenda muitos desafios*. Cacém: Texto Editores.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Leite, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições ASA.

Kincheloe, J. L. (2012). *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment*. Abingdon: Routledge Education Classic Editions.

Micheletto, I. B. P. (2008). *Ação-reflexão-ação: processo de formação continuada*. Acedido em 7 de julho de 2016, em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-6.pdf>

Ministério da Educação. (1991), *Programa Espanhol – Programa e Organização Curricular, Ensino Básico 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2001). *Programa de Espanhol – nível de iniciação 10º ano*. Coord. – Aut. Sonsoles Fernández. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

Ministério da Educação (2001). *Programa de Espanhol – nível de iniciação 11º ano*. Coord. – Aut. Sonsoles Fernández. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

Ministério da Educação (2001). *Programa de Espanhol – nível de iniciação 12º ano*. Coord. – Aut. Sonsoles Fernández. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

Ministério da Educação (2001). *Programa de Espanhol – nível de continuação 10º ano*. Coord. – Aut. Sonsoles Fernández. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

Ministério da Educação (2001). *Programa de Espanhol – nível de continuação 11º ano*. Coord. – Aut. Sonsoles Fernández. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

Ministério da Educação (2001). *Programa de Espanhol – nível de continuação 12º ano*. Coord. – Aut. Sonsoles Fernández. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

Ministério da Educação (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: 2009

Ministério da Educação e Ciência (2012). *Metas curriculares de português*. Lisboa: 2012.

Ministério da Educação e Ciência (2013). *Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário*. Lisboa: 2013.

Mira, A. R., & Mira, M. I. (2002). *Programação dos Ensinos de Línguas Estrangeiras. Metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Perspetiva diacrónica*. Évora: Publicações Universidade de Évora.

Mira, A. R., & Moreira da Silva, L. (2007). *Notas sobre o valor formativo do sumário, na aula. Educação. Temas e Problemas - Questões sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita* (n.º 4, pp. 295-307). Évora: Edições Colibri.

Neto, A. S. & Fortunato, I. (2017). *20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?* São Paulo: Edições Hipótese.

Pacheco, J. A. (1999). *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Braga: Livraria Minho.

Pacheco, J. A., Zabalza, M. A. (1995). *A Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário*. Braga: Universidade do Minho.

Reali, A. M. R., Reyes, C.R. (2009). *Reflexões sobre o fazer docente*. São Carlos: Edufscar.

Ribeiro, A. (1996). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular- Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Tavares, C., Sanches, I. (2013). Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas. *Revista Portuguesa de Educação*. Portugal: Universidade do Minho, pp. 307-347.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

LEGISLAÇÃO

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237 – 1 Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 49/2005, de 31 de agosto. *Diário da República – 1.ª Série - A, N.º 166*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. *Diário da República – 1.ª Série, N.º 166*. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República – 1ª Série – A, N.º 15*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. *Diário da República, 2.ª Série , N.º 245*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Parecer n.º2/2012, de 7 de março de 2012. *Diário da República, 2ª série, N.º48*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

ANEXOS

ANEXO 1

ANEXO 1

[ANEXO 1](#)

ANEXO 1

[ANEXO 1](#)

ANEXO 1

[ANEXO 1](#)

ANEXO 1

[ANEXO 1](#)

ANEXO 1

ANEXO 2

ANEXO 2

ANEXO 3

ANEXO 4

ANEXO 5

ANEXO 6

[ANEXO 7](#)

ANEXO 7

ANEXO 8

ANEXO 8

ANEXO 9

[ANEXO 10](#)

[ANEXO 10](#)

APÊNDICES

APÊNDICE 1

APÊNDICE 2

APÊNDICE 2

APÊNDICE 2

APÊNDICE 2

APÊNDICE 2

APÊNDICE 3

APÊNDICE 4

APÊNDICE 5

APÊNDICE 6

APÊNDICE 7

APÊNDICE 7

APÊNDICE 7

APÊNDICE 7

APÊNDICE 7

APÊNDICE 7

APÊNDICE 8

APÊNDICE 9

APÊNDICE 10

APÊNDICE 11

APÊNDICE 11

APÊNDICE 12

APÊNDICE 12

APÊNDICE 13

APÊNDICE 13

APÊNDICE 13

APÊNDICE 13

APÊNDICE 13

APÊNDICE 13