



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Relatório da prática de ensino supervisionada na área da especialização do Mestrado em ensino do Português no 3º ciclo do ensino básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos ensinos Básico e Secundário, realizado pela aluna Soraia Naves Martins Moreira, na Escola Secundária André de Gouveia

Soraia Naves Martins Moreira

Orientação: Paulo Jaime Lampreia Costa

Mestrado em ensino do Português no 3º ciclo do ensino básico e Ensino Secundário e de Espanhol / Francês nos ensinos Básico e Secundário

Especialidade em Ensino do Português no 3º ciclo do ensino básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos ensinos Básico e Secundário

Relatório de Estágio

Évora, 2014



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Relatório da prática de ensino supervisionada na área da especialização do Mestrado em ensino do Português no 3º ciclo do ensino básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos ensinos Básico e Secundário, realizado pela aluna Soraia Naves Martins Moreira, na Escola Secundária André de Gouveia

Soraia Naves Martins Moreira

Orientação: Paulo Jaime Lampreia Costa

Mestrado em ensino do Português no 3º ciclo do ensino básico e Ensino Secundário e de Espanhol / Francês nos ensinos Básico e Secundário

Especialidade em Ensino do Português no 3º ciclo do ensino básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos ensinos Básico e Secundário

Relatório de Estágio

Évora, 2014

Agradecimentos

Gostaria de agradecer especialmente às docentes cooperantes Elsa Nunes e Paula Seixas pela atenção e amabilidade dedicadas ao longo de todo o ano letivo; ao professor Doutor Paulo Costa pela orientação da Prática de Ensino Supervisionada e do presente relatório, sem a qual não teria sido possível realizá-lo com sucesso; à colega Ana Rita Ramos pela disponibilidade da sua cooperação; ao colega e marido Pedro Moreira pelo incondicional apoio desde sempre; à minha irmã e pais, pelo acompanhamento nesta difícil jornada e um agradecimento muito especial ao Henrique Moreira, meu filho, que nos presenteou com o seu nascimento muito desejado.

Relatório da prática de ensino supervisionada na área da especialização do Mestrado em ensino do Português no 3º ciclo do ensino básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos ensinos Básico e Secundário, realizado pela aluna Soraia Naves Martins Moreira, na Escola Secundária André de Gouveia

Resumo

Este relatório resulta da Prática de Ensino Supervisionada na Escola Secundária André de Gouveia nas disciplinas de Português e Espanhol. É organizado em seis capítulos. No primeiro capítulo é feita a abordagem dos principais documentos reguladores do Espanhol e Português, bem como dos conceitos chave – currículo, programa, disciplina, avaliação, erro e falha. No segundo capítulo, elaborou-se a caracterização do contexto educativo da Prática de Ensino Supervisionada, nomeadamente, a escola secundária André de Gouveia e as duas turmas, do 8º e 10º ano respetivamente. No terceiro capítulo, realizou-se a planificação, condução de aulas e avaliação de aprendizagens. Foi feita a descrição e reflexão das aulas assistidas, bem como da avaliação das aprendizagens dos alunos referente aos testes, matrizes e critérios de correção. Elaborou-se uma súmula das atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina de Português. No quarto capítulo, foi elaborada a análise da prática de ensino. No quinto capítulo, especificou-se a participação do núcleo de estágio no Plano Anual de Atividades e Projeto Educativo de Escola e, igualmente, as atividades promovidas pelo núcleo de estágio de relação com o meio e de intervenção na escola. No sexto capítulo, mencionou-se o desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: formação inicial de professores; Prática de ensino Supervisionada; ensino de português; ensino de espanhol; aprendizagem.

Report of the Supervised Teaching Practice in the area of expertise of the Master in Portuguese teaching in basic teaching and high school teaching and Spanish teaching in basic teaching and high school teaching, written by the student Soraia Naves Martins Moreira in André de Gouveia High School.

Abstract

This report results from the Supervised Teaching Practice at the André de Gouveia High School in the subjects of Portuguese and Spanish. It is organized into six chapters. The first chapter discusses the documents that regulate the teaching of Spanish and Portuguese, as well as key concepts - curriculum, program, subject, evaluation, error and flaw. The second chapter describes the educational context of Supervised Teaching Practice, André de Gouveia High School and two classes of eight grade and tenth grade, respectively. The third chapter discusses planning, conducting classes and assessment of learning. Description and reflection about the observed classes are discussed, and the assessment of student learning related to testing, matrices and evaluating criteria. There is also a summary of the activities undertaken within the subject of Portuguese. In the fourth chapter, the practice of teaching is analyzed. In the fifth chapter there is a description of the participation of the trainees regarding the Annual Plan of Activities and School's Educational Project, as well as a description of the activities promoted by the trainees regarding relationship with the community and intervention in school. In the sixth chapter professional development is discussed.

Key words: teachers initial training; Supervised Teaching Practice; Portuguese teaching; Spanish teaching; learning.

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Introdução	9
1. Preparação científica, pedagógica e didática	11
1.1 Lei de Bases do Sistema Educativo	11
1.2 Programa de Espanhol, nível de iniciação do Ensino Básico	13
1.3 Programa de Espanhol, nível de continuação do Ensino Secundário	16
1.4 O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas	25
1.5 Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais – Língua Portuguesa	30
1.6 O Despacho n.º 17169/2011, de 12 de Dezembro.	33
1.7 As Metas Curriculares e o Programa de Português do Ensino Básico	35
1.8 O Programa de Português do Ensino Secundário	42
1.9 O Programa e as Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário	47
1.10 Conceitos chave: currículo, programa, disciplina, avaliação, erro e falha	48
2. Caracterização do contexto educativo da Prática de Ensino Supervisionada	52
2.1 Caracterização da Escola Secundária André de Gouveia	52
2.2 Caracterização da turma A do 8º ano e da turma H1, H2, SE do 10º ano	53
3. Planificação, condução de aulas e avaliação de aprendizagens	55
3.1 Descrição e reflexão das aulas assistidas	55
3.2 Avaliação das aprendizagens dos alunos: testes, matrizes e critérios de correção	64
3.3 Atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina de Português	66
4. Análise da prática de ensino	67
5. Participação do núcleo de estágio no Plano Anual de Atividades e Projeto Educativo de Escola	69
5.1 O núcleo de estágio e a promoção de atividades de relação com o meio e de intervenção na escola	73
6. Desenvolvimento profissional	75
Conclusão	79
Referências	80
Anexos	84

Índice de anexos

Anexo I – Inquéritos aos alunos	85
Anexo II – Gráficos de análise aos inquéritos da turma 8ºA	88
Anexo III – Gráficos de análise aos inquéritos da turma 10º H1, H2, SE	100
Anexo IV – Diapositivos sobre os erros do teste de diagnóstico da turma 8ºA	113
Anexo V – Diapositivos da primeira aula assistida dos estagiários	132
Anexo VI – Ficha de trabalho da primeira aula assistida dos estagiários	149
Anexo VII – Diapositivos da primeira aula assistida da estagiária na turma 10º H1,H2,SE	151
Anexo VIII – Ficha de trabalho da primeira aula assistida da estagiária na turma 10º H1,H2,SE	159
Anexo IX – Diapositivos da segunda aula assistida da estagiária na turma 10º H1,H2,SE	166
Anexo X – Ficha de trabalho da segunda aula assistida da estagiária na turma 10º H1,H2,SE	170
Anexo XI – Primeira ficha de avaliação elaborada pelos estagiários para a turma 8ºA	177
Anexo XII – Matriz da primeira ficha de avaliação elaborada pelos estagiários para a turma 8ºA	183
Anexo XIII – Critérios de correção da primeira ficha de avaliação elaborada pelos estagiários para a turma 8ºA	186
Anexo XIV – Segunda ficha de avaliação elaborada pelos estagiários para a turma 8ºA	189
Anexo XV – Matriz da segunda ficha de avaliação elaborada pelos estagiários para a turma 8ºA	195
Anexo XVI– Critérios de correção da segunda ficha de avaliação elaborada pelos estagiários para a turma 8ºA	199
Anexo XVII – Critérios de correção da produção escrita da primeira ficha de avaliação elaborada pelos estagiários para a turma 8ºA	202
Anexo XVIII – Critérios de correção da produção escrita da ficha de avaliação da turma 10º H1, H2, SE	203
Anexo XIX – Diapositivos sobre os erros da ficha de avaliação da turma 10º H1, H2, SE	205
Anexo XX – Teste de nível de português língua não materna.	226
Anexo XXI – Critérios de correção do teste de nível de português língua não materna.	238
Anexo XXII – Relatório das atividades de apoio a português língua não materna.	253
Anexo XXIII – Sumários das reuniões de núcleo de PES.	255
Anexo XXIV – Guião de visionamento do documentário “Portugueses pelo Mundo – Havana”	263
Anexo XXV – Guião de visionamento do documentário “Españoles en el mundo – La	267

<i>Habana</i>	
Anexo XXVI – Roteiro de visita a Évora – Versão A	271
Anexo XXVII – Roteiro de visita a Évora – Versão B	279
Anexo XXVIII – Questões elaboradas para a atividade da tarde na ESAG	287
Anexo XXIX – Ficha de trabalho sobre expressões idiomáticas	291
Anexo XXX – Roteiro de visita guiada a Évora	296
Anexo XXXI – Mapa da visita guiada a Évora	301
Anexo XXXII – Apresentação de diapositivos apresentada na EB 2/ Conde de Vilalva	302
Anexo XXXIII – Texto do conto “ <i>El día que olvide cerrar el grifo</i> ”	327
Anexo XXXIV – Texto do conto “ <i>Soy el más guapo</i> ”	328
Anexo XXXV – Imagens do conto “ <i>Platero y Juan Ramón</i> ”	330
Anexo XXXVI – Marionetas utilizadas na apresentação do conto “ <i>Soy el más guapo</i> ”	334
Anexo XXXVII – Planos das aulas assistidas	335

Introdução

O presente relatório apresenta a Prática de Ensino Supervisionada, realizada na Escola Secundária André de Gouveia no ano letivo 2013/2014, no âmbito da área de especialização do Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário e de Espanhol nos ensinos básico e secundário.

O estágio decorreu sob a orientação das docentes Paula Seixas e Elsa Nunes e do coordenador da Prática de Ensino Supervisionada, Professor Doutor Paulo Costa. Integraram o núcleo de estágio os alunos Soraia Moreira, Pedro Moreira e Ana Rita Ramos. As suas intervenções relacionaram-se mais com a área do Espanhol do que propriamente com a de Português, dado que os três estagiários já detinham a profissionalização na disciplina de Português.

Assim, o relatório procura retratar a minha experiência pedagógica e didática com duas turmas, uma do 8º ano e outra do 10º ano de escolaridade. Ser hoje em dia professor é, como bem considerou Sebastião da Gama, adivinhar a forma de manter todos os alunos interessados na aula, e não desejarem preferir estar fora da sala de aula (Gama, 2003). Cada dia que passa, está mais ultrapassada a ideia de professor como mero transmissor passivo de conhecimentos. Hoje chegam às nossas salas de aulas alunos com uma multitude de diferenças sociais, cognitivas, culturais, étnicas, económicas que não podem deixar o professor indiferente. As escolas são “símbolos e sintomas primordiais da modernidade. Nelas vive-se quotidianamente todos os problemas que transpiram da sociedade em que se inserem.” (Oliveira, 1998, p.18) O professor tem a seu cargo a árdua tarefa de selecionar o melhor método e os procedimentos mais adequados para ensinar todos, segundo a conceção de escola inclusiva, não caindo, todavia, no erro de se adaptar às capacidades ou à personalidade dos alunos, porque tal apenas fomenta o seu insucesso.

No processo de ensino e de aprendizagem é o aluno que assume um papel preponderante. Todos os intervenientes educativos almejam e trabalham para o sucesso dos alunos. Importa formar futuros cidadãos conscientes, responsáveis, críticos e, acima de tudo, dotados de amplas capacidades para poder tomar as decisões mais acertadas para a sua vida.

Neste sentido, no ensino de uma língua estrangeira é crucial a adoção de uma abordagem comunicativa que procure a melhoria da proficiência do aluno, o que implica proporcionar aos alunos um conjunto variado de situações comunicativas com

objetivos bastantes reais para que seja possível o uso real da língua. Os métodos ativos de ensino favorecem a aprendizagem dos conteúdos, quer linguísticos quer socioculturais, e permitem desenvolver a competência comunicativa, finalidade essencial da disciplina de Espanhol.

É tendo em consideração estes pressupostos que foi desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada que aqui se retrata. Deste modo, no primeiro capítulo é feita a abordagem dos principais documentos reguladores do Espanhol e Português, bem como dos conceitos chave – currículo, programa, disciplina, avaliação, erro e falha. No segundo capítulo, elaborou-se a caracterização do contexto educativo da Prática de Ensino Supervisionada, nomeadamente, a escola secundária André de Gouveia e as duas turmas, do 8º e 10º ano respetivamente. No terceiro capítulo, realizou-se a planificação, condução de aulas e avaliação de aprendizagens. Fez-se a descrição e reflexão das aulas assistidas, bem como da avaliação das aprendizagens dos alunos referente aos testes, matrizes e critérios de correção. Elaborou-se uma súmula das atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina de Português. No quarto capítulo, foi elaborada a análise da prática de ensino. No quinto capítulo, especificou-se a participação do núcleo de estágio no Plano Anual de Atividades e Projeto Educativo de Escola e, igualmente, as atividades promovidas pelo núcleo de estágio de relação com o meio e de intervenção na escola. No sexto capítulo aborda-se o desenvolvimento profissional.

1. Preparação científica, pedagógica e didática

1.1 Lei de bases do Sistema Educativo

A Lei nº. 46/86 de 14 de outubro é constituída por 64 artigos, organizados em 9 capítulos. Os capítulos e artigos apresentam epígrafes que mencionam o conteúdo do capítulo ou artigo em questão. Regulamenta temas que constituem importantes referências da reforma educativa portuguesa, como a estrutura geral do sistema educativo; a estrutura e a definição do ensino básico; a organização do ensino superior; a formação de professores para o ensino básico; a administração do sistema escolar e o ensino particular e cooperativo.

O sistema educativo é especificamente definido como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.” (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, 1986, artigo 1º, nº2) Estabelece-se a democratização da educação e cultura. É um direito de todos os portugueses e, como tal, o estado português deve garantir oportunidades iguais no acesso e sucesso escolares. Há, de facto, uma notória preocupação na formação do espírito democrático, crítico e criativo do indivíduo que respeite o outro e as suas ideias. A importância da sua formação cívica para uma mais bem-sucedida integração social é uma preocupação notória.

Quanto à organização do sistema educativo, a lei estabelece a universalidade, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino básico com a duração de nove anos. Como objetivos principais do ensino básico, a lei determina, entre vários, a formação geral comum a todos os portugueses que lhes permita descobrir e desenvolver as suas aptidões e interesses, tendo em conta os valores da solidariedade social. O ensino básico procura igualmente preparar os alunos para o prosseguimento de estudos ou formação profissional; desenvolver saberes relacionados com os valores característicos da língua e cultura portuguesas; proporcionar experiências que fomentem a sua maturidade socioafetiva e cívica e a aquisição de atitudes autónomas para a formação de futuros cidadãos responsáveis do ponto de vista cívico e participativos na vida comunitária.

A Lei de Bases do Sistema Educativo determina uma organização do ensino básico por três ciclos sequenciais: o 1º ciclo compreende quatro anos; o 2º ciclo, dois anos e o 3º ciclo, três anos. A frequência do ensino secundário é facultativa e tem a

duração de três anos. Este ensino contempla cursos de prosseguimento de estudos ou cursos profissionais. O ensino superior, compreendendo o ensino universitário e o ensino politécnico, surge no sistema educativo para promover o aprofundamento de conhecimentos culturais, científicos e técnicos com vista ao exercício de atividades profissionais específicas.

A Lei n.º. 115/97, de 19 de Setembro, surgiu como a primeira alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo. Incidiu no artigo 12º, relativo ao acesso ao ensino superior. Estipulou mais em detalhe os principais princípios de acesso ao ensino superior. Destaca-se a igualdade de oportunidades; a objetividade de critérios na seleção das candidaturas; a universalidade de procedimentos em cada estabelecimento de ensino superior e o carácter nacional de todo o processo de candidatura, de matrícula e inscrição nos diferentes estabelecimentos de ensino público.

No artigo 31º, a referida lei apresenta o sistema de graus, ao atribuir às instituições de ensino superior politécnico a capacidade para atribuir o grau de licenciado. Concede também às referidas instituições a competência para formar professores do 3º ciclo do ensino básico.

A Lei n.º. 49/2005 de 30 de agosto veio introduzir alterações às condições de acesso ao ensino superior para maiores de 23 anos. Terão de realizar provas da responsabilidade dos estabelecimentos de ensino superior que certifiquem as suas capacidades. De igual modo, apresenta a organização do ensino superior com base no sistema europeu de créditos, de acordo com o artigo 13º. Também prevê o “princípio do reconhecimento mútuo do valor da formação e das competências adquiridas.” O artigo 14º estabelece a constituição de três ciclos de estudo, de acordo com o Processo de Bolonha e que conferem os graus de licenciado, mestre e de doutor.

A Lei n.º. 85/2009 de 27 de agosto estabelece o regime de escolaridade obrigatória dos 6 aos 18 anos de idade, em detrimento da idade dos 15 anos. A frequência do ensino obrigatório é universal e gratuita, de acordo com o artigo 3º.

Conhecer os princípios orientadores da Lei de Bases e as três leis subsequentes que estruturam o atual sistema educativo português é de vital importância para o docente, tendo em conta a formação do aluno de acordo com os valores da igualdade, justiça, responsabilidade, cidadania, democraticidade e autonomia.

1.2 Programa de Espanhol, nível de iniciação do Ensino Básico

O programa de Espanhol do ensino básico, nível de iniciação, foi elaborado tendo em conta a Reforma Curricular e seu documento central, a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Decreto-lei nº 286/89. Configura como grandes metas educacionais as três dimensões “desenvolvimento de aptidões, aquisição de conhecimentos e apropriação de atitudes e valores.” (Ministério da Educação [ME], 1997, p.5) Para tal, o programa visa incluir práticas pedagógicas que valorizem a negociação de processos e produtos, para que se construam aprendizagens significativas não só em relação aos conhecimentos mas também em relação às atitudes e valores.

A aprendizagem de uma língua estrangeira permite ao aluno um maior desenvolvimento não só ao nível cultural e comunicacional, mas igualmente o crescimento pessoal, para além de promover a reflexão sobre a própria língua materna. Estudar uma nova língua exige analisar o seu funcionamento, a sua gramática, algo que inerentemente é feito de modo contrastivo com a língua portuguesa. Assim, existe investimento por parte do aluno também na sua língua de comunicação. “Simultaneamente, o entrar em contacto com outras culturas, quer através da língua quer de uma abordagem intercultural, favorece o respeito por outras formas de pensar e atuar e proporciona a construção de uma visão mais ampla e rica da realidade.” (ME, 1997, p.5)

O modelo metodológico seguido no presente programa foi o comunicativo, dado que a língua é um instrumento privilegiado de comunicação possibilitando a expressão do eu. Surge, deste modo, como “uma macro competência, que integra um conjunto de cinco competências – linguística, discursiva, estratégica sociocultural e sociolinguística – que interagem entre si.” (ME, 1997, p.5) A partir do *input* linguístico que recebe, o aluno irá formular as hipóteses para de seguida elaborar as regras que constituem o novo sistema linguístico. Desta forma, a metodologia comunicativa coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem e procura que o mesmo seja capaz de produzir enunciados orais nas mais diversas situações comunicativas. Por isso, o presente documento pretende ser “um instrumento regulador da prática educativa, contendo flexibilidade e abertura que permitam corresponder às necessidades e interesses dos alunos e às condições em que decorra a prática pedagógica.” (ME, 1997, p.5)

O programa de Espanhol encontra-se organizado nos domínios da compreensão e expressão oral, compreensão e expressão escrita, bem como reflexão sobre a língua e

a sua aprendizagem e os aspectos socioculturais. Cada domínio apresenta os conceitos, procedimentos e atitudes que deverão ser desenvolvidos ao longo do terceiro ciclo de estudos. É de salientar o caráter holístico da aprendizagem. As atitudes apresentadas são referências que auxiliam o docente na verificação ou não das aprendizagens efectuadas pelo aluno, tendo deste modo uma função reguladora do ensino. Ao professor é-lhe fornecido um conjunto de procedimentos para poder lecionar os vários conteúdos do programa. Por exemplo, no domínio da compreensão escrita, para se lecionar o conteúdo – “o discurso escrito: informações relevantes, elementos de coesão e marcadores, pressuposições...” o programa apresenta os seguintes procedimentos: “extrair informações específicas, identificar a ideia principal de um texto, distinguir a ideia principal das secundárias, extrair informações que nem sempre aparecem, nos textos, de forma explícita, formular hipóteses sobre diversos significados do texto e identificar marcas de coesão textual.” (ME, 1997, p.16) Em relação às atitudes refere que o aluno deve “revelar interesse pela leitura, de forma autónoma, de textos escritos em espanhol, a fim de aceder a informação”, bem como “reconhecer a utilidade de transferência, entre línguas, de conceitos e procedimentos característicos da língua escrita.” (ME, 1997, p.16)

As indicações dadas pelo programa são demasiado genéricas, nos vários domínios da compreensão e expressão oral, compreensão e expressão escrita, bem como na reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem e nos aspectos socioculturais. Por um lado, cabe ao docente a concretização das aprendizagens, ou seja, de acordo com as características da turma que leciona aplicar as estratégias mais adequadas com vista ao desenvolvimento das várias capacidades no aluno. “(...) caberá a cada professor, de acordo com as propostas do programa e, tendo em conta as necessidades dos alunos, os recursos disponíveis e a sua própria personalidade, adaptar as metodologias adequadas aos diferentes públicos. “(ME, 1997, p.29) Por outro, o docente poderá sentir-se um pouco perdido dada a pouca especificidade da informação fornecida nos vários domínios. Já os anexos I e II, referentes aos atos de fala e aos conteúdos de gramática auxiliam bastante mais o docente na sua prática letiva. A utilização de tabelas possibilita a consulta fácil e rápida da informação e ao mesmo tempo o professor fica igualmente com uma visão alargada dos conteúdos a lecionar ao longo do terceiro ciclo de estudos.

Na verdade, o professor deve ter em conta os vários domínios e também conteúdos (conceitos, procedimentos e conteúdos) para desenvolver nos alunos a competência comunicativa. Não deve porém esquecer-se de deixar claro os objetivos a

alcançar, bem como a metodologia e as estratégias a utilizar. Paulatinamente o aluno ganhará autonomia na aprendizagem que lhe será muito útil à posteriori, ao longo da sua vida, se desejar continuar a aprender a língua. Desta forma, a metodologia adotada centra-se, sobretudo, no aluno e pretende-se desenvolver um perfil de aluno ativo, através da aplicação de estratégias de aprendizagem mais exigentes e responsabilizadoras. Não só o docente, mas igualmente o aluno passa a ser responsável pela construção dos saberes.

Centralizar o currículo no aluno, pressupõe implicá-lo e responsabilizá-lo na tomada de decisões no que se refere à sua própria aprendizagem, isto é, é necessário encetar um processo de negociação, para adequar a programação inicial a cada grupo concreto de alunos, em função das suas capacidades, interesses e necessidades. Por outro lado, sempre que o aluno possa participar activamente no estabelecimento dos objectivos que se propõem, sentir-se-á mais responsabilizado e motivado perante a língua estrangeira. (ME, 1997, p.16)

Daí que seja importante que o aluno participe na avaliação do processo de ensino-aprendizagem, através do preenchimento de inquéritos e questionários. Desta forma, o grau de comprometimento na sua aprendizagem é manifestamente maior.

Para desenvolver a competência comunicativa, o docente deve proporcionar aos alunos atividades de simulação da comunicação real, pois esta é a principal finalidade que reside na aprendizagem de uma língua estrangeira. A realização de intercâmbios com escolas espanholas constitui uma excelente oportunidade para que os alunos sejam expostos à língua e melhorem a sua capacidade comunicativa. O professor deverá ter o cuidado de diversificar as situações de comunicação, para que o aluno possa colocar em prática os conteúdos linguísticos que aprendeu e progrida progressivamente na sua expressão oral, comunicando cada vez mais e de forma mais autêntica.

O programa de Espanhol foi elaborado partindo da Lei de Bases do Sistema Educativo que consagra o ensino básico obrigatório e universal. O sistema de avaliações procura “estimular o sucesso educativo de todos os alunos, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão e de garantir o controlo da qualidade de ensino”. (ME, 1997, p.32) Neste sentido, o professor deve adequar as suas atividades pedagógicas tendo em conta as características de cada aluno,

uma vez que a escola pública caracteriza-se pela heterogeneidade sociocultural. As motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são bastante diferenciadas. Daí que a avaliação dos alunos deva ser individualizada “que fixe as metas que o aluno deverá alcançar, a partir de critérios estabelecidos em função da sua situação no início de cada etapa.” (ME, 1997, p.33) Contudo, o professor depara-se com turmas numerosas, deve atender e apoiar todos os alunos nas suas dificuldades e, deste modo, recolhe dados que constituirão a avaliação do aluno, para além dos elementos formais sumativos. Por outro lado, a avaliação regula a prática pedagógica, uma vez que possibilita ao docente uma reflexão sobre os métodos e os recursos mais adequados a aplicar e as adaptações curriculares para os alunos com necessidades educativas especiais. A avaliação “permite ao professor analisar criticamente a sua intervenção, introduzir mecanismos de correcção e reforço, definir estratégias alternativas, orientar a sua actuação com os alunos, com os outros professores e ainda com os encarregados de educação.” (ME, 1997, p.33) O aluno pode detectar com maior facilidade as suas dificuldades, pensar sobre os seus erros e tentar novamente adquirir saberes e desenvolver competências. Assim, a avaliação formativa adequa-se melhor a uma avaliação das capacidades do aluno.

Em suma, a disciplina de Espanhol tem como objectivos principais desenvolver no aluno as competências de comunicação que integram a produção e compreensão escrita e oral e, também, pretende que o aluno adquira estratégias de superação de dificuldades na aprendizagem de uma língua estrangeira, não esquecendo a construção da sua identidade pessoal e social. Neste sentido, é valorizado o empenho do aluno na realização das tarefas, a sua autonomia, iniciativa e criatividade, a sua cooperação nas atividades de grupo com os colegas, o seu espírito crítico e a tomada de decisões.

O programa disponibiliza ainda um conjunto de instrumentos que o docente poderá utilizar para avaliar as competências de comunicação oral e escrita e de expressão oral e escrita. São contempladas atividades bastante diversificadas, como por exemplo, questionários de resposta fechada e aberta; exercícios de identificação, de ordenação, de completamento, de associação, entre outro tipo de questões.

1.3 Programa de Espanhol, nível de continuação do Ensino Secundário

O *Programa de espanhol: nível de continuação 10º ano* (Fernández, 2002) procura ser uma ferramenta orientadora do processo ensino-aprendizagem, um

documento oficial que auxilie não só os responsáveis pela execução dos manuais, mas também os organizadores de cursos de língua, as entidades que elaboram os exames nacionais e, sobretudo, os docentes da disciplina. O programa em análise data de dezoito de março de dois mil e dois, sendo a sua coordenadora-autora Sonsoles Fernández. Abrange os Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, bem como os Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas.

O programa encontra-se dividido em quatro partes. Na primeira parte é feita uma introdução, na qual se apresenta o “conceito de língua como instrumento privilegiado de comunicação, como espaço de apropriação/expressão do eu e como instrumento para representar a realidade e apropriar-se dessa mesma realidade” (Fernández, 2002, p. 3). A aprendizagem de uma língua implica a interiorização de um sistema de signos, mas ao mesmo tempo está subjacente o conhecimento da sua cultura e civilização. O elemento primordial da aprendizagem é o aluno e o desenvolvimento da sua proficiência na língua. Assim sendo, a competência comunicativa “surge como uma macrocompetência que integra as subcompetências – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística.” (Fernández, 2002, p. 3) No entanto, não se pretende a aprendizagem de uma língua de um mero ponto de vista teórico, “laboratorial”. O programa de Espanhol segue uma metodologia de ensino e aprendizagem “orientada para a ação, estimulando professores e alunos para a realização de tarefas significativas que conduzam à utilização de uma língua autêntica” (Fernández, 2002, p. 3). Por outro lado, tem a especificidade de apresentar algumas inovações como “valorizar os processos e as atitudes, contemplar a negociação de processos e produtos, conduzir à construção de aprendizagens significativas tanto no desempenho da competência comunicativa como na apropriação dos recursos linguísticos, além de atribuírem um papel central à avaliação formativa e à autoavaliação, integradas no processo de aprendizagem.” (Fernández, 2002, p. 4). Para o aluno, conhecer novas línguas permite-lhe adquirir uma visão mais abrangente e completa da realidade. É fator de integração social e de enriquecimento pessoal/cultural. Do confronto com novas línguas resulta o conhecimento de outras maneiras de pensar a realidade e de atuar. Conhecer uma língua é contactar com novos esquemas mentais que assentam em culturas distintas. Deste modo, o diálogo intra e intercultural fomenta igualmente a valorização do outro, o respeito e a cooperação. É de salientar que “a capacidade de comunicar numa língua estrangeira e o conhecimento da mesma proporcionam uma melhor compreensão da

língua materna, pois promove-se a reflexão sobre o funcionamento de ambas.” (Fernández, 2002, p. 4) Os aprendentes portugueses, pela proximidade linguística com a língua espanhola e, também, pela contiguidade geográfica, que proporciona um maior contato sociocultural, sentem maior facilidade na aprendizagem do idioma espanhol, sobretudo, nos níveis iniciais. Contudo, é necessário fazer constantes chamadas de atenção para as diferenças subtis existentes entre as duas línguas e, suas inerentes idiosincrasias diferenciadoras. Neste caso, a proximidade linguística poderá trazer problemas que não existiriam para aprendente de outra nacionalidade. Assim, “é necessário trabalhar e refletir sobre as diferenças e semelhanças, assim como fomentar estratégias pessoais de aprendizagem que favoreçam a superação das inevitáveis interferências, especialmente na produção.” (Fernández, 2002, p. 5) Uma consideração última é feita na introdução do documento em análise: “Acréscita referir que o programa de Espanhol não se apresenta apenas como um conjunto de conteúdos a apreender, mas antes pretende ser um instrumento regulador da prática educativa, contendo flexibilidade e abertura que permitam corresponder às necessidades e interesses dos alunos e às condições em que decorra a prática pedagógica.” (Fernández, 2002, p. 5) No segundo capítulo, apresentação do Programa do Ciclo, são apresentadas as principais finalidades em traços bastante gerais, bem como os seus objetivos. Alguns dos principais objetivos expressos por Fernández (2002, p. 7) são “consolidar e alargar a competência comunicativa adquirida no ciclo anterior, de forma a usar apropriada e fluentemente a Língua Espanhola nas variadas situações de comunicação (...) compreender mensagens orais ou escritas produzidas em contextos diversificados e adequadas ao seu nível de competência (...) interpretar e produzir diferentes tipos de texto, demonstrando autonomia no uso das competências discursiva e estratégica.” De seguida, o programa refere os conteúdos gerais, os quais se desenvolvem em quatro alíneas: as competências comunicativas orais e escritas; a autonomia na aprendizagem; os aspetos socioculturais e os conteúdos linguísticos. Quanto às competências comunicativas, pretende-se “consolidar e alargar as competências adquiridas no ciclo anterior, através do desenvolvimento da compreensão e da expressão tanto oral como escrita. Nesse sentido, descrevem-se no programa de cada ano as atividades necessárias (concretizadas nas diferentes funções linguísticas e seguindo o *Quadro Europeu Comum de Referência* [QECRL] (Conselho da Europa [C.E.], 2001)), as estratégias e as atitudes que possibilitam atingir a competência esperada.” (Fernández, 2002, p.8). Pode considerar-se que o programa, neste aspeto particular, é algo impreciso. As diretrizes

referidas para cada competência e ano de escolaridade deveriam ser mais específicas e aplicadas aos temas do programa a desenvolver com os alunos. Para além do manual, o docente deve ter em linha de conta o programa da disciplina. A articulação entre o programa e o manual torna-se essencial com vista a uma mais correta planificação das aulas. Não nos podemos esquecer que o grupo turma demarca-se por características muito particulares, as quais prendem-se com o Curso que estão a frequentar e seus interesses, bem como as idiosincrasias próprias da turma e que estão relacionadas com aspetos como o nível sociocultural dos alunos, a região onde a escola se encontra localizada, a escola em si e a sua dinâmica de funcionamento, ou seja, a participação em projetos nacionais e/ou internacionais. Por outro lado, considero que a intenção declarada no programa de se fazer a correspondência com os níveis definidos por C.E. (2001) no *Quadro Europeu Comum de Referência* não consta do mesmo, em relação à definição do grau de desempenho que se espera do aluno no final de ciclo. É dado particular relevo à autonomia na aprendizagem com o intuito de “preparar o aluno para aprender a aprender, tornando-o, assim, mais autónomo e mais eficiente na aprendizagem da língua.” (Fernández, 2002, pp. 10-11) Considero fundamental o desenvolvimento da autonomia, uma vez que ela dá ao aluno maiores capacidades para a superação das dificuldades que vão surgindo ao longo da aprendizagem e, posteriormente, para a resolução de problemas e situações no seu dia-a-dia. Espera-se que, no final de ciclo, o aluno melhore esta capacidade, para tal cabe ao professor proporcionar aos alunos um conjunto de tarefas que lhes permitam, ao longo do tempo, desenvolver a sua autonomia. O programa faz igualmente referência aos aspetos socioculturais.

A aprendizagem da língua não deve fazer-se de forma independente da realidade sociocultural. Língua e cultura são indissociáveis, uma vez que a língua, além de veicular a cultura de um país, serve para expressar toda a sua realidade. Todas as funções comunicativas previstas no programa devem trabalhar-se em íntima conexão com a realidade sociocultural. Os domínios de referência, temas, tarefas e projetos que se propõem devem ter em conta as necessidades e interesses de cada grupo de alunos e ser motivadores para eles sem cair nos tópicos académicos de sempre.” (Fernández, 2002, pp. 11-12)

Neste sentido, as temáticas sugeridas pelo programa são: Aprendizagem, Juventude, Cidadania, Trabalho, Língua, Cultura, Viagens, Lazer e Saúde. São, de facto, temáticas pertinentes de um ponto de vista pedagógico, uma vez que a sua abordagem permite o confronto entre a cultura espanhola e a portuguesa e, conseqüente, alargamento de conhecimentos socioculturais. Os alunos desenvolvem particular interesse por eles e, motivados, o processo de ensino-aprendizagem alcança um maior sucesso, visível sobretudo nos resultados obtidos pelos alunos, na maior parte das vezes, e na postura que apresentam em sala de aula. Tornam-se alunos participativos, desejosos a cada aula de adquirir mais conhecimentos. Outro aspeto que o programa apresenta é a listagem das obras de leitura, das quais deverá ser escolhida uma para análise em cada ano do ciclo. Neste âmbito, os alunos resistem um pouco, no entanto, através da leitura têm a possibilidade de adquirir um conjunto maior de vocábulos e novas estruturas sintáticas. Para além de constituir uma forma de contacto com a cultura espanhola, seus hábitos diários, sua forma de pensar, suas tradições mais particulares e expressões idiomáticas próprias da língua. É bastante enriquecedor contactar com os principais autores e obras. O programa apresenta seguidamente os conteúdos linguísticos que deverão ser abordados com vista ao desenvolvimento da competência comunicativa. No entanto, a forma como são identificados os conteúdos morfossintáticos a trabalhar em sala de aula não é a mais prática. A distribuição dos conteúdos pelos vários anos de escolaridade deveria ser mais objetiva em relação aos aspetos programáticos centrais. O programa especifica conteúdos, como por exemplo, os nomes, os artigos, os possessivos pouco relevantes para serem incluídos num programa de nível mais avançado de aprendizagem de língua espanhola. É frequente o professor retificar incorreções, dado que uma tarefa de escrita ou de oralidade exige a utilização de um conjunto alargado de conhecimentos. O modo apresentado no programa para a identificação dos conteúdos linguísticos a desenvolver, ou seja, a escolha de cruces não facilita a visão exata e parcial de cada ano de escolaridade. Também o professor não adquire uma visão global, pois os conteúdos encontram-se muito misturados. Seria preferível uma divisão por cada ano de escolaridade, mas sobretudo para os aspetos linguísticos centrais, em detrimento de muitos que são recorrentes em exercícios de produção escrita ou oral e que se encontram listados no programa.

O programa define as principais competências a desenvolver, não esquecendo que

o objetivo principal da aprendizagem das línguas é o desempenho da competência comunicativa, ou capacidade de interagir linguisticamente de forma adequada nas diferentes situações de comunicação, tanto de forma oral como escrita. Esta competência engloba subcompetências (linguística, pragmática, sociolinguística, discursiva e estratégica) e contribui para o desenvolvimento das competências gerais da pessoa (saber-ser, saber-fazer, saber-apreender). A subcompetência linguística centra-se no conhecimento e na capacidade de utilizar a gramática, o léxico, a pronúncia e a ortografia, tendo em vista a compreensão e a expressão. Está ao serviço da comunicação e é nesta perspetiva que deve ser tratada na aula de língua espanhola e não como um fim em si mesmo. (Fernández, 2002, p.21)

O programa apresenta igualmente sugestões metodológicas gerais a ter em consideração. Privilegia a aprendizagem das línguas orientada para a ação, ou seja, o docente deve proporcionar aos alunos atividades específicas e significativas que lhes permitam adquirir conhecimentos linguísticos com vista ao desenvolvimento da competência comunicativa. Outra sugestão metodológica apresentada está relacionada com a importância do papel do aluno na sala de aula. Todo o trabalho didático deverá centrar-se no aluno, afastando-se, desta forma, o método tradicional de mera exposição de conteúdos. Trata-se de uma linha orientadora completamente ultrapassada, mas infelizmente ainda muito presente nas escolas portuguesas. O docente que centra na sua exposição todo o curso da aula não está verdadeiramente a desenvolver no aluno as competências da disciplina. Tende, na maior parte das vezes, a fornecer conteúdos ao aluno, numa perspetiva de transmissão do conhecimento que exigem do aluno, sobretudo, a sua capacidade de memorização. Considero, porém, que poderá haver lugar a momentos expositivos pertinentes em contexto de aula. Os conteúdos linguísticos necessitam de ser devidamente explicados e desenvolvidos. No entanto, deverão ser sistematizados com a resolução de exercícios. A teoria separada da sua componente prática não permite o desenvolvimento da competência comunicativa, objetivo principal do ensino de uma língua estrangeira. Enquanto antiga aluna, é com pesar que afirmo que muito poucos foram os docentes que tive que seguiram esta metodologia. Por outro lado,

centrar o currículo no aluno pressupõe programas e metodologias capazes de se adaptarem aos diferentes tipos de alunos (estilos e ritmos de aprendizagem, experiências, interesses e orientações académicas), e não o contrário; responsabilizar o aprendente na tomada de decisões no que se refere à sua própria aprendizagem. Isto é, é necessário encetar um processo de negociação para adequar a planificação inicial a cada grupo concreto de alunos, em função das suas capacidades, interesses e necessidades, para que eles possam gradualmente conquistar a autonomia na aprendizagem da língua espanhola, que se pretende extensível às restantes disciplinas e que, mais tarde, lhes permita continuar a tarefa de aprender a aprender. (Fernández, 2002, p. 23)

Na maior parte das vezes são os alunos que têm de se adaptar às opções pedagógico-didáticas do professor. Pela experiência que tenho tido, os alunos, na sua maioria, preferem que as aulas tenham uma componente teórica, mas também prática. As aulas que são integralmente expositivas não lhes permitem evoluir de forma satisfatória. Adquirem os conhecimentos, mas não os aplicam a situações concretas. O docente necessita pensar o seu ensino e tal significa proporcionar tarefas específicas para que desenvolvam as competências da disciplina e possam comunicar cada vez melhor. O programa refere que

não se pode dedicar a aula a tratar aspetos descritivos sobre a língua ou a apresentar atividades pseudo-comunicativas e negligenciar a comunicação real imposta pelo mundo exterior. Assim, ainda que se desenvolvam atividades “possibilitadoras” ou “facilitadoras” da comunicação, de forma mais ou menos controlada, bem como outras específicas para a aprendizagem do sistema linguístico, estas constituirão um meio para utilizar os conhecimentos adquiridos, ativando sinergicamente todos os conteúdos do currículo. (Fernández, 2002, p.24)

Há uma sugestão para a realização de intercâmbios entre alunos ou escolas de países estrangeiros, bem como as visitas de estudo. Considero bastante útil e motivador para o aluno a participação em atividades deste género, uma vez que proporcionam situações reais de comunicação. Os alunos podem interagir e, deste modo, há a tomada

de consciência das suas capacidades e ao mesmo tempo das suas lacunas. No entanto, os alunos que frequentam as escolas situadas perto da fronteira com Espanha aplicam bastante mais vezes no seu dia-a-dia os seus conhecimentos. Muitos alunos têm familiares a viver em Espanha, outros passam lá as férias ou vão fazer passeios. Outros, ainda com maior frequência, vão a Espanha comprar bens alimentares, por exemplo. Para estes alunos, frequentar a universidade em Espanha é uma alternativa e opção muito comum. O programa chama a atenção para a grande importância da comunicação oral e escrita e promoção de atividades que desenvolvam as competências de compreensão e produção oral e escrita. Neste aspeto particular, aponta-se para a diversificação de estratégias e de recursos, de forma a proporcionar ao aluno situações de aprendizagem muito próximas da realidade. Sugere, por exemplo, a leitura de “notícias, anúncios, programas, guias, etiquetas, instruções, reportagens, contos, histórias, narrativas breves, folhetos turísticos, banda desenhada, cartas, poesias...” (Fernández, 2002, p. 26) A proximidade com o real é realmente benéfica de um ponto de vista pedagógico. Se o aluno compreender que uma determinada tarefa pode ser aplicada efetivamente em contexto comunicativo real e, se se aliar o fator necessidade, mais motivado ficará o aluno. Por exemplo, aprender o vocabulário relacionado com os bens alimentares e estruturas sintáticas inerentes para poder interagir oralmente numa situação efetiva de compras. Como refere o próprio programa “o ato de aprender é pessoal e implica querer fazê-lo e ativar os próprios mecanismos de aprendizagem; ninguém aprende pelos outros. Aprende-se quando se tem necessidade e, se se estiver preparado para tal, pode gerir-se a melhor forma de fazê-lo. Assim, assumir a responsabilidade do ato de aprender e acreditar que se é capaz é o primeiro passo desse processo.” (Fernández, 2002, p. 26) Neste sentido, os erros tornam-se necessários para se poder aprender eficazmente, no entanto, esta noção não está interiorizada na maior parte dos docentes, nem nos alunos. Quando o professor pede uma tarefa de sala de aula para posterior correção em casa, é com frequência que noto algum desconforto. A avaliação, no atual sistema educativo, processa-se sobretudo sobre o produto das aprendizagens, mais do que sobre o processo. Por isso, os alunos revelam-se pouco à vontade com algumas tarefas de sala de aula como, por exemplo, de produção escrita. Não estão habituados a trabalhar sobre o erro nem a refletir sobre eles. Agora “se os professores e os alunos estiverem cientes de que os erros são necessários e iniludíveis para aprender, perde-se o medo de dar erros e trabalha-se sobre eles como meio de saber como se aprende e como se pode progredir.” (Fernández, 2002, p. 28)

Por estas razões, o tipo de avaliação privilegiado no programa é a avaliação formativa e contínua porque são detetadas as dificuldades e procuradas as soluções. Contudo, a avaliação normalmente mais valorizada nas escolas portuguesas é a sumativa, isto é, a avaliação não do processo, mas sim do produto das aprendizagens. Na sua maioria, os alunos trabalham para o resultado dos testes, desvalorizando o trabalho que realizam na sala de aula. Importa a este nível consolidar a ideia de que o espaço aula é um espaço de trabalho, de resolução de atividades orientadoras de um processo ativo de aprendizagem.

No que se refere à avaliação, o programa apresenta os principais critérios para avaliar a competência comunicativa: a eficácia comunicativa, o nível discursivo, o uso da língua e a correção. No meu ponto de vista, carecem de articulação com os vários níveis de desempenho de proficiência do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (C.E., 2001). Por outro lado os itens que compõem cada critério estão pouco operacionalizados. São demasiado vagos, o que não facilita a sua utilização. Sendo o programa o documento orientador por excelência do processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento da competência comunicativa a sua principal finalidade, seria benéfico para o docente a consulta mais detalhada dos critérios de avaliação da referida competência.

Os recursos indicados no programa são bastante úteis. Trata-se de obras de apoio, materiais didáticos, endereços sobre Língua, Sociedade e Cultura, mas também endereços de jornais, televisão e rádio. Poderão ser utilizados pelo professor para preparar as aulas e de igual consulta pelos alunos, a propósito da elaboração de trabalhos de grupo.

Na terceira parte do programa é feito o desenvolvimento dos principais aspetos apresentados na segunda parte. Este tipo de organização não facilita a sua consulta por parte do docente pois não é prático nem objetivo. Seria preferível haver uma abordagem teórica, igualmente necessária para itens como: finalidades, objetivos gerais, visão geral dos conteúdos, autonomia na aprendizagem, aspetos socioculturais, sugestões metodológicas gerais e recursos. No entanto, numa segunda parte, deveriam constar as competências a desenvolver, os conteúdos linguísticos, os conteúdos temáticos e gestão do programa a serem seguidos ao longo do décimo ano de escolaridade. No que respeita às competências a desenvolver e aos conteúdos linguísticos seria preferível a utilização de tabelas que permitem uma consulta mais fácil e rápida. Tanto as competências a desenvolver, como os conteúdos linguísticos devem estar articulados com os vários

níveis de desempenho de proficiência de C.E. (2001). A forma de apresentação que considero mais adequada seria a de duas tabelas. Uma para as competências a desenvolver, organizada com os vários níveis de desempenho, e outra para os conteúdos linguísticos, organizada pelos vários anos de escolaridade (10º, 11º e 12º anos). A sua consulta ficaria facilitada e haveria uma noção mais exata do perfil de desempenho do aluno. Desta forma, seria mais eficaz avaliar a competência comunicativa do aluno.

De facto, a articulação com C. E. (2001) é praticamente inexistente, o que não auxilia o trabalho do professor. São referidas as competências de compreensão e produção oral e escrita, contudo, todas encontram-se pouco detalhadas e sem a articulação com o *QECRL*. Em suma, considero o programa pouco esclarecedor. A parte teórica apresentada é bastante pertinente, mas quanto às competências da disciplina carece de objetividade e sistematização. O programa referente ao nível de iniciação do ensino secundário, com estrutura e orientações gerais muito semelhantes, carece de igual operacionalização.

1.4 O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* é um “instrumento linguístico” (CE, 2001, p. 7) crucial para uma mais eficaz harmonização do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira, de modo a melhorar a qualidade da comunicação entre europeus de diferentes países. Tendo em conta a complexidade do processo ensino-aprendizagem, da própria linguagem humana e os seus vários intervenientes: alunos, professores, autoridades educativas, examinadores, autores e editores de manuais, entre outros, o referido documento apresenta-se necessariamente exaustivo, transparente e coerente. Desta forma, é um documento descritivo das competências gerais/comunicativas em língua e os conhecimentos que o aprendente de uma língua tem de desenvolver para conseguir realizar uma comunicação frutífera, comunicação essa inerente a todo o ser humano.

No entanto, é de salientar que cabe ao utilizador a gestão flexível do documento em análise, tendo em conta os seus objetivos e também o seu produto. É sempre necessário adaptar as aprendizagens ao contexto em questão e às necessidades do aprendente: “pode não ser importante ter em conta os níveis de ruído num estabelecimento de ensino, mas torna-se indispensável para os pilotos aéreos: não ser capaz de identificar números a 100% no meio de um barulho infernal, numa

comunicação terra/ar, pode significar a sua própria morte e a dos passageiros”. (CE, 2001, p.14)

A informação que disponibiliza deve assim “ser claramente formulada e explícita, disponível e rapidamente compreensível pelos utilizadores.” (CE, 2001, p. 27) sem quaisquer contradições internas, em harmonia com as suas várias componentes, ou seja, a identificação de necessidades; a definição de objetivos; a delimitação de conteúdos; a seleção ou produção de materiais; a elaboração de programas de ensino/aprendizagem; a escolha dos métodos de ensino e de aprendizagem usados; a avaliação e a testagem. (CE, 2001)

O documento em análise apresenta uma “dimensão vertical” que descreve os diferentes níveis de proficiência do aprendente e também uma “dimensão horizontal” com os parâmetros da atividade comunicativa e da competência comunicativa, o que possibilita uma aprendizagem mais orientada e concreta daquilo que se espera do aprendente por estágio de aprendizagem, havendo também uma maior uniformização de objetivos, níveis de êxito, materiais e testes em sistemas educativos diferentes. É sobretudo muito útil uma organização segmentada do processo de aprendizagem, sobretudo, para a elaboração de programas, de exames, por exemplo. “Uma das principais funções do *QECRL* consiste em encorajar e permitir aos diferentes parceiros envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem das línguas serem capazes de informar outros, o mais claramente possível, sobre as suas finalidades e sobre os seus objetivos, assim como sobre os métodos usados e os resultados obtidos” (CE, 2001, p. 41)

A elaboração rigorosa e objetiva dos Níveis Comuns de Referência e seus descritores foi fruto da utilização conjunta de métodos intuitivos para elaboração do conteúdo das escalas e, posteriormente, de metodologias qualitativas para verificação da validade dos descritores e, finalmente, resultado de métodos quantitativos, com vista a escalar os descritores mais adequados.

O Quadro apresenta três tipos de utilizadores – o elementar, o independente e o proficiente, distinguindo os diferentes níveis comuns de referência, ou seja, o A1 e o A2 para o utilizador elementar; o B1 e o B2 para o utilizador independente e, por fim, o C1 e o C2 para o utilizador proficiente. Este documento operacionaliza, em concreto, os descritores para cada um destes níveis comuns de referência no que concerne às diferentes competências a desenvolver no aprendente, seja a compreensão oral ou escrita, seja a produção oral ou escrita e respetiva auto – avaliação.

Os vários descritores definem da base (A1) para o topo (C2) um conjunto de patamares ascendentes de proficiência. Assume-se que um aprendente situado, por exemplo, no nível B1 seja capaz de realizar tudo, ou praticamente tudo, o que é descrito nos níveis A1 e A2 para as várias competências da língua que se encontra a aprender.

No entanto, de acordo com CE (2001, p. 66), “há uma questão muito importante na discussão das escalas de proficiência em língua: a identificação precisa do fim que se pretende atingir e da adequação da formulação dos descritores da escala a esse fim.” Desta forma, distinguiu-se três tipos de escalas de proficiência – a escala orientada para o utilizador que se refere “aquilo que o aprendente é capaz de fazer”; a escala orientada para o avaliador que se fixa no “desempenho do aprendente” e a escala orientada para os autores de instrumentos de avaliação que igualmente foca “aquilo que o aprendente é capaz de fazer”.

Pode-se assumir que “uma escala orientada para o utilizador é uma versão menos detalhada de uma escala orientada para o autor de instrumentos de avaliação, que pretende fornecer uma perspetiva mais geral. Do mesmo modo, uma escala orientada para o avaliador é uma versão menos detalhada de uma escala orientada para o diagnóstico, que ajuda o avaliador a obter uma perspetiva mais geral.” (CE, 2001, p.69)

Há que ter em linha de conta que o desenvolvimento de competências no aprendente poderá ser afetado por condições sociais e limitações de tempo em sala de aula, para além dos seus próprios processos mentais, como motivações, limitações, estados de espírito, conhecimentos adquiridos e mesmo a própria imaginação. Por outro lado, a utilização do *QECRL* depende sempre das necessidades do aprendente relativamente à aquisição/desenvolvimento de competências para melhorar a sua proficiência na língua. Os conteúdos temáticos desenvolvidos estão, por isso, em conformidade com o seu público-alvo. Os manuais e os programas refletem um cuidado especial com a escolha das áreas temáticas que os docentes vão trabalhar em sala de aula com os seus alunos. Assim sendo, os alunos do Ensino Secundário, dos seus diferentes cursos, Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades, por exemplo, explorarão temas diferentes ao longo da sua aprendizagem de uma língua estrangeira de acordo com a finalidade concreta da sua aprendizagem. (CE, 2001)

O *Quadro Europeu Comum de Referência*, como documento harmonizador do ensino e da aprendizagem de línguas, apresenta os descritores para cada um dos distintos níveis comuns no que concerne às atividades de escrita e de oralidade, em

concreto, a produção, a compreensão e a interação oral e escrita. CE (2001) refere, por exemplo, os descritores de uma produção escrita em geral, mas também particulariza os descritores de um texto com formato de relatório e ensaio ou até mesmo de um texto criativo. No que respeita à competência da compreensão oral, o *QECRL* apresenta os descritores para uma compreensão geral; para a interação entre falantes nativos; para a audição de meios de comunicação áudio e de gravações; para a audição de anúncios e de instruções. Desta forma, a finalidade da aprendizagem é sempre tida em linha de conta e cabe ao professor fomentar da forma mais adequada as atividades que permitam o desenvolvimento das principais competências no aluno, com vista à sua progressão na proficiência da língua.

Não é consensual, de facto, o modo como os aprendentes adquirem uma língua. Várias são as teorias de aprendizagem, há teóricos que defendem que a exposição a uma língua é suficiente para a sua correta utilização, prescindindo assim de métodos de ensino formais. Torna-se, desta forma, importante uma participação ativa na interação comunicativa. Por outro lado, há teóricos que consideram que “os estudantes que aprenderam as regras necessárias da gramática e o vocabulário serão capazes de compreender e de utilizar a língua em função da sua experiência anterior e do senso comum, sem necessitarem de prática.” (CE, 2001, p. 196) No entanto, a perspetiva mais consensual é a que resulta da combinação de uma aprendizagem metódica, consciente, potenciada por situações comunicativas formais de ensino em sala de aula e, igualmente, pela exposição direta com a língua (*input*). A finalidade é, deste modo, o desenvolvimento de estratégias de comunicação que permitam ao aluno melhorar a sua proficiência no uso da língua.

As autoridades educativas responsáveis pela definição dos programas procuram a especificação concreta dos objetivos de aprendizagem. Posteriormente, os autores dos manuais e os organizadores de cursos têm a seu cargo a tarefa de selecionar cuidadosamente os textos, as atividades, o vocabulário e a gramática que será disponibilizado ao aprendente. “Espera-se que forneçam instruções pormenorizadas para as tarefas e atividades individuais e/ou de turma que serão realizadas pelos aprendentes em resposta aos materiais apresentados. As suas produções influenciam grandemente o processo de ensino/aprendizagem e devem, inevitavelmente, ser baseadas em hipóteses fortes (que raramente são enunciadas, são frequentemente não analisadas e até inconscientes) em relação à natureza do processo de aprendizagem.” (CE, 2001, p. 198) Ao professor cabe respeitar as diretrizes oficiais, sejam os

programas, sejam os materiais pedagógicos ou mesmo a estrutura e o tipo de exame a ser realizado. Não esquecendo, porém, que o professor é responsável pelo desenvolvimento de capacidades dos alunos/ estudantes e que, por isso, necessita de encontrar estratégias para superar os seus problemas de aprendizagem. O professor é, desta forma, o principal gestor do processo de ensino-aprendizagem. A sala de aula é o espaço por excelência para o desenvolvimento de capacidades no aprendente, mas não se finda aí, continuando sempre ao longo da vida, mas de modo mais autónomo e pessoal e sempre dependente da influência do contexto envolvente. A própria capacidade para comunicar na interação cultural, ou seja, a competência plurilingue e pluricultural pode ser iniciada antes da escola e continuar a ser desenvolvida posteriormente. “É possível verificar isto através da experiência e da educação familiares, da história e dos contactos entre gerações, da expatriação, da emigração e, de forma mais geral, se se pertencer a um ambiente multilingue e multicultural, ou se se mudar de um ambiente para outro, ou, ainda, através da leitura e da relação com os meios de comunicação social.” (CE, 2001, p. 239)

Na sua parte final, CE (2001) especifica a avaliação da proficiência do aprendente da língua e ela deverá, sobretudo, ser válida, fiável e exequível, ou seja, válida sempre que fornecer informação exata da sua proficiência. A fiabilidade está relacionada com a sua exatidão, a qual “dependerá da validade de determinada norma para o contexto. Dependerá também da validade dos critérios usados para tomar decisões e da validade dos procedimentos usados no desenvolvimento desses critérios.” (CE, 2001, p. 243) É igualmente de salientar que a avaliação deverá ser prática, exequível.

O documento em análise permite ao seu utilizador realizar a avaliação das aprendizagens. Torna-se, desta forma, possível desenvolver escalas de classificação para “a avaliação da consecução de um determinado objetivo de aprendizagem e os descritores podem facilitar a formulação de critérios.” (CE, 2001, p. 246) Para a atividade comunicativa, em concreto, poderão ser utilizadas listas de verificação com os descritores para determinado nível de proficiência ou, também, poderão ser utilizadas grelhas para a avaliação contínua ou sumativa. O *QECRL* apresenta os diferentes tipos de avaliação e os descritores que poderão ser utilizados para cada tipo de avaliação.

Em conclusão, como docente de língua espanhola considero que o *QECRL* constitui uma ferramenta valiosa para o processo de ensino-aprendizagem e para todos os seus intervenientes. Distinguindo os diferentes níveis comuns de referência e seus

descritores em várias situações de aprendizagem representa um documento referencial para o desenvolvimento das competências específicas de uma língua estrangeira, seja a língua espanhola, inglesa, francesa ou outra que se encontre a ser lecionada atualmente nas escolas portuguesas.

1.5 Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais – Língua Portuguesa

O Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, (Ministério da Educação [ME], 2001), apresenta numa primeira circunstância os principais valores subjacentes à definição das competências gerais. São definidas dez principais competências gerais que deverão ser desenvolvidas ao longo da educação básica: “(1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; (2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; (3) Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; (4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação; (5) Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados; (6) Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; (7) Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; (8) Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa; (9) Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns; (10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.” (ME, 2001, p.15) O documento em análise apresenta, para cada uma das referidas competências, a sua operacionalização transversal que posteriormente será realizada por cada disciplina ou área curricular, tendo em conta “os saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais de cada área do saber” (ME, 2001, p.17) Igualmente, apresenta as ações a serem desenvolvidas pelos professores em relação a cada uma das competências gerais. No que concerne à disciplina de Língua Portuguesa, são referidas as suas competências específicas, como a compreensão e expressão oral, a leitura e a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua. Para cada uma das competências referidas, são especificadas as principais metas a desenvolver em cada ciclo de escolaridade. Posteriormente são descritas as experiências de aprendizagem que deverão ser

desenvolvidas com vista a concretizar os objetivos do currículo de Língua Portuguesa. Algumas das experiências de aprendizagem referidas são, por exemplo, “a audição orientada de registos diversificados de extensão e grau de formalidade crescentes; a audição orientada de registos de diferentes variedades do Português; atividades de planeamento e de produção de diversos tipos de discurso oral, com grau crescente de formalidade;” (ME, 2001, p.36)

O documento em análise apresenta inicialmente as dez competências gerais que devem ser desenvolvidas de modo transversal pelas distintas disciplinas ou áreas curriculares. Trata-se de um conjunto bastante pertinente de competências que contemplam saberes culturais, científicos e tecnológicos, bem como a promoção da língua portuguesa e línguas estrangeiras, valorizam o desenvolvimento da autonomia, a responsabilidade e a criatividade do aluno, tal como a capacidade de pesquisa, seleção e organização da informação e também a cooperação com os outros em projetos comuns. É de salientar igualmente a importância da integração do aluno com o espaço de um ponto de vista pessoal e interpessoal com vista à obtenção de uma boa qualidade de vida. Pelo exposto, pode-se afirmar que em causa está uma perspetiva mais ampla de desenvolvimento cultural e social do aluno. São competências importantes na formação individual do aluno, como futuro cidadão responsável e autónomo, capaz de tomar decisões. O facto de as referidas competências poderem ser desenvolvidas transversalmente permite maior riqueza na sua abordagem. As atividades propostas ao aluno poderão pertencer a diferentes áreas do saber, o que constitui uma mais-valia bastante grande. Para cada competência geral, é apresentada a sua operacionalização transversal e as ações a serem desenvolvidas pelos professores. Quanto a este aspeto, considero que se trata de linhas gerais que deverão ser operacionalizadas especificamente pelos vários docentes, tendo em conta as características e os interesses dos alunos, não esquecendo o Projeto Educativo de Agrupamento, documento essencial e orientador no momento da seleção das atividades a propor aos alunos.

Relativamente à disciplina de Língua Portuguesa, o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* esclarece a importância da disciplina como “língua de escolarização, a língua materna da esmagadora maioria da população escolar e a língua de acolhimento das minorias linguísticas que vivem no País. Por isso, o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao

conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania.” (ME, 2001, p.31)

Assim sendo, a Língua Portuguesa dá um importante contributo no que se refere ao desenvolvimento das competências gerais de transversalidade disciplinar. São exemplo disso algumas competências como

descobrir a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades, e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade (*cger 1*); ser rigoroso na recolha e observação de dados linguísticos e objetivo na procura de regularidades linguísticas e na formulação das generalizações adequadas para as captar (*cger 1 e 2*); assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade (*cger 3*);” (ME, 2001, p.31)

No que respeita às competências específicas da disciplina de Língua Portuguesa e o seu desenvolvimento pelos três ciclos, considero que o documento é demasiado vago. Deveria ser mais específico, mais objetivo e claro, para poder auxiliar de forma mais eficaz o professor. Um aspeto positivo reside na apresentação por tabelas, pois a visão da continuidade das competências a serem desenvolvidas fica, deste modo, assegurada.

O *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* veio enriquecer, na minha perspetiva, o ensino e a aprendizagem de uma forma geral, nas várias disciplinas. Chamou a atenção para a importância do *saber fazer*, e não somente do *saber*. O ensino deixou de ser a mera transmissão de conhecimentos e passou a valorizar a dimensão prática inerente ao *saber*. Deste modo, o aluno passa a ter um papel mais ativo no processo de aprendizagem, uma vez que se lhe exige a prática dos conteúdos lecionados. As competências específicas da disciplina de Língua Portuguesa, como a compreensão e expressão oral, a leitura e a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua são equacionadas, aliando a explicitação conteudística à sua aplicação prática. Demorou algum tempo para que os docentes interiorizassem as diretrizes emanadas do documento em análise, pois durante bastante tempo o processo de ensino e de aprendizagem esteve centrado totalmente na figura do professor. Ele

apresentava os conteúdos oralmente, de forma expositiva. Ao aluno cabia depois a aplicação dos mesmos, mas de uma forma autónoma e fora do espaço da sala de aula. Tive a oportunidade de lecionar antes e depois da aplicação do *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* e as diferenças são abissais, o saber transmitido fica substancialmente enriquecido se se aliar a exercitação, a prática dos vários conhecimentos constantes no Programa. Considero que resulta mais eficaz o ensino por competências, pois o que é aplicado não é esquecido. Trata-se de um saber mais consolidado e prepara bastante melhor o aluno em relação ao seu percurso profissional e pessoal. Contudo, devo referir que obtive em relação a este documento um *feedback* bastante negativo. De um modo geral, os docentes apontaram como aspeto negativo a desvalorização do conhecimento, em detrimento das várias competências. Como se poderia equacionar o ensino e a aprendizagem sem transmissão de saberes? Esta foi uma das questões mais apontadas pelos docentes. Creio que é uma crítica que se poderá apontar ao documento em análise.

1.6 O Despacho n.º 17169/2011, de 12 de Dezembro.

O Despacho n.º 17169/2011, de 12 de Dezembro, vem revogar *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* divulgado em 2001. Considera-se que de uma forma geral, as suas diretrizes não são suficientemente claras e também são questionáveis na orientação do ensino. É feita a sobrevalorização da “categoria de «competência» como orientadora de todo o ensino” (Despacho n.º 17169/2011, de 12 de Dezembro), em detrimento do importante papel do conhecimento e da sua transmissão. Deste modo, o aluno não desenvolve as suas capacidades de aquisição da informação, a sua memorização. Igualmente o despacho refere que o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* “substituiu objetivos claros, precisos e mensuráveis por objetivos aparentemente generosos, mas vagos e difíceis, quando não impossíveis de aferir.” (Despacho n.º 17169/2011, de 12 de Dezembro).

Uma das principais críticas apontadas reside precisamente na apresentação das competências como englobando todos os objetivos de aprendizagem. O despacho esclarece que deverá haver uma divisão entre conhecimentos e capacidades porque “os conhecimentos e a sua aquisição têm valor em si” (Despacho n.º 17169/2011, de 12 de Dezembro). Analisando o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências*

Essenciais não há, na verdade, lugar para o conhecimento, ou seja, este domínio não se encontra especificado e articulado com as competências da disciplina. A tentativa de colocar em prática o ensino por competências deve dizer-se que não é tarefa fácil, até porque implica repensar o ensino numa perspetiva completamente diferente, no qual se privilegia o *saber fazer* do aluno.

Depois de revogado o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* foram promulgadas em 2012 as *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu, H. C, Morais, J., Rocha, M. R., Magalhães, V. F. (2012). No entanto, os programas e os manuais escolares encontram-se organizados por competências, de acordo com o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Deste modo, há um desajuste em termos de orientações curriculares que exige cuidados redobrados por parte dos professores. É necessário fazer a leitura dos Programas e dos manuais tendo em conta a atual legislação, as *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*.

Depois de efetuados estudos científicos, procurou-se elaborar um documento que permitisse ao aluno alcançar bons níveis de desempenho. A disciplina de Português é uma das disciplinas com maior insucesso e, como tal, tornou-se essencial construir uma base sólida de apoio ao professor. Importa acima de tudo que os alunos desenvolvam capacidades e também obtenham os conhecimentos indispensáveis ao prosseguimento dos seus estudos. O despacho refere que “o currículo nacional deve definir os conhecimentos e as capacidades essenciais que todos os alunos devem adquirir e permitir aos professores decidir como ensinar de forma mais eficaz, gerindo o currículo e organizando da melhor forma a sua atividade letiva.” (Despacho n.º 17169/2011, de 12 de Dezembro)

O *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* é, na minha perspetiva, um documento demasiado formal e até utópico. Não apresenta orientações pedagógicas claras, operacionalizadas que possam conduzir com eficácia o trabalho do professor. Por outro lado, omite por completo os conhecimentos. A este nível, não é um documento oficial válido. “Sendo verdade que cabe às instituições oficiais ter em consideração a experiência educativa e os conhecimentos científicos relevantes para o ensino, também é verdade que não lhes cabe impor às escolas e aos professores orientações pedagógicas extremas, nem o currículo se deve tornar um veículo para a imposição do experimentalismo pedagógico.” (Despacho n.º 17169/2011, de 12 de Dezembro)

Por outro lado, a disciplina de Língua Portuguesa está alicerçada no desenvolvimento de competências, como a produção oral e escrita, a compreensão oral e escrita e o conhecimento explícito da língua. Neste sentido, apesar do *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* ter sido revogado, o professor não pode ignorar a importância das competências no progresso do aluno. Deve sim aliar os conteúdos programáticos referentes ao ano letivo que se encontra a lecionar com a realização de atividades que permitam ao aluno desenvolver as competências específicas da disciplina.

Pelo exposto, concordo com a revogação do *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, pela sua ambiguidade, falta de clareza e objetividade, pondo em causa a exatidão no que respeita à avaliação dos resultados dos alunos.

1.7 As Metas Curriculares e o Programa de Português do Ensino Básico

Os documentos em análise, as *Metas curriculares de português: ensino básico 1.º, 2.º e 3.º ciclos* (Buescu *et al.*, 2012) e o *Programa de português do ensino básico* (Reis *et al.*, 2009), são fundamentais na atividade pedagógica do professor de Português. Depois de uma leitura atenta, pode-se constatar que as Metas Curriculares fornecem os meios “necessários para que os alunos desenvolvam as capacidades e adquiram os conhecimentos indispensáveis ao prosseguimento dos seus estudos e às necessidades da sociedade atual” (Ministério da Educação e Ciência [MEC] 2012, p.1). De uma forma bastante detalhada e objetiva, é possível consultar em cada domínio de referência, ou seja, a oralidade, a leitura, a escrita, a Educação Literária e a Gramática, os objetivos e os descritores de desempenho para cada ano de escolaridade. O documento em análise apresenta as Metas Curriculares desde o primeiro ao terceiro ciclo de escolaridade, o que fornece uma visão global e evolutiva das aprendizagens a promover no aluno e diferentes graus de exigência ao longo de cada ano de escolaridade.

“Conjuntamente com os atuais Programas de cada disciplina, as metas constituem as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino: nelas se clarifica o que nos Programas se deve eleger como prioridade, definindo os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos diferentes anos de escolaridade.” (MEC, 2012, p.1). De uma forma geral, é necessário que o aluno

produza e compreenda enunciados orais, assim como é necessário que interprete e escreva com correção. Deve dominar os conteúdos gramaticais com vista à sua utilização prática, em situações do quotidiano e não apenas em termos meramente formais. Desta forma, as Metas Curriculares são “documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas” (Buescu *et al.*, 2012, p.4) Com o decorrer de cada ano de escolaridade e de um modo reiterativo e complementar é possível fomentar o desenvolvimento das principais metas. Aqui reside a grande mais-valia deste documento, pois permite ao docente ter uma perspetiva global das aprendizagens. Contudo, e tendo em conta que se trata de um documento bastante recente, existe uma inevitável desadequação com os manuais escolares, concebidos sem ter em linha de conta uma organização do desenvolvimento de metas a longo prazo.

O *Programa de Português*, datado de 2009, é um documento de referência para o docente desta disciplina. Mais que o mero uso do manual adotado pela escola, prática comum em Portugal, é necessário consultar o Programa para uma correta gestão das aprendizagens dos alunos. “Sendo instrumentos de trabalho muito importantes, os manuais não devem sobrepor-se aos programas, como com alguma frequência se verifica; para que não aconteça uma tal sobreposição, é necessário que o professor cultive uma relação ativa com estes programas, colocados na primeira linha do seu labor pedagógico.” (Reis *et al.*, 2009, p.9).

Importa lecionar os conteúdos programáticos, mas estar atento às lacunas que sejam detetadas. Tendo em conta que os domínios de referência: a oralidade, a escrita, a leitura ou até mesmo a Gramática e a Educação Literária são promovidos de modo gradual e de forma recursiva, o professor necessita de consultar os descritores de desempenho e respetivos conteúdos para cada domínio de referência e para cada ano de escolaridade.

Neste sentido, os dois documentos, as *Metas Curriculares* e o *Programa de Português*, fornecem ao docente uma perspetiva geral e completa das metas a desenvolver com os seus alunos e os conteúdos que deverão ser adquiridos. Não é uma tarefa fácil, sobretudo, porque os alunos não reagem de forma igual, ou seja, há que trabalhar com grupos heterogéneos. No plano da representação gráfica e ortográfica, da Gramática, por exemplo, se um conjunto de alunos está a aplicar corretamente os sinais de pontuação, outros alunos poderão evidenciar ainda algumas lacunas. Neste sentido, o docente deve gerir os diferentes níveis de desempenho, aplicando tarefas de reforço, orientadas especificamente para as suas dificuldades. Contudo, este é o trabalho do

docente, colocar em prática estratégias pedagógicas, de modo a gerir da forma mais satisfatória possível o processo de ensino e de aprendizagem.

No que respeita às características das *Metas Curriculares*, é de salientar que o referido documento está organizado tendo em conta a “definição dos conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos; ordenação sequencial e hierárquica dos conteúdos ao longo dos anos de escolaridade; definição dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos; estabelecimento de descritores de desempenho dos alunos que permitam avaliar a consecução dos objetivos.” (Buescu *et al.*, 2012, p.4)

Deste modo, as metas curriculares, como “documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas” (Buescu *et al.*, 2012, p.4) estão organizadas por ano de escolaridade e igualmente por ciclos, o primeiro, o segundo e o terceiro, como já foi referido anteriormente. Esta nova reorganização pretende a “responsabilização pelo seu ensino em um momento determinado do percurso escolar (naturalmente sem prejuízo da sua consolidação nos anos seguintes), e a opção por formas de continuidade e de progressão entre os diferentes anos de um ciclo e também entre os vários ciclos.” (Buescu *et al.*, 2012, p.5)

O documento apresenta, para o primeiro e segundo ciclos, quatro domínios de referência, a Oralidade, a Leitura/ Escrita, a Educação Literária e a Gramática e cinco domínios de referência para o terceiro ciclo. Compreende a Oralidade, a Leitura, a Escrita, a Educação Literária e a Gramática. É notória a separação entre a Leitura e a Escrita. “No 3.º Ciclo, a complexidade dos objetivos associados à Leitura e à Escrita determinou a sua manutenção enquanto domínios separados.” (Buescu *et al.*, 2012, p.5) De salientar igualmente a nova designação, Gramática, para referência ao anterior Conhecimento Explícito da Língua e o acréscimo de um novo domínio, a Educação Literária. Para cada um dos referidos domínios estão especificados os objetivos e respetivos descritores de desempenho. Para o domínio da Educação Literária é apresentado um conjunto de obras e textos literários de referência para leitura e análise, organizado por cada um dos anos de escolaridade. Há uma notória preocupação relativamente à promoção da leitura, uma vez que as metas literárias permitem veicular tradições e valores. Na verdade, as referidas metas são parte essencial na formação do aluno, a nível pessoal, humano e, sobretudo, como cidadão. No que respeita ao domínio da Oralidade, no terceiro ciclo, está contemplada a compreensão e expressão oral de modo conjunto, pois são dois domínios interligados entre si. Relativamente ao domínio

da Gramática, é fundamental 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 Leitura e da Escrita”. (Buescu *et al.*, 2012, p.6) Neste sentido, a Gramática é um domínio fundamental para o seu bom desempenho na disciplina de Português. Contudo, o ensino da Gramática deve ser articulado com atividades respeitantes à consecução dos objetivos dos restantes domínios, a Leitura, a Escrita, a Oralidade e a Educação Literária. Ao docente da disciplina de Português cabe, de uma forma muito objetiva, o ensino formal de cada um dos referidos domínios para que o aluno alcance uma sólida aprendizagem em cada ano de escolaridade. Todos os objetivos, bem como descritores de desempenho apresentam um carácter obrigatório, apesar de poderem ser mobilizáveis nos seguintes anos de escolaridade.

As *Metas Curriculares* surgiram após a revogação do “*Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*” (Despacho n.º 17169/2011, de 23/Dezembro). Depois de efetuados estudos, segundo o MEC, procurou-se elaborar um documento que permitisse ao aluno alcançar bons níveis de desempenho. A disciplina de Português é uma das disciplinas com maior taxa de insucesso e, como tal, tornou-se essencial construir uma base sólida de apoio ao professor. Importa acima de tudo que os alunos desenvolvam capacidades e também obtenham os conhecimentos indispensáveis ao prosseguimento dos seus estudos. Este documento normativo deverá ser articulado com o *Programa de Português*, pois nele “se clarifica o que nos Programas se deve eleger como prioridade” (DGE, 2012, p. 1)

Neste sentido, é uma referência essencial e obrigatória que deverá ser consultada por parte dos professores de uma forma progressiva. Afinal, este documento especifica as aprendizagens essenciais a realizar pelos alunos em cada ano de escolaridade e ciclos, para uma maior adequação às necessidades da sociedade atual. Desta forma, “como princípios orientadores estabeleceu-se que [...] as metas deveriam identificar os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades que se querem ver desenvolvidas, respeitando a ordem de progressão da sua aquisição”. (MEC, 2012, p. 1) Nos vários domínios de referência, os conhecimentos e as capacidades que o aluno deve adquirir são mais complexos com o decorrer dos vários anos de escolaridade. É dada particular atenção à faixa etária do aluno e à sua capacidade cognitiva para aprendizagem da escrita, leitura, oralidade, gramática e educação literária. Por esta razão, os objetivos e descritores de desempenho são bastantes precisos, clarificando

exatamente aquilo que se pretende que o aluno aprenda. No domínio da escrita, por exemplo, em relação ao objetivo – Escrever textos diversos, para o sétimo ano de escolaridade destacam-se os seguintes descritores de desempenho: escrever textos narrativos; textos biográficos; fazer retratos e autorretratos; escrever comentários, cartas e guião de uma entrevista e fazer relatórios. No oitavo ano de escolaridade, para o mesmo objetivo, enunciam-se os descritores de desempenho: escrever textos biográficos; páginas de um diário e de memórias; cartas de apresentação; fazer roteiros, relatórios e escrever comentários subordinados a tópicos fornecidos. No nono ano de escolaridade, apresentam-se os seguintes descritores de desempenho: fazer um guião para uma dramatização ou filme e escrever comentários subordinados a tópicos fornecidos. Destaca-se, assim, uma complexidade crescente de desempenhos que o aluno necessita alcançar.

A organização apresentada pelas *Metas Curriculares* dos objetivos e descritores de desempenho distribuídos pelos diferentes domínios de referência permite ao aluno uma aprendizagem bastante consistente, uma vez que nos anos letivos subsequentes são retomadas as anteriores aprendizagens, constituindo-se, deste modo, como pré-requisitos. Tal permite recuperar os conteúdos de modo a haver uma mais adequada sistematização/revisão dos mesmos. Daí resulta um maior equilíbrio entre os conhecimentos e as capacidades adquiridos entre os vários ciclos de aprendizagem, o que se traduz numa aprendizagem bastante mais sólida e eficaz.

O docente da disciplina tem a seu cargo o ensino formal de cada um dos descritores de desempenho dos diferentes objetivos apresentados pelo documento, bem como dos diferentes domínios de referência. Desta forma, o docente deve trabalhar de modo intercalar e articulado, para proporcionar “a observação das ocorrências de natureza linguística e literária; a sua problematização, sempre adequada ao nível de ensino; a clarificação da informação e a exercitação por parte do aluno, que conduzam a uma sólida aprendizagem.” (Buescu *et al.*, 2012, p. 6) A leitura por parte do professor do presente documento deve ser abrangente, cuidadosa e detalhada. Deve lecionar os conteúdos teóricos e conciliá-los com atividades de cariz prático, para uma mais correta aquisição das metas curriculares propostas. Como gestor de aprendizagens, o docente “deve decidir por onde e como prosseguir.” (MEC, 2012, p.2) Porém, deve ser rigoroso e cumpridor de todos os descritores de desempenho, seus objetivos e domínios de referência. Afinal, trata-se de um documento oficial, de carácter obrigatório, publicado pelo Ministério da Educação e Ciência em 2012, orientador do processo de ensino e de

aprendizagem. Considero que seria de particular importância a realização, nas escolas portuguesas, de uma sessão de esclarecimento sobre o referido documento, com vista a uma leitura correta e abrangente do mesmo. Não esquecendo que é “um referencial para a avaliação interna e externa, com especial relevância para o GAVE.” (MEC, 2012, p.2)

O programa de português do ensino básico apresenta num primeiro momento a introdução, onde é clarificada a importância da conceção de um novo programa que integre “não apenas resultados de análises sobre práticas pedagógicas, mas também os avanços metodológicos que a didática da língua tem conhecido, bem como a reflexão entretanto produzida em matéria de organização curricular.” (Reis *et al.*, 2009, p.3) O novo Programa foi construído tendo em conta os seguintes documentos referenciais: o *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*; o *Programa Nacional de Ensino do Português*; o *Plano Nacional de Leitura*; a *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português de Maio de 2007* e o *Dicionário Terminológico* de 2008.

Na primeira parte, são postuladas as questões gerais, o enquadramento, ou seja, as questões estruturantes e programáticas; os fundamentos e conceitos-chave e as opções programáticas.

No que respeita ao Enquadramento, o programa procura fornecer uma visão global dos três ciclos. A aprendizagem da língua ocorre de acordo com o princípio da progressão por etapas bem consolidadas. Assim, “o desenvolvimento do currículo é um *continuum* em que o saber se alarga, se especializa, se complexifica e se sistematiza.” (Reis *et al.*, 2009, p. 10) O docente, como agente do desenvolvimento curricular, deverá consultar e seguir o Programa, de forma prioritária. No ponto Fundamentos e conceitos-chave destaca-se o princípio da transversalidade. No conjunto das restantes disciplinas que formam o cenário curricular, a aprendizagem do Português adquire maior relevância, uma vez que é a língua de escolarização. “A aprendizagem do português está diretamente relacionada com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do Ensino Básico [...]” (Reis *et al.*, 2009, p. 12) Nesta parte, em concreto, clarificam-se os principais conceitos-chave estruturantes do programa. Desta forma, destacam-se os seguintes termos: competências; competências gerais que integram a competência da realização, existencial, de aprendizagem, o conhecimento declarativo; as competências linguístico-comunicativas e as competências específicas (compreensão e expressão oral; leitura; escrita e conhecimento explícito da língua). Relativamente ao ponto das opções programáticas, é de salientar uma organização curricular por competências que estão subjacentes na enunciação dos descritores de desempenho. O novo Programa segue,

deste modo, o *Currículo Nacional do Ensino Básico* e as tendências curriculares predominantes. Valorizam-se igualmente os conteúdos específicos da disciplina e o princípio da progressão das aprendizagens, como foi referido anteriormente.

Na segunda parte, os Programas, apresenta-se a organização programática do primeiro, segundo e terceiro ciclos e, igualmente, os referenciais disponíveis, utilizados para a elaboração do *Programa de Português do Ensino Básico*.

Na terceira parte, pode-se consultar os anexos, ou seja, a lista de autores e textos; os materiais de apoio; o conselho consultivo e o grupo de trabalho, seguido do índice.

O *Programa de Português do Ensino Básico* surgiu na sequência de uma importante revisão dos programas que estavam em vigor. Como refere o próprio Programa, “a cena educativa é dinâmica e permeável a realidades sociais e culturais em permanente mudança” (Reis *et al.*, 2009, p. 3) Para além deste aspeto, trata-se de uma disciplina que ocupa um lugar relevante na economia curricular, na medida em que é a língua que possibilita o acesso a outros saberes. Neste sentido, o ensino e a aprendizagem da disciplina em questão participa fortemente na formação dos jovens e condiciona o seu relacionamento com o mundo e com os outros. Afirma-se, desta forma, o princípio da transversalidade da língua de escolarização.

Por outro lado, a estrutura do presente Programa, organizada em três ciclos, traduz a progressão constante das aprendizagens e, sobretudo, o desenvolvimento contínuo do currículo, por patamares sucessivos e, necessariamente, consolidados pelos alunos. Destaca-se, neste sentido, o princípio da progressão.

De acordo com este documento de orientação, a disciplina de Português deve apontar para um conjunto de metas que, em geral, contemplam aspetos essenciais da utilização da língua: a compreensão de discursos, as interações verbais, a leitura como atividade corrente e crítica, a escrita correta, multifuncional e tipologicamente diferenciada, a análise linguística com propósito metacognitivo, etc.,. (Reis *et al.*, 2009, p. 14)

Estando redigido de acordo com o *Currículo Nacional do Ensino Básico*, o programa integra as competências específicas da compreensão /expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua, as quais estão subjacentes à enunciação dos descritores de desempenho nos vários ciclos. Os conteúdos específicos da disciplina

encontram-se, igualmente, discriminados e de uma forma bastante objetiva e clara para a consulta do docente.

Tendo em conta os princípios da transversalidade e progressão expostos anteriormente e a estrutura do programa por ciclos de aprendizagem e por descritores de desempenho e conteúdos específicos da disciplina, ao professor cabe a sua correta operacionalização e adaptação à realidade educativa. Deve traçar a sua planificação, com as atividades mais adequadas às turmas com a que trabalha, em articulação com o que está estabelecido no Projeto Educativo de Escola e Projeto Curricular de Turma. A estrutura do programa exige do docente uma cuidadosa articulação entre os conteúdos programáticos e respetivos descritores de desempenho nos domínios da oralidade, escrita, leitura e conhecimento explícito da língua. Deve ter sempre presente as metas que deverão ser alcançadas no final de cada ciclo e não deve esquecer que o manual nunca deverá sobrepor-se ao Programa.

Pretende-se que o aluno desenvolva um pensamento cada vez mais formal ao longo dos vários anos e ciclos de escolaridade. Deste modo, ao chegar ao 3º ciclo, os alunos “experimentaram já um *continuum* de situações que lhes terão permitido não apenas utilizar a linguagem oral e a escrita em contextos muito diversos, com diferentes graus de formalidade, mas também desenvolver a consciência de que esses diferentes usos permitem alcançar efeitos específicos. Trabalharam já textos de diferentes tipos (textos pessoais, textos escolares, textos dos *media*, textos literários), distinguindo as funções sociais próprias de cada um deles.” (Reis *et al.*, 2009, p. 112) O conhecimento explícito da língua deverá ser trabalhado nos vários ciclos de aprendizagem. Na verdade, importa construir um conhecimento sobre a língua, através de atividades de comunicação oral, de leitura e de escrita “de modo que o reinvestimento de conhecimentos permita um aperfeiçoamento dos desempenhos nos modos oral e escrito.” (Reis *et al.*, 2009, p. 114). O domínio dos conteúdos gramaticais influencia a proficiência do aluno na escrita, leitura e oralidade.

1.8 O Programa de Português do Ensino Secundário

O programa de Português atualmente em vigor foi homologado em 2001 para o décimo ano de escolaridade e, em 2002, para o 11º e 12º anos. Foi elaborado para que os alunos adquiram um conjunto de conhecimentos e competências que lhes permitam refletir sobre o uso da língua materna. Importa prepará-los para a inserção na vida social

e profissional, através da promoção da educação para a cidadania. O desenvolvimento do pensamento reflexivo é a este nível importante para a tomada de decisões, bem como para a formulação de ideias. Trata-se de uma capacidade essencial num mundo globalizado, repleto de informação. Neste sentido, importa que o aluno “seja capaz de interagir, oralmente e por escrito, recetiva e produtivamente, de forma adequada” (Coelho *et al.*, 2001, p.2) Tornar-se um bom utilizador da língua materna é o principal objetivo subjacente à construção do programa em análise.

O programa está alicerçado nas diferentes competências essenciais da disciplina, ou seja, a compreensão oral, a expressão oral, a expressão escrita, leitura e o funcionamento da língua. Os textos propostos para estudo pretendem “consciencializar os alunos para a língua e, conseqüentemente, para a cultura de que são portadores e que lhes serve de instrumento fundamental à interação com o mundo.” (Coelho *et al.*, 2001, p.4) Assim, foram selecionados textos narrativos, descritivos, argumentativos, expositivo-explicativo, injuntivo-instrucional, dialogal-conversacional, bem como textos do domínio da comunicação, como os textos transacionais, dos *media*, entre outros.

Para desenvolver as competências atrás listadas, o programa sugere um modelo de comunicação orientado para a ação que englobe duas competências, a comunicacional e a estratégica. No âmbito da competência de comunicação, o docente deverá promover o ensino da morfologia, sintaxe, fonologia/ortografia, vocabulário, tal como o ensino das convenções para a produção de textos escritos ou orais. A competência estratégica contempla conhecimentos procedimentais e contextuais relacionados com um perfil de aluno mais ativo e autónomo. Desta forma,

a escola deve proporcionar aos alunos conhecimentos de processos de consulta e pesquisa em vários suportes (incluindo a Internet); conhecimentos de processos de organização da informação (apontamentos por palavras-chave, frases curtas; resumo; esquemas e mapas); conhecimentos de elaboração de ficheiros; conhecimentos sobre a utilização de instrumentos de análise, processadores de texto e bases de dados, correio eletrónico e produção de registos áudio e vídeo. (Coelho *et al.*, 2001, p.8)

De uma forma sintética, o programa apresenta uma visão geral dos principais processos de operacionalização das competências de compreensão oral e escrita, bem

como de expressão oral e escrita. É de salientar igualmente que é apresentada uma visão geral dos principais conteúdos a trabalhar em cada uma das competências assinaladas para cada ano de escolaridade.

O programa apresenta sugestões metodológicas gerais que o docente deverá ter em consideração, como a realização do teste diagnóstico. Pretende-se detetar as principais competências nas quais existem maiores lacunas para que se possa começar a por em prática o programa. Para cada uma das competências essenciais, o programa aponta um conjunto de itens que o aluno deverá apresentar, no início do décimo ano de escolaridade. A propósito do funcionamento da língua, por exemplo, o programa considera que o aluno deve “identificar classes e subclasses de palavras; reconhecer o valor polissémico das realizações lexicais; dominar os paradigmas da flexão nominal, adjetival e verbal; identificar modos e tempos verbais em frases simples e complexas; reconhecer funções sintáticas nucleares; distinguir relações de coordenação e de subordinação.” (Coelho *et al.*, 2001, p.17)

O programa sugere, relativamente ao domínio da oralidade, que o aluno deverá ser capaz de se exprimir eficazmente quer como locutor, quer como interlocutor ou como ouvinte crítico. A compreensão/ expressão oral é uma competência transversal. Por essa razão, importa implementar práticas de expressão oral que permitam que o aluno se manifeste individualmente, progrida paulatinamente nos géneros públicos e também formais do oral. Desta forma, “deverá a aula de língua criar espaços de interação verbal, através de diálogos, discussões e debates, imperativos para a formação de cidadãos livres, emancipados, responsáveis e autodeterminados.” (Coelho *et al.*, 2001, p.18)

No que respeita à compreensão oral, o professor deve treinar os alunos em relação a diferentes modelos de compreensão. Importa que mobilizem os seus conhecimentos prévios necessários para a aquisição de novas informações, confrontem a informação adquirida com os seus conhecimentos sobre o tópico em questão e ainda conheçam os objetivos concretos sobre o que estão a ouvir/ver. Numa primeira fase, o ouvinte tem contato com a gravação áudio ou vídeo, mobiliza os seus conhecimentos prévios e formula hipóteses; numa segunda fase, depois de captar a mensagem, confirmará ou invalidará as hipóteses anteriormente formuladas; na terceira fase, o aluno ao corrigir as atividades realizadas procederá à sistematização e consolidação de conhecimentos.

A competência da escrita ocupa lugar de destaque no programa, uma vez que é essencial ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos. Tal como a oralidade e também a leitura, a escrita é uma competência transversal da qual depende o êxito de outras disciplinas curriculares. Assim, o programa sublinha a importância da aprendizagem de práticas textuais diversas, como os textos de carácter utilitário dos domínios transaccional, gregário, educativo, social e profissional, entre outros. No entanto, salienta que os escritos devem ser significativos para o aluno para que tenham uma maior importância pedagógica. Torna-se mais motivante para o aluno escrever sobre uma temática que seja do seu especial interesse. A implementação na aula de uma oficina da escrita pretende que haja um maior acompanhamento das aprendizagens efetuadas. O trabalho contínuo de escrita e reescrita exige do docente uma maior monitorização dos trabalhos efetuados, mas ao mesmo tempo há para o aluno uma maior reflexão sobre o funcionamento da língua e consciência crítica sobre os erros cometidos.

A competência da leitura implica por sua vez conhecimentos relativos ao código linguístico, ao funcionamento textual e intertextual. Quanto mais exposto à leitura estiver o aluno, maior é a sua competência linguística. Se tiver mais conhecimentos sobre a temática tratada no texto, se dominar as estratégias metacognitivas, mais competente é como leitor. Assim sendo, “poderá proceder a antecipações de sentido, formular, confirmar ou corrigir hipóteses, não se limitando a uma descodificação linear do texto.” (Coelho *et al.*, 2001, p.23)

A disciplina de Português deverá proporcionar ao aluno o contato com vários tipos de textos, para que não haja um padrão de leitura. Deverá ser um leitor flexível e versátil e, sobretudo, ativo. Para tal, deverá ser exposto a vários tipos de texto, com diferentes graus de dificuldade interpretativa e ser “capaz de selecionar informação, formular hipóteses, construir sentidos, mobilizando referências culturais diversas, comparar/confrontar textos lidos, tornando-se progressivamente mais competente como leitor.” (Coelho *et al.*, 2001, p.24) O contrato de leitura procura fomentar o gosto pela leitura e desenvolver estas capacidades.

A reflexão sobre o funcionamento da língua ao nível semântico, pragmático, lexical, sintático e fonológico será realizada nas aulas de Português. O aluno terá uma maior consciência linguística e um maior conhecimento metalinguístico, o que lhe será benéfico no desenvolvimento das competências anteriormente referidas, em especial da competência comunicativa. “O conhecimento metalinguístico permite ao falante o

controlo das regras que usa, a seleção dos processos mais adequados à compreensão e expressão em cada situação de comunicação.” (Coelho *et al.*, 2001, p.26)

Em suma, o estudo da gramática possibilita a melhoria da comunicação escrita ou oral. Pode mesmo defender-se que é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa, em certa medida sustentando as competências da oralidade, escrita e leitura.

O programa faz algumas sugestões sobre modalidades e instrumentos de avaliação. É de salientar a observação direta e as listas de verificação quanto à realização de uma tarefa. Para a avaliação do desempenho oral e escrito, sugerem-se as escalas de classificação, as numéricas, de frequência e as descritivas. Os testes sumativos deverão ser objetivos, com exercícios de escolha múltipla, de associação, de complemento, de alternativa Verdadeiro/Falso. Este tipo de questões deverá ser utilizado para testar os conhecimentos e a compreensão oral e escrita. As perguntas de resposta longa e o ensaio deverão ser utilizadas para a avaliação da interpretação de texto e a produção de escritos.

Segundo o meu ponto de vista, considero que o programa é bastante claro quanto às sugestões metodológicas que apresenta. Enfatiza a importância do «saber fazer» ao propor uma metodologia de trabalho centrado no aluno e nas competências específicas de Português. No entanto, é pouco objetivo. Para cada ano de escolaridade, deveria haver maior explicitação do que se espera que o aluno atinja nas várias competências. Com uma maior orientação, o trabalho de planificação do professor e adequação de estratégias ao grupo-turma seria mais eficaz.

O programa evidencia o conjunto de conteúdos para cada ano de escolaridade, no entanto, é demasiado sintético. Pouco ajuda à leitura do programa em si. Na verdade, os conhecimentos que o aluno deverá adquirir ficam relegados para segundo plano. Dever-se-á equacionar o processo de ensino-aprendizagem não só em relação às capacidades e, numa disciplina de língua, tal é manifestamente relevante. Importa que o aluno seja um bom utilizador da sua língua materna. Porém, não deveremos minorizar a transmissão dos conhecimentos, torna-se difícil aferir a aquisição de competências num curto espaço de tempo. Faria sentido a existência de metas de aprendizagem para cada ano de escolaridade.

Neste sentido, o programa em análise carece de sugestões metodológicas mais concretas e esclarecedoras não só em relação às orientações específicas de cada uma das competências da disciplina mas também no que respeita aos conteúdos a explorar para

cada unidade temática e no perfil de alunos que deveremos ter no final do 10º, 11º e 12º anos de escolaridade.

1.9 O novo Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário

O *Programa e metas curriculares de português: ensino secundário*. (Buescu *et al.*, 2014) apresenta, no texto correspondente ao programa, cinco domínios: a Oralidade, a Leitura, a Escrita, a Educação Literária e a Gramática. Está estruturado em duas opções fundamentais: o conceito de texto complexo e destaque à noção de género. Pretende-se, através da abordagem de textos de diferentes géneros, apresentar ao aluno textos de complexidade crescente. De igual modo, a distinção entre o domínio da Leitura e da Educação Literária procura valorizar a dimensão histórico-cultural e o valor patrimonial da língua portuguesa, até então sem destaque no anterior programa. Considera-se que o texto literário é por excelência o tipo de texto complexo devido à existência de uma rede de relações semânticas, poéticas e simbólicas e riqueza de estilo, vocabulário e estrutura. Há uma maior complexificação do conceito de literacia, dado que os alunos do ensino secundário pretendem, na sua maioria, prosseguir estudos. Não se trata somente recolher informação explícita, exige-se mais na interpretação de textos relevantes, tendo em conta a sua inserção no circuito laboral.

O programa caracteriza-se pela objetividade e clareza, sobretudo no terceiro ponto – conteúdos programáticos. Para cada domínio e para cada ano de escolaridade são apresentados os conteúdos programáticos de uma forma bastante sucinta mas direta, o que facilita em muito a sua consulta. A proposta de atribuição de tempos letivos a cada domínio torna-se uma referência a ter em linha de conta na planificação do programa. A existência de um exame nacional no final do 12º ano que contempla também os anos anteriores exige um cuidado redobrado na devida lecionação atempada de todos os conteúdos.

Por outro lado, as metas curriculares e seus descritores de desempenho são essenciais ao desenvolvimento dos objetivos dos diferentes domínios da Oralidade, Leitura, Escrita, Gramática e Educação literária.

Em suma, considero que o documento em questão é bastante completo e útil dado que os objetivos de aprendizagem estão estruturados em conhecimentos e capacidades, o que o torna um guia de referência da disciplina de português ao longo de todo o ensino secundário.

1.10 Conceitos chave: currículo, programa, disciplina, avaliação, erro e falha.

De modo a que a fundamentação de algumas opções tomadas possa ser menos passível de imprecisão conceptual ou terminológica, será relevante a inclusão de um breve apartado, no qual se delimitam alguns conceitos relevantes no plano da análise das práticas letivas e da reflexão em torno das mesmas.

A escola assume-se historicamente como a instituição que tem a seu cargo a responsabilidade social de transmitir um conjunto específico de conhecimentos de forma sistemática a um grupo dessa sociedade. Ao referido conjunto de saberes designa-se o currículo da escola. É “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.” (Roldão, 1999, p.24) Tendo em conta a sua importância, vou refletir sobre o sentido do conceito nos dias de hoje. A escola e os seus agentes educativos confrontam-se com mudanças a nível social, económico, educativo e nos próprios valores vigentes. À escola cabe a tarefa de “ajustar/reconstruir o seu currículo e o modo de o gerir, na tentativa, historicamente sempre repetida, de ajustar a adequação da oferta às necessidades.” (Roldão, 1999, p.25) O currículo deve ser permanentemente reformulado e atualizado de modo a dar resposta às exigências da sociedade. Não se pretende de modo algum optar por uma visão estática e limitadora que não sirva as finalidades da escola e dos alunos. O currículo é composto por um conjunto de aprendizagens que define a existência da escola, como centro de aquisição de novos saberes. “Conforme tem evoluído as necessidades e pressões sociais e, conseqüentemente, os públicos que se considera desejável que a ação da escola atinja, assim o conteúdo do currículo escolar tem variado – e continuará a variar.” (Roldão, 1999, p.26) Os programas nacionais disponibilizados pelo Ministério da Educação constituem o currículo e apresentam uma forma de organização/gestão adequadas aos propósitos da escola e dos alunos para aquele tempo específico da atualidade. Aí se decide “ o que *ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...*” (Roldão, 1999, p. 25)

Numa lógica de escola como instituição curricular, o projeto educativo é um projeto curricular onde se estipulam as aprendizagens prioritárias, incluídas no currículo nacional, que os alunos deverão fazer. Ao selecionar as aprendizagens mais adequadas para um conjunto específico de alunos e os seus modos de operacionalização, a escola fará a gestão do currículo. Roldão considera que o projeto curricular é “ a forma

particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto.” (1999, p. 44)

Os programas assumiram, de facto, na instituição escolar, um peso bastante grande, de tal forma que relegaram para segundo plano o currículo. No entanto, para Roldão, os programas “são sempre apenas instrumentos do currículo” (1999, p. 45). Se ao longo do tempo e das diferentes reformas educativas, os programas mudam e adaptam-se às exigências da sociedade atual, as aprendizagens curriculares deverão ser relativamente estáveis e alvo de avaliação. Os princípios curriculares estruturam os programas. Sendo assim, o que mais importa, na perspetiva de Roldão, é que os programas cumpram o currículo. Para ser mais específica, as aprendizagens curriculares poderão ser de tipo social, conceptual, técnico, bem como poderão ter várias organizações, por áreas científicas, por afinidades, por exemplo. A sociedade ocidental preferiu uma organização por saberes científicos, as disciplinas, que fazem parte de uma organização relacionada com os saberes, mas também com o tempo, espaço e modo de trabalho. As disciplinas foram, na verdade, concebidas para funcionar separadamente. Ainda assim, devemos fomentar a interdisciplinaridade curricular e, em concreto, o trabalho colaborativo de forma a dotar os alunos dos requisitos essenciais para uma sociedade cada vez mais exigente. Quanto mais preparados estiverem os alunos, mais eficaz será a sua resposta aos problemas do dia-a-dia. A sociedade atual é, verdadeiramente, competitiva e exigente do ponto de vista laboral. Por seu lado, o docente atual deixou de ser um mero executor dos programas e do currículo, para se tornar num hábil gestor das aprendizagens. Como profissional de ensino, e diante de diferentes situações, o professor deverá analisar, decidir e agir em conformidade, tendo em consideração obviamente o currículo e as orientações programáticas. Requer-se, por isso, um docente com maior grau de iniciativa e de responsabilização, bem como a capacidade de avaliar as situações e de reformular os seus métodos de trabalho em sala de aula. É de grande importância que o faça, para que cumpra o seu papel que é o de ensinar, isto é, “fazer aprender” (Roldão, 1999, citando Roldão 1995, 1998).

É de notar, porém, que a gestão curricular que vem sendo apresentada não se encontra ainda enraizada no nosso sistema educativo, o que em nada favorece o sucesso das escolas e dos alunos. Seria necessário haver um investimento sólido em formações

específicas e contar com a participação dos principais agentes educativos para que esta mudança se operasse efetivamente. Contudo, é de salientar que este é um processo que parte da intervenção pessoal dos docentes ao nível da reflexão sobre as suas práticas pedagógicas. Roldão (1999, p.51) aponta como possíveis situações formativas “a preparação do acolhimento de professores em início de carreira, ou a produção e organização de materiais curriculares pelos professores (textos para trabalho, bases de dados, recolhas de imprensa, glossários temáticos, seleções bibliográficas, materiais experimentais, etc.) para as aulas ou outras atividades curriculares da escola”

O processo de gestão curricular requer um momento de avaliação para verificar se as opções feitas foram ou não as mais adequadas, tendo em vista o sucesso dos alunos. “É a avaliação que permite diagnosticar, prever, reformular e reorientar os projetos.” (Roldão, 1999, p. 51) O mais importante é, acima de tudo, que as aprendizagens sejam pertinentes e qualitativamente melhores para o aprendente. Para tal é necessário adequar o currículo às suas características culturais, cognitivas e afetivas e encontrar estratégias eficazes para um conjunto específico de alunos. Note-se, porém, que isso não significa que devemos optar por simplificar, de tal modo que, daí resultem piores aprendizagens. O propósito principal é o de melhorar e aumentar os seus saberes. Desta forma há que ter em linha de conta “o modo, o caminho, a organização, a metodologia que se põe em marcha para o conseguir” como refere Roldão (1999, p.59).

Alves (2004), a este propósito, realça a importância de três preocupações essenciais no que respeita à gestão do currículo: diferenciar estratégias, adaptá-las à situação educativa concreta e flexibilizar os processos para obter os melhores resultados possíveis. A este nível a avaliação formativa adquire especial importância na medida em que se destaca os procedimentos de acompanhamento do trabalho dos alunos. À medida que lhes propomos atividades, o aluno identifica as diferentes etapas a atingir e ao mesmo tempo as suas dificuldades, o que é essencial para regular a sua própria aprendizagem, corrigir os erros e ativar mecanismos mais conscientes de autoavaliação.

O docente poderá mais facilmente gerir o currículo e modificar a sua ação, a partir do efeito do seu trabalho pedagógico. Desta forma, o erro adquire uma importância didática, uma vez que fornece informações que permitem ao professor detetar as dificuldades encontradas pelos alunos. Mira & Mira (2002, p.16) referem que “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 as quais a tentativa e o erro (“*trial and error*”)”. É de erro em erro

que se processa a aprendizagem do aluno. A avaliação sumativa procura comprovar efetivamente o produto das aprendizagens efetuadas. Se o aluno falha, demonstra não ter as capacidades necessárias para atingir as metas propostas, mesmo depois de ter sido exposto a um conjunto variado de atividades.

Ensinar parece tarefa fácil, mas não é. Com a massificação do ensino e o alargamento da educação escolar, fenómenos que ocorreram nas sociedades ocidentais depois da Segunda Guerra Mundial, deixou de ser suficiente um modelo único de currículo porque a escola é também diversa do ponto de vista cultural, socioeconómico e político. A globalização económica veio acentuar as diferenças entre “mundo dito desenvolvido e o restante” como referem Roldão & Marques (2001, p. 125).

A convivência de alunos provenientes de várias etnias, com línguas, modos de viver e com códigos de comunicação distintos da cultura escolar dominante exige a elaboração e a reflexão de currículos adaptados às suas idiossincrasias. A prevalência de uma sociedade do conhecimento veio alterar radicalmente o modo de acesso ao saber. Na verdade, o século XXI está sendo marcado por um conjunto alargado de progressos tecnológicos, como os quadros interativos na sala de aula, os *e-books*, os *tablet PC*, bem como novas formas de comunicação, como *e-mail*, *skype*, *facebook*, *myspace* ou *twitter*, entre outras redes sociais. “A vida dos nossos alunos está marcada, cada vez mais, pela leitura de imagens e palavras que têm como suporte a televisão, o vídeo, o cinema, o computador, etc., o que provoca novas maneiras de ser leitor e escritor e novas formas de estar, compreender e interferir neste mundo marcado pela cultura tecnológica.” (Soares, 2010, p. 3) Para segundo plano ficou relegada a dimensão afetiva e emocional do indivíduo, bem como a verdadeira comunicação, base das relações interpessoais. Como refere Mira (2003, p.9) “só aos poucos, agora que estamos no início do século XXI, começamos a sentir os males de uma sociedade massificada, fechada à comunicação, votada ao individualismo, cerrada no seu isolacionismo.” Sendo assim, torna-se necessário rever o conceito de comunicação e optar por novos canais comunicativos, de forma a preservar as relações humanas. Saber comunicar é vital para o professor, pois é através de uma eficaz comunicação que é possível resolver muitos dos problemas de ensino-aprendizagem. O insucesso e a indisciplina são precisamente indicadores que chamam a atenção para a necessidade de reformular o currículo escolar.

2. Caracterização do contexto educativo da Prática de Ensino Supervisionada

2.1 Caracterização da Escola Secundária André de Gouveia

A Prática de Ensino Supervisionada foi realizada na Escola Secundária André de Gouveia, em Évora. Localiza-se na Praça Angra do Heroísmo. Esta escola é a sede do agrupamento de escolas nº4 de Évora que engloba catorze escolas. No início do ano letivo 2013-2014, a escola era constituída por seiscentos e vinte e sete alunos; sessenta e quatro professores e quarenta e um funcionários.

Na sua organização administrativa, a escola tem um Conselho Geral Transitório composto por uma Comissão Administrativa Provisória. Esta comissão engloba o presidente, o vice-presidente, três vogais, a assessoria técnico-pedagógica na área pedagógica e na área informática. Integra igualmente os coordenadores dos Diretores de Turma e os coordenadores de Departamento, do pré-escolar, 1º ciclo, línguas, ciências sociais e humanas, expressões, ensino especial e matemática e ciências experimentais. A escola conta ainda com coordenadores dos Jardins de Infância, das Escolas Básicas do 1º ciclo e da Escola Básica do 2º e 3º ciclo, bem como uma coordenadora das Bibliotecas, uma professora bibliotecária, uma psicóloga e um coordenador técnico.

A escola tem vinte e seis turmas, seis das quais pertencem ao 3º ciclo do ensino básico. Existem duas turmas de sétimo ano, duas turmas de oitavo e duas turmas de nono ano de escolaridade. O ensino secundário é composto por vinte turmas, onze das quais são do ensino profissional e nove turmas de cursos de formação geral, ou seja, de ciências e tecnologias, humanidades e socioeconómicas. O ensino profissional apresenta os cursos profissionais de técnico de Artes do Espetáculo, Apoio à Gestão Desportiva, Audiovisual, Gestão de Equipamentos Informáticos, Apoio à Infância e Multimédia.

Relativamente às suas infraestruturas, a escola dispõe de um amplo espaço verde em torno dos quatro blocos, polivalente e ginásio que a constituem. Existem gabinetes de trabalho de coordenação, direção de turma, assessoria, departamentos, bem como, sala de convívio para os alunos e gabinetes de atendimento aos Encarregados de Educação, de Psicologia, de Apoios Educativos, de Apoio aos Diretores de Turma e gabinetes médicos. A escola disponibiliza igualmente uma biblioteca, uma papelaria, um refeitório, um bufete, uma reprografia e a secretaria.

2.2 Caracterização da turma A do 8º ano de escolaridade e da turma H1, H2, SE do 10º ano

A turma do 8º ano é constituída maioritariamente por elementos do sexo masculino. A média de idades é de catorze anos e a constituição do seu agregado familiar oscila entre os três, quatro e cinco elementos. A maioria dos alunos beneficia dos Serviços de Ação Social Escolar (SASE), com o escalão B. Vivem relativamente perto da escola, pelo que grande parte dos alunos se desloca a pé e demora menos de dez minutos no seu percurso. Em relação aos métodos de estudo da turma, a maioria dos alunos afirma estudar com regularidade, uma a duas horas diárias. A disciplina de Espanhol é uma das disciplinas preferidas pelos alunos, a par da Matemática que é também indicada a disciplina onde os alunos afirmam ter mais dificuldades. Consideram que a disciplina de Espanhol é fácil e útil. Privilegiam, sobretudo, as aulas com uma componente prática maior, em detrimento das aulas exclusivamente expositivas. Preferem igualmente o trabalho de grupo e de pares. A maioria não gosta de realizar trabalho individual. A maioria tem computador em casa e acesso à Internet. Em relação ao espaço da escola, os alunos afirmam sentir-se à vontade e satisfeitos. Consideram os colegas da escola, amigos e companheiros. Os professores são considerados injustos e exigentes.

O inquérito (Anexo I – Inquéritos aos alunos) respondido englobava outras questões, no entanto, não foram consideradas pertinentes para a efetiva caracterização da turma. (Anexo II – Gráficos de análise aos inquéritos da turma 8ªA)

A turma do 10º ano integra alunos de duas turmas do curso de Humanidades e do curso de socioeconómicas. É constituída maioritariamente por elementos do sexo feminino e com dezasseis anos de média de idades. A maior parte dos alunos integra um agregado familiar composto por quatro elementos. Deslocam-se para a escola a pé ou de carro e demoram entre dez e quinze minutos para chegar à escola.

Relativamente aos seus métodos de estudo, a maioria dos alunos afirma estudar com regularidade e durante uma a duas horas diárias. As suas disciplinas preferidas são a Matemática, a Literatura Portuguesa e a Educação Física. Têm maiores dificuldades na disciplina de Filosofia. Em relação à disciplina de Espanhol, a maioria dos alunos afirma que gosta da disciplina e consideram-na interessante e útil. A maioria dos alunos afirma não gostar ou gostar pouco de aulas expositivas, privilegiando mais os trabalhos de pares ou de grupo.

No que respeita ao espaço da escola, os alunos afirmam sentir-se à vontade e satisfeitos com a escola. Consideram os colegas da escola seus amigos e afirmam que os professores são competentes e simpáticos. (Anexo III – Gráficos de análise aos inquéritos da turma 10º H1, H2, SE).

3. Planificação, condução de aulas e avaliação de aprendizagens

3.1 Descrição e reflexão das aulas assistidas

A Prática de Ensino Supervisionada foi iniciada no dia vinte e sete de setembro com a reunião conjunta com os professores Doutores Ricardo Mira e Paulo Costa e a orientadora Elsa Nunes. Os estagiários receberam documentação sobre a constituição do Plano de Trabalho para o primeiro e segundo semestres. Foram dados esclarecimentos sobre os diferentes parâmetros de avaliação e respetivos pesos subjacentes à Prática de Ensino Supervisionada.

O núcleo de estágio foi integrado por mim e pelos estagiários Ana Rita Ramos e Pedro Moreira e realizou-se na Escola Secundária André de Gouveia de Évora. Ao longo do ano letivo, foi feita assistência às aulas da orientadora Elsa Nunes do 8º ano, turma A e às aulas do 10º ano turma H1, H2, SE, um grupo de alunos que integra as turmas 1 e 2 de Humanidades e a turma de Socioeconómicas.

A turma A do 8º ano de escolaridade é constituída por dezanove alunos e evidenciou alguma agitação, própria da idade e também indicadora do entusiasmo pela aprendizagem da disciplina. Deste modo, o perfil dos alunos da turma exigiu a aplicação de metodologias de trabalho ativas, que permitissem a mobilização dos seus conhecimentos remotos, com vista a uma mais adequada participação no decurso das aulas. Foi privilegiada a aprendizagem por indução, que motivou o aluno a refletir sobre o que estava a aprender. Não se pretendeu que o aluno memorizasse somente as regras e as definições teóricas, mas sim que as soubesse aplicar corretamente. Para tal, houve a preocupação de partir de exemplos e promover com os alunos a reflexão sobre a construção da regra geral sobre o conteúdo que está a ser abordado. Os resumos e as sistematizações sobre a matéria deverão ser feitos *a posteriori* e pelos próprios alunos. Assim, o método inferencial promoveu mais eficazmente a reflexão, o envolvimento do aluno na aula sendo, igualmente, motivador e desafiante das capacidades linguísticas do aluno.

A primeira intervenção realizada ocorreu no dia vinte e nove de outubro na turma do oitavo ano de escolaridade. A aula de noventa minutos foi lecionada pelos três estagiários. O tema apresentado estava relacionado com os erros mais frequentes dados pelos alunos no teste de avaliação diagnóstica. Foram assinaladas lacunas ao nível da

construção sintática, bem como incorreções no que respeita às regras de acentuação e desconhecimento de vocábulos falsos amigos.

O estagiário Pedro Moreira foi o primeiro a começar. A sua intervenção centrou-se na forma “*como se debe responder*”, a propósito das respostas dadas pelos alunos no teste diagnóstico. Sobre a primeira apresentação considerou-se que na escolha de várias hipóteses nos exercícios de resposta fechada, concretamente na escolha múltipla, dever-se-á deixar bem clara a hipótese correta, para que não restem dúvidas para o aluno. Após reflexão conjunta, o núcleo de estágio considerou que deveria ter sido feita uma intervenção inicial, na qual os estagiários se apresentassem brevemente para que haja uma boa receção por parte da turma.

De seguida, a estagiária Ana Rita Ramos apresentou a temática das regras de acentuação. O núcleo de estágio considerou que, quando há um diapositivo com espaços para serem completados ou que exijam a resposta do aluno, deve apresentar-se logo no diapositivo a seguir a solução. Também o diapositivo de esquematização deste conteúdo que os alunos passaram para o caderno estava algo confuso. Dever-se-á optar sempre pela simplicidade, clareza e pedir que seja o aluno a completar as esquematizações. Constatou-se também que não houve uma ligação clara entre as três partes da aula, mais se assemelhando a três pequenas intervenções sem elos de ligação entre si.

A minha apresentação teve lugar no final. Os falsos amigos eram um conteúdo completamente desconhecido pelos alunos. O próprio nome, falsos amigos, gerou, a princípio uma certa confusão e estranheza, uma vez que nunca tinham ouvido a expressão. A orientadora interveio, nesse momento, para esclarecer melhor a referida expressão. Com o decorrer da apresentação dos diapositivos, nos quais se apresentaram os vocábulos, *salsa – perejil; embarazada – avergonzada; goma – estar borracho/a; firma – asignatura; habitación – cuarto; oficina – taller; exquisito – raro; alfombra – carpeta; cola – fila e éxito – suceso* através de imagens alusivas. Os alunos compreenderam, na sua maioria, o conteúdo em questão, o que foi complementado com a apresentação de um vídeo – o *sketch* “Médico Cubano”, da série *Estado de Graça*. Tratou-se de um diálogo humorístico entre um suposto médico de nacionalidade cubana e uma paciente portuguesa que desconhece o idioma espanhol. Não se consegue estabelecer uma situação de comunicação entre eles porque a paciente portuguesa não conhece o significado de vocábulos como: *Habana, ratito, bocadillo, lentillas, grasa, embarazada, niño, vale, cuello, exquisito, borrar, muñecas, zurda, píldoras e vaso*. Da incorreta interpretação do seu significado advém o seu caráter cómico que prendeu a

atenção dos alunos e orientadora. Eu estava, a princípio, um pouco apreensiva devido à eventual falta de tempo para realizar todos os objetivos propostos para a aula em questão, o que foi corroborado pela própria orientadora.

A orientadora Elsa Nunes considerou ter ficado bem impressionada com as três intervenções. Apresentaram rigor de um ponto de vista científico. A minha intervenção em particular foi preparada com recurso a várias pesquisas realizadas e houve a preocupação de tornar clara a explicação dos vários vocábulos. A princípio da intervenção, os alunos estavam um pouco distraídos pelo facto de já ser a terceira intervenção, quase no final da aula, mas a utilização de imagens ajudou à distinção dos falsos amigos quanto ao seu significado. Ainda assim, no primeiro diapositivo, para explicar o significado da expressão «falsos amigos» deveria ter colocado apenas um exemplo e uma imagem alusiva. Teria sido mais eficaz para a explicação da referida expressão. No final, a exibição do vídeo e subsequente tarefa de associação de colunas parece ter sido eficaz para o ensino do conteúdo em questão, uma vez que motivou os alunos para a aquisição de mais vocabulário. Os alunos participaram na aula e tentaram responder às questões colocadas, ainda que de forma pouco organizada. Penso porém que esse facto não prejudicou a clareza da intervenção. Contudo, na minha perspetiva, faltou a resolução de mais alguns exercícios de aplicação, o que foi realizado posteriormente pela orientadora Elsa Nunes, com auxílio da página vinte do manual. Creio que, de um modo geral, a minha intervenção foi motivadora para a aprendizagem dos alunos, mas tentaria modificar alguns aspetos de gestão e organização da aula, para que numa próxima intervenção esta fosse mais eficaz. (Anexo IV – Diapositivos sobre os erros do teste de diagnóstico da turma 8ºA)

No dia vinte e um de janeiro teve lugar a segunda intervenção, igualmente na turma do 8º ano e em conjunto com os colegas Ana Rita Ramos e Pedro Moreira. A estagiária Ana Rita Ramos lecionou a primeira parte da aula, iniciando a apresentação de diapositivos. No primeiro diapositivo apresentou-se aos alunos a nova unidade temática que iriam estudar nas próximas aulas, “*Así te relacionas*”.

Os alunos foram questionados sobre se partilhariam alguma das imagens que se seguiram na apresentação, na sua página do *Facebook*, pois em cada uma delas descreveu-se uma qualidade. Através da leitura das frases, os alunos deveriam inferir qual a qualidade subjacente a cada uma delas. Foram assim apresentadas frases sobre a beleza, a honestidade, a compreensão, a simpatia, a educação, a humildade, a

inteligência, o humor, o otimismo e a amabilidade. (Anexo V – Diapositivos da primeira aula assistida dos estagiários)

Em seguida, resolveu-se o primeiro exercício da ficha de trabalho, no qual se deveria preencher um quadro com os adjetivos correspondentes a cada uma das qualidades apresentadas nos diapositivos, de acordo com o exemplo dado na ficha: *honestidad – honesto*. (Anexo VI – Ficha de trabalho da primeira aula assistida dos estagiários) Este exercício foi realizado com a professora a questionar oralmente os alunos. Seguidamente, foi corrigido com recurso a um diapositivo com a sua resolução.

Depois, os alunos realizaram o segundo exercício da ficha, onde deveriam construir duas frases expressando opinião sobre duas qualidades à sua escolha, uma que considerem muito importante e outra que não considerem importante, recorrendo aos exemplos de como formar frases que expressem opinião incluídos no próprio exercício. A estagiária pediu depois a alguns alunos que lessem em voz alta as frases que redigiram.

Eu lecionei a segunda parte da aula, iniciando com a reprodução em áudio de uma carta familiar com erros de coerência frásica. Como “*si recibes esta carta es porque te llegó... si no, avísame y te la mando de nuevo.*” A partir da sua audição, os alunos ordenaram as frases do texto, realizando a primeira parte do exercício um da página cinquenta e cinco do manual. Terminada a audição, corriji o exercício oralmente, questionando os alunos sobre quais os erros que detetaram em cada frase à medida que as ordenaram. Projetou-se então a solução de todo o exercício, com as frases já ordenadas e corrigidas.

Ouviu-se uma nova gravação, que contemplava um diálogo com expressões idiomáticas. Os alunos realizaram o terceiro exercício da página cinquenta e cinco do manual, que consistiu em preencher um texto lacunar com as expressões indicadas num quadro. Questionei oralmente os alunos sobre o significado de cada uma das expressões, projetando a tradução de cada uma posteriormente.

Os alunos realizaram em seguida o terceiro exercício da ficha de trabalho distribuída aos alunos. Tratou-se de um exercício de completamento de frases com as mesmas expressões idiomáticas do anterior exercício de compreensão auditiva, acrescido de mais duas expressões novas, cujo significado os alunos deveriam inferir pelo contexto das frases. Terminei a minha parte da aula projetando a solução deste exercício.

Por último, o estagiário Pedro Moreira pediu aos alunos que lessem o conto das páginas cinquenta e seis e cinquenta e sete do manual, acompanhando a reprodução em áudio do mesmo. Respondeu-se às questões de verdadeiro e falso que se encontravam no exercício três da página cinquenta e sete do manual. O estagiário questionou oralmente os alunos sobre as suas respostas, pedindo-lhes que corrigissem as afirmações falsas. Projetou-se a correção do exercício e das afirmações falsas.

Realizou-se o exercício cinco da página cinquenta e sete, onde se pediu aos alunos que localizassem no texto três expressões idiomáticas que significassem o que é parafraseado em cada uma das alíneas. O estagiário questionou oralmente os alunos sobre as expressões que encontraram e, no final, projetou-se a correção do exercício.

Fez-se o último exercício da ficha de trabalho, onde os alunos responderam a cinco questões de interpretação da leitura, de resposta curta. Novamente, o estagiário pediu oralmente as respostas aos alunos, projetando as soluções em seguida.

Projetou-se um excerto do texto onde apareciam sublinhados alguns verbos no pretérito indefinido, tempo verbal que os alunos começariam a estudar na próxima aula, como forma de motivação remota. A aula terminou com a realização em conjunto do sumário, escrito no quadro pelo estagiário. Optámos por o realizar no final da aula, tal como em todas as aulas assistidas que se seguiram, tendo em conta Mira & Silva (2007). Segundo os autores, realizado no final da aula, o sumário adquire um importante valor pedagógico-didático. A aula deverá ser entendida como um espaço de construção de aprendizagens e competências e não como o mero resultado do que foi planificado, uma imposição do professor. Antes deverá ser construída com os alunos e, integrando a sua participação efetiva na aula, as suas questões, dúvidas e curiosidades. Como Mira & Silva referem, “o sumário vai documentar, naturalmente, no final da aula, essa “construção”. Realizado noutra qualquer momento da aula, nunca poderá cumprir essa sua importante função.” (Mira & Silva, 2007, p. 301)

Relativamente à minha intervenção, faltou logo no princípio dar aos alunos uma motivação prévia antes de iniciar a tarefa de audição da página cinquenta e cinco do manual do aluno. Por exemplo, poderia ter apresentado um exemplo concreto em relação a um erro de coerência para tornar mais claro o tipo de incorreções que iriam encontrar ao longo da audição. Também deveria ter apresentado as duas fases do exercício em diapositivos separados, ou seja, em primeiro lugar as frases ordenadas e, depois, a correção das mesmas. Quanto às expressões idiomáticas apresentadas, teria sido mais eficaz que os alunos compreendessem o seu significado a partir de um

conjunto de frases, como as que foram apresentadas na ficha de trabalho, no exercício número três. Posteriormente fariam a audição do diálogo e, nesse momento, já teriam conseguido entender com maior facilidade o significado de cada expressão apresentada. Neste sentido, os alunos poderiam ter participado mais na aula, o que nos primeiros momentos da minha intervenção não aconteceu. Intervieram mais aquando do completamento do diálogo. Procurei circular pelas várias mesas da sala, de forma a chegar a todos os alunos. A maior parte da turma completou o exercício da ficha de trabalho, mas nem todos, o que indica que nem todos os alunos compreenderam o que era proposto. No final da minha intervenção os alunos estavam já cansados, o que teria exigido da minha parte a utilização de uma metodologia mais motivadora e que captasse mais a sua atenção, como por exemplo um pequeno vídeo exemplificativo dos conteúdos abordados adequado à sua faixa etária. De uma forma geral, creio que os alunos desenvolveram esforços para acompanhar o rumo da aula.

A terceira intervenção realizou-se no dia vinte e seis de fevereiro na turma de 10º ano de escolaridade. Apresentou-se sucintamente o que seria estudado na aula. Exibiu-se um diapositivo com várias imagens de pratos típicos da gastronomia hispana. (Anexo VII – Diapositivos da primeira aula assistida da estagiária na turma 10º H1,H2,SE) Algumas das imagens já eram conhecidas pelos alunos, mas outras eram desconhecidas e estavam relacionadas com a gastronomia mexicana. Fez-se uma breve apresentação e depois iniciou-se a resolução da ficha de trabalho. (Anexo VIII – Ficha de trabalho da primeira aula assistida da estagiária na turma 10º H1,H2,SE) O primeiro exercício da ficha destacava os vários usos do artigo neutro, “*lo*”. Os alunos tinham que sublinhar os artigos neutros e prestar atenção à categoria da palavra que se lhe segue. Depois, no exercício número dois, preencheram a tabela com os exemplos das frases anteriores e também a sua categoria morfológica. Posteriormente compreenderam os vários usos do artigo neutro “*lo*”, preenchendo os espaços do exercício número dois da ficha de trabalho. Destacava-se aí a substituição do artigo neutro pelos demonstrativos neutros, para comprovar a correta utilização do artigo neutro. No exercício número três pedia-se que os alunos indicassem a opção incorreta. Tratava-se de uma notícia sobre o Perú, considerado o melhor destino culinário do mundo há dois anos consecutivos por uma publicação especializada na área do turismo, e aí fez-se o contraste entre o artigo determinado masculino do singular “*el*” e o artigo neutro “*lo*”. De seguida preencheram-se os espaços, fazendo a diferenciação entre estes dois artigos. No primeiro exercício desta terceira atividade da ficha de trabalho refletiu-se sobre o pronome pessoal com a

função de objeto direto “lo”, distinto do artigo neutro. Propôs-se que os alunos preenchessem os espaços a partir das frases dadas onde se utiliza “lo” como pronome pessoal. Os exercícios foram corrigidos oralmente pelos alunos e depois projetou-se um diapositivo com as respostas corretas. O exercício número quatro consistiu numa tarefa de compreensão escrita sobre o texto “*Los hábitos alimentarios españoles y su cocina*”. A partir do seu título e antes de o texto ser lido pretendeu-se que os alunos falassem sobre o que conheciam desta temática, sobretudo sobre as diferenças entre os hábitos alimentares espanhóis e portugueses. Em seguida, os alunos responderam às perguntas do exercício, questões de resposta breve e seleção da hipótese correta. No exercício número cinco os alunos ordenaram um diálogo que consistia na realização de um pedido num restaurante, um diálogo entre o empregado de mesa e o cliente, para que depois, em trabalho de pares, pudessem construir um diálogo semelhante a partir de um menu proposto. Pediu-se a alguns alunos que lessem os seus textos em voz alta. Por último, projetou-se um vídeo com uma reportagem sobre a comida peruana e o aumento da procura na internet das receitas dos seus pratos mais típicos. Os alunos responderam a um conjunto de questões sobre o que acabaram de assistir. Para terminar a aula, recordaram-se os conteúdos aprendidos e escrevi o sumário no quadro com o auxílio dos contributos dos alunos.

Creio que os alunos acolheram bem a minha intervenção. A princípio pude perceber que estavam um pouco ansiosos mas, com o desenrolar da aula, acompanharam a lecionação dos conteúdos e responderam acertadamente. No princípio da aula tive a preocupação de me apresentar e de informar os alunos sobre os conteúdos a trabalhar. A exploração inicial de um conjunto de diapositivos com imagens da gastronomia típica do mundo hispano captou a atenção dos alunos e permitiu-me fazer uma mais fácil introdução ao artigo neutro “lo”.

A aula em questão apresentou rigor científico e qualidade, o que foi afirmado pela orientadora Elsa Nunes. Desenrolou-se conforme o previsto na planificação, embora creio que tenha havido alguns aspetos a melhorar numa próxima aula. As participações centraram-se num pequeno grupo de alunos que, de modo voluntário, demonstraram interesse em participar. Deveria ter solicitado a participação de um maior número de alunos para que o comprometimento com a aula tivesse sido maior. No momento em que os alunos resolveram a tarefa de expressão escrita, deveria ter circulado mais pelas mesas, de modo a monitorizar melhor os exercícios efetuados e, dessa forma, esclarecer as dúvidas existentes. Aquando da leitura dos diálogos

realizados apenas foi lido um texto. Vários alunos solicitaram a leitura dos seus escritos mas, por uma questão de falta de tempo, avancei para a próxima tarefa, para que pudesse cumprir a planificação da aula proposta. De qualquer modo, teria sido mais benéfico para os alunos conhecerem mais textos e eventuais correções ao nível lexical, sintático e fonético. A passagem das atividades de compreensão escrita para a construção do diálogo poderia ter sido feito de melhor forma, mais contextualizada e menos brusca. Na atividade de compreensão auditiva deveria ter lido primeiro as questões a resolver antes da exibição do vídeo. Assim, os alunos estariam mais conscientes da informação a retirar da audição. Para a redação do sumário, em conjunto com os alunos, as contribuições dadas foram ao encontro daquilo que foi realizado na aula. Em suma, considero que esta aula foi eficaz e produtiva de um ponto de vista pedagógico, mas a reflexão atenta sobre os aspetos assinalados poderão contribuir para a melhoria da minha próxima intervenção com a turma.

A quarta intervenção realizou-se no dia doze de maio igualmente na turma de 10º ano de escolaridade sobre a unidade 8 – *Tiempo de fiesta*. A aula começou com o registo no quadro das lições e dia da semana. Preparou-se o computador e o vídeo projetor para fazer a apresentação dos diapositivos do PowerPoint e a exibição do vídeo. Em seguida apresentou-se aos alunos o que seria estudado na aula, com recurso a diapositivos que mostram várias imagens da festa tradicional espanhola, a Tomatina. (Anexo IX – Diapositivos da segunda aula assistida da estagiária na turma 10º H1,H2,SE) Apresentou-se uma reportagem detalhada sobre a referida festa, mas antes leu-se o primeiro exercício da ficha de trabalho. (Anexo X – Ficha de trabalho da segunda aula assistida da estagiária na turma 10º H1,H2,SE) Tratou-se de um exercício de escolha múltipla sobre as origens da Tomatina, como se organiza a festa e sua importância na cultura espanhola. Corrigiu-se em seguida com a participação dos alunos. As respostas foram apresentadas em diapositivo. Depois pediu-se aos alunos que lessem em silêncio o texto da ficha de trabalho *Historia de la Tomatina: desde su origen hasta la actualidad* e, posteriormente, foi lido em voz alta. Esclareceu-se os alunos sobre vocábulos e expressões desconhecidas presentes no texto, como por exemplo, *despilfarro, aplastados, carcasa, a diestro y siniestro, ou dar rienda suelta*. Pediu-se depois aos alunos que resolvessem os exercícios número três, quatro e cinco, a propósito do texto. No exercício número três pretendeu-se que os alunos unissem frases, segundo o sentido do texto. A atividade número quatro consistiu no ordenamento de vários acontecimentos do texto. Pediu-se no exercício número cinco que os alunos

indicassem as palavras ou expressões em falta. Estas atividades foram resolvidas com a participação dos alunos. No exercício número seis chamou-se a atenção para a existência de duas orações nas frases apresentadas, a oração subordinada condicional e a oração principal, assim como dois tempos verbais distintos: o pretérito imperfeito do conjuntivo e o condicional. Posteriormente respondeu-se à questão número sete. Consistiu na escolha da hipótese correta sobre os tempos verbais das orações condicionais e seu significado principal, a propósito do exercício número seis. Mostrou-se em seguida a correção com recurso a um diapositivo. No exercício número oito, pretendeu-se que os alunos preenchessem os espaços com o condicional. No exercício número nove, solicitou-se a construção de frases, utilizando a oração condicional. Pediu-se aos alunos que corrigissem estas duas atividades no quadro. No exercício número dez, pediu-se aos alunos que escrevessem um texto dando conselhos a um amigo sobre os cuidados a ter na festa da Tomatina. Tiveram que utilizar a oração condicional para dar os vários conselhos. Depois leram-se alguns textos. Para terminar a aula, a professora escreveu o sumário no quadro com o auxílio dos alunos.

Considero que a aula foi bem estruturada e os seus objetivos principais foram alcançados. Os alunos aprofundaram conhecimentos sobre a cultura espanhola, concretamente, a Tomatina, uma das mais célebres festas tradicionais espanholas. A exibição da reportagem permitiu conhecer os preparativos da festa, a sua origem e modo de celebração. Os alunos demonstraram interesse pelo vídeo apresentado. A Tomatina é uma festa anunciada todos os anos nos meios de comunicação e esse facto permitiu aos alunos identificar a festa que iria ser abordada na aula, a partir das imagens sugeridas em diapositivos. Este tema foi retomado, posteriormente, na ficha de trabalho, nomeadamente, nas atividades de compreensão escrita, gramática e expressão escrita. Creio que o tema motivou para a aprendizagem da oração condicional. Por outro lado, este conteúdo gramatical foi abordado em várias fases. Num primeiro momento, pretendeu-se que os alunos a partir de duas frases exemplificativas pudessem concluir sobre o significado e a constituição verbal da oração condicional. Num segundo momento, pediu-se que os alunos aplicassem o condicional simples, através de preenchimento de espaços. Num terceiro momento, os alunos construíram já orações condicionais, a partir de um exemplo dado. Esta abordagem garantiu a correta aplicação do conteúdo em causa, o que se refletiu na acertada realização da atividade de expressão escrita. Os alunos aplicaram a oração condicional e, ao mesmo tempo, conheceram os principais cuidados a ter na festa da Tomatina.

Há todavia alguns aspetos a melhorar, como a gestão do tempo, uma vez que demorei demasiado tempo com a explicação do significado de algumas palavras e expressões do texto. Se tivesse sido mais breve, teria havido mais tempo para a correção no quadro dos exercícios oito e nove, o que teria sido mais benéfico para o esclarecimento das dúvidas dos alunos sobre a oração condicional. Tentei igualmente solicitar a participação de mais alunos na aula. Ainda assim, alguns alunos não participaram e revelaram estar um pouco distantes do rumo das atividades da aula. Deveria ter monitorizado mais a realização da ficha de trabalho e esclarecido as suas dúvidas. Considero também que deverei ter uma maior aproximação aos alunos, para que eles não se inibam de colocar as suas dúvidas e, de modo a que o ambiente na aula seja mais acolhedor e propiciador das suas aprendizagens.

3.2 Avaliação das aprendizagens dos alunos: testes, matrizes e critérios de correção

Para o 8º ano de escolaridade foi-nos solicitada a elaboração de testes sumativos e respetivas matrizes, bem como a correção do grupo da expressão escrita do teste diagnóstico e, posteriormente, o levantamento dos erros mais comuns cometidos pelos alunos.

Em relação aos testes sumativos realizados, o primeiro teste elaborado verificou os conhecimentos adquiridos nas duas primeiras unidades do manual, “*Español, Cuánto te quiero!*” e “*Adiós Portuñol*”. O teste foi constituído por três grupos. (Anexo XI – Primeira ficha de avaliação elaborada pelos estagiários para a turma 8ºA) No primeiro grupo, encontram-se tarefas que testaram a compreensão auditiva. No segundo grupo, foram apresentados exercícios de compreensão escrita que incluíram a componente linguística e, no último grupo, foi avaliada a produção escrita. (Anexo XII – Matriz da primeira ficha de avaliação elaborada pelos estagiários para a turma 8ºA) O teste incluiu questões de escolha múltipla, completamento de espaços, verdadeiro e falso, mas também perguntas de resposta breve e extensa. Procurou-se que os alunos produzissem texto não só no terceiro grupo, mas igualmente no segundo grupo. Deve haver, segundo apurámos em reunião de núcleo de estágio, vários momentos em que se pede aos alunos que escrevam. A componente gramatical deve ser igualmente testada a propósito da interpretação de texto, uma vez que é um domínio transversal. A correção do terceiro grupo foi realizada tendo por base os parâmetros de correção dos exames nacionais.

Assim, teve-se em consideração a competência pragmática bem como a competência linguística. (Anexo XIII – Critérios de correção da primeira ficha de avaliação elaborada pelos estagiários para a turma 8ºA)

O segundo teste sumativo elaborado procurou testar os conteúdos referentes à terceira unidade do livro do aluno, *¿Quién soy yo?* (Anexo XIV – Segunda ficha de avaliação elaborada pelos estagiários para a turma 8ºA). Contemplou todos os domínios da disciplina, à exceção da compreensão auditiva, e integrou questões de resposta breve e extensa e também de resposta fechada. (Anexo XV – Matriz da segunda ficha de avaliação elaborada pelos estagiários para a turma 8ºA). Nas questões que exigiram a expressão escrita houve particular atenção em distinguir a avaliação dos conteúdos e a sua forma. Na forma teve-se em consideração a sintaxe, a ortografia, o vocabulário e a construção de respostas completas. (Anexo XVI – Critérios de correção da segunda ficha de avaliação elaborada pelos estagiários para a turma 8ºA) De facto, as matrizes e os critérios de correção construídos evidenciam a avaliação cuidada da componente linguística. A realização do teste de avaliação diagnóstica permitiu detetar lacunas ao nível lexical, da acentuação das palavras e estruturação frásica. Com a elaboração dos testes sumativos e das respetivas matrizes e critérios de correção pude desenvolver maior sensibilidade no que respeita à adequação de uma ferramenta de avaliação ao nível etário e ao ano de escolaridade em que se encontram os alunos.

Outra tarefa realizada, essencial para prática letiva do docente de língua estrangeira, é a correção das atividades de produção escrita realizadas pelos alunos na situação de teste sumativo. Neste sentido, foi solicitado aos estagiários o preenchimento de folhas de cálculo com os parâmetros da competência pragmática e da competência linguística para a correção das atividades de expressão escrita do segundo teste sumativo do oitavo ano de escolaridade (Anexo XVII – Critérios de correção da produção escrita da primeira ficha de avaliação elaborada pelos estagiários para a turma 8ºA) e do primeiro teste sumativo do segundo período referente à turma do décimo ano de escolaridade (Anexo XVIII – Critérios de correção da produção escrita da ficha de avaliação da turma 10º H1, H2, SE). Considero que se trata de um tipo de exercício bastante útil, pois está de acordo com os critérios de correção emanados do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE). Deste modo, prepara os docentes para a correção de fichas de avaliação e mesmo de exames nacionais, se tal vier a ser tarefa sua, ao mesmo tempo que avalia os alunos de acordo com os referidos critérios. Não se assinalaram discrepâncias na correção dos escritos entre os três estagiários, sendo tal significativo da

sua adequada correção. Em relação à atividade de produção escrita do décimo ano, foi ainda elaborado uma apresentação de diapositivos em *PowerPoint* com os erros mais frequentes dados pelos alunos, no âmbito da competência linguística. (Anexo XIX – Diapositivos sobre os erros da ficha de avaliação da turma 10º H1, H2, SE) Esta análise foi posteriormente feita em aula com a orientadora Elsa Nunes. Creio que confrontar os alunos com as lacunas detetadas nos seus textos assume especial relevo porque fomenta a reflexão linguística dos alunos sobre o que produzem por escrito. A realização do último exercício da apresentação, um exercício de deteção de erros numa carta familiar, serviu para consolidar alguns dos conhecimentos adquiridos.

3.3 Atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina de Português

No âmbito da disciplina de Português, sob orientação da orientadora Paula Seixas, foi dado apoio a um aluno de nacionalidade camaronesa. Tendo em conta que os três estagiários já são profissionalizados na disciplina de Português, considerou-se que seria mais útil acompanhar este aluno. A sua língua materna é o francês e, dadas as suas dificuldades na língua portuguesa, o aluno poderia beneficiar bastante com o mencionado apoio. Desta forma, o apoio foi marcado para as quartas-feiras, das 14:40 até às 16:10, e seria dado rotativamente pelos três estagiários.

Sendo assim, foi aplicado o teste de avaliação diagnóstica de forma a se poder conhecer o nível de proficiência na língua portuguesa e, desta forma, intervir de modo mais adequado (Anexo XX – Teste de nível de português língua não materna.). A prova englobou questões que procuraram testar as várias competências: a compreensão auditiva, a compreensão e produção escritas, a produção escrita e oral. Aplicado o teste, pode-se verificar que o aluno se situa no nível B2 – Avançado, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência (Anexo XXI – Critérios de correção do teste de nível de português língua não materna.). Ao longo do primeiro período foi-lhe dado apoio de Português até ao momento em que a orientadora Paula Seixas entrou em baixa médica. A partir de então, deu-se por terminado apoio e redigiu-se um relatório sobre as aulas de apoio, o qual foi posteriormente entregue à diretora de turma do aluno (Anexo XXII – Relatório das atividades de apoio a português língua não materna.). Participei nas várias reuniões com a orientadora Paula Seixas, na correção do teste de avaliação diagnóstica e na elaboração do relatório.

4. Análise da prática de ensino

Ao longo do ano de estágio muitas foram as minhas aprendizagens. Leciono a disciplina de Espanhol há já alguns anos e tive agora a oportunidade de adquirir conhecimentos valiosos na minha formação como professora da disciplina. A capacidade e disponibilidade continuada para pensar e questionar as metodologias e práticas de ensino foi, sem dúvida, a aprendizagem mais significativa. O trabalho do docente é inteiramente reflexivo, introspetivo, pessoal e resulta da necessidade de adaptação às mudanças sociais, educativas e tecnológicas. As várias sessões com a orientadora (Anexo XXIII – Sumários das reuniões de núcleo de PES.) centraram-se na reflexão sobre as suas próprias práticas, tendo em conta que pude assistir às suas aulas. Da mesma forma, o trabalho conjunto com os estagiários Pedro Moreira e Ana Rita Ramos favoreceu a reflexão em equipa dos modelos e estratégias mais adequadas. Este tipo de trabalho docente é, sem dúvida, um modelo a seguir nas escolas. Da interação com outros colegas, detentores de novos conhecimentos, experiências e atitudes face ao ensino, resulta uma benéfica troca de informações. É essencial desenvolver com os colegas um ambiente positivo de discussão de ideias direcionadas para o valor da ação, refletir para colocar em prática os melhores procedimentos e, conseqüentemente, melhorar os resultados dos alunos.

Neste sentido, a preparação das aulas assume grande importância. Importa selecionar cuidadosamente as tarefas de aprendizagem, que deverão ser realistas, motivadoras e, sobretudo, eficazes tendo em conta os objetivos programados e as características do grupo-turma. Esta adaptação implica quase sempre uma constante reformulação das opções tomadas, até chegar ao conjunto de práticas, que se afiguram as mais adequadas e que permitem o sucesso do maior número de alunos, no conceito de escola inclusiva.

A implementação da metodologia de trabalho por indução constituiu uma mais-valia pois implicou explorar a vertente prática nos conteúdos do programa quer do 8º quer do 10º ano de escolaridade. Se, por um lado, a importância de momentos expositivos na aula é fundamental, como já se referiu anteriormente, estes devem ser pertinentes e, tanto quanto possível, curtos, deixando os alunos construir o seu próprio conhecimento: partiu-se de vários exemplos para chegar à sistematização da regra, o que veio a facilitar a sua compreensão e posterior utilização em contexto concreto. O

enfoque na abordagem comunicativa foi, desta forma, privilegiado, bem como nas atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto Educativo de Escola e Projeto Curricular de Escola. A comemoração do *Día de la Hispanidad*, o intercâmbio dos alunos do oitavo ano com alunos do Instituto de Enseñanza Secundaria “Zurbarán” de Badajoz e igualmente o intercâmbio com os alunos do décimo ano de escolaridade do Instituto Loustau-Valverde, de Valencia de Alcántara – Cáceres e a atividade *Maleta Viajera*, todas elas descritas no próximo capítulo, visaram principalmente aperfeiçoar a competência comunicativa dos alunos, assim como desenvolver mecanismos de socialização e inculcar valores como a cooperação, o espírito cívico, a solidariedade, o respeito mútuo e a hospitalidade.

5. A participação do núcleo de estágio nas atividades programadas no Plano Anual de Atividades e Projeto Educativo de Escola

O núcleo de estágio participou ao longo do ano letivo em várias atividades definidas de acordo com as diretrizes da PES, com o Plano Anual de Atividades e com o Projeto Educativo. A primeira atividade realizou-se no dia quinze de outubro. No âmbito da comemoração do *Día de la Hispanidad*, realizou-se *La semana de la Hispanidad* na escola. Na biblioteca foram expostos trabalhos em cartolinas sobre aspetos socioculturais de Havana, capital de Cuba. A partir da exposição, os alunos do oitavo ano procuraram responder a um guião de trabalho. No dia vinte e dois de outubro, foi feita a receção a alunos da EBI/JI da Malagueira, que assistiram a um vídeo do programa *Portugueses pelo Mundo* (<http://www.rtp.pt/play/p711/e84893/portugueses-pelo-mundo>) sobre a cidade de Havana e responderam a uma ficha de trabalho. (Anexo XXIV – Guião de visionamento do documentário “Portugueses pelo Mundo – Havana”) O espaço da biblioteca foi enriquecido com a exposição onde se incluíram produtos típicos e lembranças de Cuba emprestados por alunos e professores. Os alunos do décimo ano assistiram, no auditório, ao vídeo *Espanoles en el Mundo – La Habana* (<http://www.rtve.es/alacarta/videos/espanoles-en-el-mundo/espanolesmundo-habana/1046370/>) e resolveram o guião de trabalho. (Anexo XXV – Guião de visionamento do documentário “*Espanoles en el mundo – La Habana*”)

Estas atividades foram benéficas para toda a comunidade escolar, contribuindo para o alargamento de conhecimentos em relação a esta temática. Tiveram relevância de um ponto de vista didático não só para os alunos como para os estagiários, que tiveram a seu cargo a preparação dos guiões de trabalho sobre os vídeos exibidos. Os alunos puderam viver novas experiências educativas, o que é importante para a criação de um perfil de aluno autónomo, informado e ativo, para além de fomentar a sua curiosidade sobre os países de fala hispana.

No dia doze de fevereiro de 2014 decorreu no auditório da escola uma sessão de sensibilização sobre a indisciplina e formas de combate a esta. Contou como intervenientes os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), a Comissão Administrativa Provisória (CAP), os Empresários pela Inclusão Social (EPIS) e os professores do 3º ciclo. Segundo as entidades promotoras da iniciativa, tendo em conta que se trata de um problema generalizado nas turmas de terceiro ciclo da escola, que

ocorre com carácter sistemático e envolve um elevado número de alunos, foi necessário definir possíveis estratégias de resolução: é de suma importância a explicitação de regras claras e objetivas que sejam assumidas por todos os intervenientes e com consequências imediatas quando não cumpridas. O envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos permite um maior acompanhamento e eventuais intervenções quando as situações assim o exigam. A boa relação do professor com os alunos é também essencial, uma vez que haverá tendência para uma maior aceitação da figura de autoridade que o professor representa. Por outro lado, deverá haver uma boa gestão da sala de aula. As regras de funcionamento da aula deverão ser respeitadas. É de salientar que a existência de tempos mortos favorece a dispersão dos alunos e, conseqüente, perturbação da aula. Do mesmo modo, é conveniente evitar o método exclusivamente expositivo e optar por estratégias ativas de ensino. Para manter os alunos atentos e interessados na aula, considero que o professor deverá ser criativo, versátil e, sobretudo, estar atualizado. Importa, de facto, ter uma cultura geral vasta e acompanhar o desenvolvimento das novas tecnologias. Em suma, o professor deverá conseguir que a aula seja mais interessante do que tudo o que ficou fora da sala de aula.

Na minha perspetiva, foi bastante útil esta sessão de sensibilização. Alertou-me para uma realidade a que nenhum docente pode estar alheio, a indisciplina escolar. Quanto mais informação o professor tiver, mais capacidades terá para resolver eventuais situações de indisciplina. Considero que se os alunos tiverem um bom relacionamento com o professor, este tem maior possibilidade de resolver com eficácia os problemas de indisciplina. Se os alunos respeitarem o docente, ao longo do tempo melhoram o seu comportamento. Para tal, o professor deve surpreender, cativar, motivar os seus alunos para que eles consigam, na verdade, aprender.

No dia treze de março de 2014, realizou-se o intercâmbio dos alunos do oitavo ano com alunos do Instituto de Enseñanza Secundaria “Zurbarán” de Badajoz. Estes alunos têm no seu currículo a disciplina de Português como língua estrangeira. O intercâmbio foi concretizado com a realização de uma prova de orientação no centro histórico de Évora, com o apoio de alunos do curso profissional de Desporto. À sua chegada, pela manhã, a escola presenteou os alunos com o pequeno-almoço no refeitório. Foi um momento agradável, uma vez que os alunos começaram a conhecer-se e a conviver. De seguida, dirigimo-nos ao Jardim Público de Évora, de onde partiram os vários grupos de alunos acompanhados por docentes e alunos de Desporto. Procurou-se formar grupos de alunos portugueses e espanhóis de modo a promover a interação dos

alunos. A orientadora Elsa Nunes disponibilizou os roteiros em português a utilizar na prova de orientação e os estagiários tiveram a seu cargo a tradução dos mesmos para espanhol. (Anexo XXVI – Roteiro de visita a Évora – Versão A e Anexo XXVII – Roteiro de visita a Évora – Versão B) De igual modo, acompanhámos os grupos de alunos ao longo da prova de orientação. Da parte da tarde estava programada a visualização de dois documentários, os *Portugueses pelo mundo – Madrid* (<http://www.youtube.com/watch?v=Ki9RBfOtP98>) e *Espanholes en el mundo – Lisboa* (<http://www.rtve.es/alacarta/videos/television/espanolesmundo/565339/>), assim como a realização de um concurso com questões sobre gramática, léxico, geografia e cultura espanholas. (Anexo XXVIII – Questões elaboradas para a atividade da tarde na ESAG) Contudo, não foi possível realizar estas duas atividades porque o percurso em Évora ocupou toda a manhã e parte da hora de almoço. No final do dia, os alunos preencheram fichas com os seus dados pessoais de forma a poderem comunicar uns com os outros no futuro.

Esta atividade representou uma boa oportunidade para o aperfeiçoamento da competência comunicativa dos alunos portugueses e espanhóis. Ao contactarem com falantes nativos espanhóis, os alunos portugueses puderam efetivamente falar espanhol e conhecer melhor a cultura, os hábitos e as tradições de Espanha. Não se trata de um exercício de oralidade simulado, como sucede no espaço da sala de aula, é sim uma situação real de comunicação. Os benefícios são, de facto, grandes, o que pude constatar a partir do acompanhamento dos grupos ao centro histórico de Évora. A prova de orientação na cidade foi relevante de um ponto de vista turístico para os alunos espanhóis, que puderam também melhorar a sua competência comunicativa em língua estrangeira, o português. Por outro lado, é de salientar que a prova de orientação, ainda que monitorizada, apelou à autonomia do aluno e à capacidade de resolução de problemas. Foi um desafio para todos os alunos, o que contribuiu para a construção de um perfil de aluno ativo e dotado de sentido crítico. Para alcançar todos os locais previstos no roteiro, os alunos espanhóis e portugueses tiveram de empenhar-se e esforçar-se muito, tanto do ponto de vista físico como do ponto de vista da interpretação da leitura que iam fazendo do roteiro. Estava igualmente prevista a exibição de dois documentários, como já foi referido, que teriam permitido conhecer as cidades de Madrid e Lisboa. Penso que teria sido uma mais-valia tê-los visto, pelo facto de se tratar das capitais dos dois países. O intercâmbio com alunos espanhóis é uma valiosa experiência pelos motivos atrás mencionados, mas também pela importância de se fazer

a ligação com a realidade espanhola, não só de um ponto de vista linguístico, mas também sociocultural. É um fator de motivação para a aprendizagem da língua espanhola, a par das visitas de estudo que se podem igualmente realizar.

No dia oito de maio teve lugar o intercâmbio com os alunos do décimo ano de escolaridade do Instituto Loustau-Valverde, de Valencia de Alcántara – Cáceres. Como aprendentes de Português como língua estrangeira, foi-lhes pedido que colaborassem nas atividades que iriam ser realizadas ao longo do dia. Construiu-se exercícios sobre expressões idiomáticas e os falsos amigos em espanhol e em português e um roteiro turístico de Évora, escrito em português. Este roteiro baseou-se no anterior roteiro ao centro histórico de Évora, com os alunos do Instituto de Enseñanza Secundaria “Zurbarán” de Badajoz. Para esta atividade, preparou-se uma ficha de trabalho sobre os falsos amigos e expressões idiomáticas em espanhol e em português (Anexo XXIX – Ficha de trabalho sobre expressões idiomáticas). Exibiu-se o vídeo “O médico cubano”, do programa *Estado de Graça* (<https://www.youtube.com/watch?v=E3x1syJaM3E>) que, pelo seu caráter lúdico, entreve e animou os alunos, ao mesmo tempo que apresentou os falsos amigos, numa situação comunicativa cômica. Elaborou-se ainda o roteiro turístico de Évora (Anexo XXX – Roteiro de visita guiada a Évora) e o mapa do roteiro. (Anexo XXXI – Mapa da visita guiada a Évora)

Logo pela manhã houve a receção aos alunos com o pequeno-almoço de boas vindas. No anfiteatro da escola, seguiu-se o visionamento do vídeo “O médico cubano” do programa *Estado de Graça* e resolução da ficha de trabalho em grupos mistos, constituída por alunos portugueses e espanhóis. Seguidamente, os alunos puderam assistir à atuação da Tuna do Liceu de Évora. Da parte da tarde, depois de terem almoçado, os alunos assistiram a uma peça de teatro, encenada pelo grupo teatral Gatapum da ESAG de comemoração dos quarenta anos do vinte e cinco de abril. Realizou-se o passeio pedestre no centro histórico de Évora, no entanto, o percurso não foi concluído por falta de tempo.

Considero que a atividade foi bastante relevante para os alunos portugueses e espanhóis, uma vez que puderam aperfeiçoar a sua competência comunicativa, a língua espanhola e portuguesa respetivamente. Os alunos do décimo ano de escolaridade acompanharam o grupo de alunos espanhol de forma rotativa, uma vez que estavam a ter aulas nesse período da tarde. Ainda assim, creio que a ausência de um grupo de alunos portugueses constante, ao longo de todo o dia, teria sido mais benéfico para as

suas aprendizagens e, também, teria sido uma receção mais acolhedora para os alunos visitantes espanhóis.

5.1 O núcleo de estágio e a promoção de atividades de relação com o meio e de intervenção na escola

No dia vinte e seis de março, o núcleo de estágio promoveu a atividade *Maleta Viajera*, em colaboração com a *Asociación Cultural Extremeño Alentejana*. Esta associação leva até às escolas uma mala com livros infanto-juvenis para divulgar a literatura espanhola e promover o gosto pela leitura nos jovens. A referida atividade partiu da iniciativa da estagiária Ana Rita Ramos que já tinha colaborado no ano anterior com a referida associação. Os estagiários fizeram a preparação em *PowerPoint* da sessão de leitura, dirigida a uma turma de sexto ano da EB 2/3 Conde de Vilalva do agrupamento nº4 de escolas de Évora. (Anexo XXXII – Apresentação de diapositivos apresentada na EB 2/ Conde de Vilalva) Foram selecionados os seguintes textos: *El día que olvidé cerrar el grifo*, Lucía Serrano (Anexo XXXIII – Texto do conto “*El día que olvide cerrar el grifo*”); *Soy el más guapo*, Mario Ramos (Anexo XXXIV – Texto do conto “*Soy el más guapo*”) e *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez (Anexo XXXV – Imagens do conto “*Platero y Juan Ramón*”). Os textos foram lidos por alguns alunos da turma de décimo ano H1, H2 e SE, assim como por alunos da turma de Técnico Profissional de Teatro, outra turma da orientadora Elsa Nunes, que se voluntariaram para o efeito. O texto de Mario Ramos foi dramatizado com recurso a marionetas feitas pelos estagiários (Anexo XXXVI – Marionetas utilizadas na apresentação do conto “*Soy el más guapo*”). Houve um momento de maior interação com os alunos, a propósito do conto *Platero y Juan Ramón*. O texto foi apresentado com lacunas, onde se via a imagem alusiva ao vocábulo em falta, e o vocabulário em falta foi distribuído aos alunos para que pudessem completar o texto e apreender o sentido do mesmo.

A atividade *Maleta Viajera* decorreu conforme o planeado e de forma muito positiva. Os alunos do sexto ano demonstraram empenho, respondendo com prontidão em relação ao completamento da obra *Platero y Juan Ramón*. Estiveram atentos e motivados com as leituras feitas. A sessão de leitura representou para muitos deles um primeiro contato com a língua espanhola, o que os poderá ajudar na escolha da segunda língua estrangeira no sétimo ano de escolaridade. Por outro lado, procurou-se fomentar o gosto pela leitura e contato com novos autores e obras literárias. Para os alunos da turma de décimo ano H1, H2 e SE e da turma de Técnico Profissional de Teatro que

procederam à leitura dos textos, representou uma oportunidade para desenvolver a competência comunicativa, nos parâmetros da entoação, fluidez e fluência. Em suma, esta atividade fomenta nos alunos a curiosidade sobre o património literário espanhol e, conseqüente, interesse pela língua espanhola.

6. Desenvolvimento profissional

Ser professor é um desafio contínuo. Todos os anos letivos são inesperados. Todos os anos os alunos mudam, evoluem, apresentam modos de pensar diferentes. Diferem entre eles e o modo de relacionamento professor – alunos assume feições diferentes. Os primeiros contactos são essenciais, conhecer os alunos, criar laços, conhecer os seus gostos, conhecer o modo como entre eles se relacionam é crucial para a boa relação pedagógica. Nas primeiras semanas e, até nos primeiros meses de aulas, é de todo útil compreender os alunos que temos diante de nós. Sem passar por esta fase, se não se criar um bom relacionamento, o ato de ensinar torna-se mais difícil e o de aprender também, pois não existe a identificação com o professor. A motivação e o empenho na disciplina são menores.

Na verdade, a competência comunicativa deverá fazer parte integrante das competências profissionais do professor, para que o relacionamento com os alunos e outros agentes educativos seja mais profícuo. Morgado (1997, p.37) menciona que “a eficácia da relação pedagógica depende obviamente da natureza e coerência da *comunicação* em sala de aula. Assim, a forma como o professor comunica, organiza e gere a comunicação na sala de aula assume um papel nuclear na gestão eficaz da relação pedagógica.”

Tendo em conta o relevante papel da competência comunicativa do professor, a atividade pedagógica do docente encontra-se organizada em quatro dimensões essenciais, de acordo com o Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto, que regula o perfil de desempenho dos educadores de infância e professores do ensino básico e secundário. As dimensões são: a profissional, social e ética; a de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a de participação na escola e de relação com a comunidade e a de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Relativamente à primeira vertente, a profissional, social e ética, espera-se que o professor cumpra o serviço letivo como profissional do ensino. Deve ser rigoroso e exigente do ponto de vista científico e, de um ponto de vista didático, deve ter “conhecimento de conteúdo pedagógico”. Nas palavras de Garcia, este conhecimento “representa uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de a ensinar.” (Marcelo García, 2013, p. 57) Cabe ao docente encontrar os melhores procedimentos para operacionalizar o currículo. A dimensão social e ética do desempenho profissional do professor relaciona-se com a importante tarefa de ensinar

os alunos a estar com os outros; o respeito pelos colegas e professores, pelas regras de funcionamento da aula; a interiorização de valores como a perseverança, o empenho, a ajuda mútua, a responsabilização pelas atitudes, o otimismo no erro como forma de melhorar as aprendizagens e a cooperação. Ser profissional de ensino é educar para valores essenciais que formarão futuros cidadãos conscientes, responsáveis e atentos à realidade que os cerca.

No domínio do ensino e da aprendizagem, o professor tem a seu cargo a importante tarefa de ensinar, isto é, “fazer aprender” o currículo, na conceção de Roldão & Marques (2001). A finalidade central da atividade pedagógica reside verdadeiramente na melhoria das aprendizagens dos alunos. É um objetivo que conta com o envolvimento de alunos, professores, funcionários, elementos da direção da escola e pais. Na sala de aula, o professor coloca em prática as estratégias mais adequadas para promover o sucesso educativo, contudo, os erros dos alunos são um indicador valioso que auxiliam o docente a por em prática os melhores procedimentos e atividades. A este nível, deverá demonstrar a capacidade para manter a atenção e a curiosidade dos alunos, o que será conseguido se optar pela criatividade, pelo empreendedorismo, pela versatilidade e atualização de conhecimentos. De facto, o profissional de ensino necessita estar em permanente adaptação às mudanças sejam de ordem social, institucional, ideológica ou cultural. Acima de tudo, o professor deve estar empenhado em investigar sobre a sua prática profissional. Para tal, deve pesquisar, ler, questionar, refletir sobre o ensino, reformular modelos e estratégias que não estão a surtir os efeitos desejados, em busca de novas soluções.

Em suma, para o desenvolvimento profissional realizar-se com sucesso, o docente deve adotar como prioridade: *aprender a ensinar em continuum*, com tudo o que essa prática reflexiva envolva. Assim, se afigura a dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida. Exige do docente a atitude humilde de permanente investigação e a capacidade de crítica e de reflexão das práticas do dia-a-dia. Por último, o docente realiza a sua atividade pedagógica através da dimensão da participação na escola e na relação com a comunidade. É de realçar a importância da ativação de mecanismos de socialização e de integração dos alunos através da sua participação nas atividades da escola, de acordo com o Plano Anual de Atividades e Projeto Educativo de Escola.

Referindo-me concretamente ao meu desenvolvimento profissional, considero que tenho muito para aprender. Ao assistir às aulas da orientadora Elsa Nunes e dos

próprios estagiários, Ana Rita Ramos e Pedro Moreira pude conhecer novos modos de atuar em sala de aula. A existência de um ambiente franco e cordial entre colegas estagiários possibilitou a troca produtiva de ideias. Pensar o ensino é uma atividade desafiante que pudemos abraçar ao longo deste ano letivo. Daí resultaram novas práticas e resultados que exigiram da nossa parte a capacidade de renovar e inovar. Acima de tudo, considero importante ter uma mentalidade aberta para pensar novas alternativas e responsabilidade intelectual para enveredar por novos caminhos. Não se deve temer o que ainda não experienciámos. O entusiasmo e a curiosidade são indicadores da minha disponibilidade para melhorar o meu trabalho.

Considero que deverei continuar, como até agora, a refletir sobre o ensino. Mesmo quando uma aula não corre bem, porque não foi possível prender a atenção de todos os alunos, devo voltar a rever mentalmente o que deverá ser corrigido na próxima aula. Esta atitude reflexiva deverá alicerçar-se na pesquisa de bibliografia. Deverei pensar na planificação da aula: os elementos que vou introduzir e como o farei. A exemplificação é um forte recurso que ajuda a simplificar o conteúdo que está sendo trabalhado com os alunos. Da mesma forma, as referências a elementos da atualidade, sejam acontecimentos, figuras públicas, curiosidades elevam o grau de interesse dos alunos, pois é feita a ponte com a realidade circundante que conhecem através dos meios de comunicação social (televisão, rádio, jornais, revistas, etc.) Por outro lado, investir nas atividades do Plano Anual de Atividades e do Projeto Educativo de Escola permite desenvolver capacidades como a comunicação, a sociabilização, a cooperação, a responsabilização e autonomia de um modo mais visível. Fazem parte do currículo e cabe ao professor a sua promoção e organização. Sempre sinto algum desconforto: correrá bem? Os alunos são intervenientes e ao mesmo tempo espetadores do trabalho do professor. No entanto, não deve haver medo em errar. Se não correr bem, aprenderei com os erros e da próxima vez certamente terei mais êxito.

Outro aspeto que me falta aprender é deixar de conduzir demasiado o rumo da aula, o que não é saudável. Planificar, preparar, estudar devidamente os conteúdos que vão ser apresentados faz parte do labor educativo. No entanto, deve-se deixar espaço aos alunos para questionar, apresentar exemplos, duvidar e refutar. Eles sentir-se-ão mais integrados na aula e a sua motivação para aprender é maior. Por outro lado, os alunos estão a desenvolver a sua capacidade comunicativa na língua.

Em síntese, creio que ser professor é ser um permanente aprendiz, sempre em busca de novos e melhores caminhos, com a capacidade crítica e humildade suficiente

para aceitar que é possível melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos, objetivos primordiais da atividade docente.

Conclusão

Percorrido este longo caminho, chegámos ao seu termo. Muito trabalho foi realizado e muitas foram as aprendizagens, tanto para alunos como para estagiários. No entanto, o meu percurso como docente de Espanhol continuará a desenvolver-se através de investigação, estudo cuidado, responsabilidade no acompanhamento das várias mudanças de ordem social e tecnológica, reflexão e questionamento contínuo da minha prática letiva. Destaco, sobretudo, a necessária humildade para constatar as ultrapassadas e descontextualizadas práticas pedagógicas que já não surtem os efeitos desejados. Nestes casos, há que repensar o ensino e implementar novos procedimentos mais eficazes. Decorrido este ano letivo, considero que evolui bastante e, procurarei continuar a investir na minha contínua formação como docente.

O conhecimento aprofundado dos documentos reguladores do ensino do Português e Espanhol é determinante para a adequada lecionação dos conteúdos, bem como a eleição de metodologias ativas, o ensino por tarefas.

A orientação de atividades relacionadas com a avaliação das aprendizagens dos alunos, nomeadamente, a construção de testes sumativos e respetivos critérios de correção, a par da realização da correção das tarefas de produção escrita dos alunos, integradas em teste sumativo foi uma mais-valia importante, uma vez que tive a oportunidade de aperfeiçoar práticas neste âmbito.

Em síntese, considero que o balanço das minhas aprendizagens foi muito positivo. Tratou-se de uma formação que veio a melhorar a minha atividade pedagógica, despertando-me para novos e melhores caminhos a seguir. Apesar de já lecionar a disciplina há alguns anos, muito há para aprender, basta querer melhorar. Este é a função do professor: melhorar as aprendizagens dos alunos. Para consegui-lo necessita procurar melhorar como educador.

Referências

- Alves, M. (2004) Currículo e avaliação, uma perspetiva integrada. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H. C., Maia, L. C., Silva, M. G. & Rocha, M. R. (2014) *Programa e metas curriculares de português: ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H. C, Morais, J., Rocha, M. R., Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de português: ensino básico 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Recuperado em 16 de março de 2013, de <http://www.dge.mec.pt/data/dgicd/noticias/Metas/Portugues1.pdf>
- Coelho, M. C. (coord.), Campos, M. J., Grosso, M. J., Loureiro, M. L. S., Pascoal, J. & Seixas, J. (2001) *Programa de português 10.º, 11.º e 12.º anos cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. (M. J. P. do Rosário & N. V. Pinheiro, Trad.). (Coleção perspetivas atuais/educação). Porto: Edições Asa. (Obra original publicada em 2001). Consultado em 2 de janeiro de 2013, através de http://sitio.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto (2001). Define o perfil de desempenho comum aos educadores de infância e aos professores dos ensinos básico e secundário. *Diário da República I Série-A*, nº 201 (30-08-2001), 55695-572.
- Despacho n.º 17169/2011, de 12 de Dezembro (2011). Revoga o documento Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, divulgado em 2001. *Diário da República II Série*, nº245 (23-12-2011), 50080.
- Escola Secundária de Serpa. (2010). *Projecto educativo (2010-2013)*. Consultado em 20 de janeiro de 2013, através de <http://esserpa.drealentejo.pt/mod/resource/view.php?id=182>

Fernández, S. (Coord.) (2002) *Programa de espanhol: nível de continuação 10º ano formação específica cursos científico-humanísticos de línguas e literaturas de ciências socioeconómicas e de ciências sociais e humanas*. Consultado em 20 de janeiro de 2013, através de

http://www.dgidc.minedu.pt/data/ensinosecundario/Programas/espanhol_cont_10.pdf

Fialho, M.S., & Izco, T.M. (2009). Programa de Espanhol – nível de continuação 7º, 8º e 9º anos de escolaridade. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Consultado em 20 de janeiro de 2013, através de

http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_espanhol_programa_3c_continuacao.pdf

Gama, S. (2003). *Diário*. Sintra: Edições Arrábida – Sebenta Editora.

Marcelo García, C. (2013) *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica - DEB - (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica - DEB - (1997) *Programa de língua estrangeira – espanhol – 3º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação e Ciência. Direcção-Geral da Educação - DGE - (2012). *Metas Curriculares*. Recuperado em 16 de março de 2013, de

<http://www.dge.mec.pt/data/dgidc/noticias/Metas/Introducao.pdf>

Mira, A.R. (2003). *Primeira impressão tida do professor – Aspecto Não-verbal – e Processo Pedagógico*. Tese de Doutoramento. Universidade de Estremadura, Cáceres/Badajoz, Espanha.

- Mira, A. R. & Mira, M. I. (2002). *Programação dos ensinos de línguas estrangeiras – Metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras – Perspectiva diacrónica*. Évora: Universidade.
- Mira, A.R. & Silva, L.M. (2007). Notas sobre o valor formativo do sumário, na aula. In: *Revista Educação: Temas e Problemas*, 4.
- Morgado, J. (2007). *A Relação Pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República I Série*, nº 237 (14-10-1986), 3067-3081.
- Lei nº 115/97, de 19 de Setembro (1997). Alteração à Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). *Diário da República I Série-A*, nº 217 (19-09-1997), 5082-5083.
- Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto (2005). Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Basas de Financiamento do Ensino Superior. *Diário da República I Série-A*, nº 166 (30-08-2005), 5122-5138.
- Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto (2009). Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. *Diário da República I Série*, nº 166 (27-08-2009), 5635-5636.
- Oliveira, M. H. L. (1998). *A Indisciplina, Uma Análise a partir da Perspectiva do Professor*. Braga: Instituto da Educação e Psicologia.
- Reis, C. (Coord.), Dias, A. P., Cabral, A. T. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., Pinto, M. O. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Recuperado em 16 de março de 2013, de

http://www.dgide.minedu.pt/outrosprojetos/data/outrosprojectos/Portugues/Documentos/programa_portugues_homologado.pdf

Roldão, M. (1999) *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.

Roldão, M. & Marques, R. (2001) *Inovação, currículo e formação*. Porto: Porto Editora

Soares, M. (2010). A importância da leitura no mundo moderno. *Ozarfaxinars*, 16. Recuperado em 7 de Março de 2013, de [http://www.cfaematosinhos.eu/A%20importancia%20da%20leitura .pdf](http://www.cfaematosinhos.eu/A%20importancia%20da%20leitura.pdf)

Anexos