

Índice

Agradecimentos	4
Resumo /Abstract	5
Introdução	6
A – Preparação científica, pedagógica e didáctica	8
1. A Lei de Bases do Sistema Educativo	8
2. O Quadro Europeu Comum de Referência.....	9
3. Programas em vigor no ensino do Português e do Espanhol e o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB)	18
3.1. Caracterização do CNEB	20
3.2. O Despacho n.º 171169/2011, de 12 de Dezembro	22
3.3. Os programas de Português	26
3.3.1. O programa de Português do Ensino Básico	26
3.3.2. As Metas Curriculares do Português	27
3.3.3. Os Programas de Português do Ensino Secundário	29
3.4. Os programas de Espanhol	35
3.4.1. Os Programas de Espanhol do Ensino Básico	35
3.4.2. Os Programas de Espanhol do Ensino Secundário	38
B – Caracterização do Contexto Escolar onde decorreu a Prática Lectiva	45
1. O Agrupamento e a Escola	45
2. As Turmas	46
C – Planificação e condução de aulas e Análise da prática de ensino	48
1. O Português	48
2. Descrição e análise reflexiva das aulas assistidas – Espanhol	49
3. As Tarefas e a elaboração de materiais	57
4. Outras actividades	61
D – Participação na escola	62
E – Desenvolvimento Profissional	65
Conclusão	70
Abreviaturas	72
Bibliografia	73
Índice de Anexos	77

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por me ter permitido chegar até aqui, dando-me saúde, força e coragem para querer ir mais longe.

Agradeço a todos os que me ajudaram a trilhar este caminho, orientando, sugerindo e ensinando-me o necessário para atingir o fim. Refiro-me ao orientador Professor Doutor Paulo Costa e às professoras-cooperantes Mestre Elsa Nunes e Mestre Paula Seixas. Grata pela paciência, pelo rigor e exigência, pelo tempo despendido e pelos conselhos sempre eficazes.

Agradeço, também, aos meus colegas Soraia Moreira e Pedro Moreira, pois sem eles o meu caminho teria sido não só mais solitário, como muito mais difícil. Obrigada por não me deixarem desistir e pelo apoio e colaboração.

Agradeço, em particular, à minha família: aos meus pais e aos meus sogros pelo apoio e disponibilidade, que me permitiram continuar o caminho com tranquilidade e segurança, ao zelarem pelos meus filhos.

Agradeço, em especial, ao Ricardo, meu marido, pelo apoio incondicional, sempre. E aos meus filhos, Madalena, Rodrigo e Francisco, pelas vezes que adormeceram sem me ver e que acordaram sem mim, pelas ausências, pelo tempo “roubado” mas, acima de tudo, pelo seu amor que recompensa tudo e me deu forças para continuar e alcançar o meu objectivo!

Agradeço, ainda, à memória dos que já não estão entre nós: aos meus avós, cuja recordação foi uma constante ao longo de todos os anos de estudo e trabalho, e à minha querida prima Isabel, cuja doença foi uma presença ao longo deste último ciclo de estudos, grata pela tranquilidade do seu olhar mesmo quando tudo estava a terminar (estarás sempre em mim...!).

Grata a todos!

Resumo

Este documento, intitulado “ Relatório da Prática de Ensino Supervisionada relativo ao ano letivo 2013/2014 na Escola Secundária André de Gouveia, em Évora”, foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, sob orientação do Professor Doutor Paulo Costa.

Tem como principais objectivos: apresentar e reflectir sobre os documentos que norteiam o trabalho docente e apresentar e reflectir sobre a prática lectiva realizada na Escola Secundária André de Gouveia, no ano lectivo 2013/2014.

O relatório divide-se em cinco capítulos: A – Preparação científica, pedagógica e didáctica; B – Caracterização do Contexto Escolar onde decorreu a Prática Lectiva; C – Planificação e condução de aulas e Análise da prática de ensino; D – Participação na escola; E – Desenvolvimento Profissional.

Palavras-chave: professor – prática de ensino – desenvolvimento profissional – aluno – ensino-aprendizagem

Abstract

This document entitled "Report of Supervised Teaching Practice for the school year 2013/2014 in André de Gouveia Secondary School in Evora" was held under the Master of Teaching Portuguese in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education and Spanish in Primary and Secondary Education, under the supervision of the University teacher Professor Paulo Costa.

Its main objectives are: to present and reflect on the documents that guide the teaching work and present and reflect on teaching practices held at André de Gouveia Secondary School in the academic year 2013/2014.

The report is divided into five chapters: A - Scientific, pedagogical and didactic preparation; B - Characterization of School Context ensued classroom practice; C - Planning and conducting classes and analysis of teaching practice; D - Participation in school; E - Professional Development.

Keywords: teacher - teaching practice - professional development - student - teaching and learning

Introdução

Este relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, inserida no curso de 2.º Ciclo do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário. A sua estrutura tem como base as recomendações consignadas no documento denominado “Guião para elaboração do relatório correspondente à unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada”.

O presente documento encontra-se, pois, dividido em cinco grandes capítulos: A – Preparação científica, pedagógica e didáctica; B – Caracterização do Contexto Escolar onde decorreu a Prática Lectiva; C – Planificação e condução de aulas e Análise da prática de ensino; D – Participação na escola; E – Desenvolvimento Profissional.

Os objectivos fundamentais deste relatório foram apresentar e reflectir, de forma estruturada, sobre os documentos a ter em conta aquando da preparação da prática lectiva, sobre as competências inerentes à profissão docente e sobre a prática lectiva experienciada no ano lectivo 2013/2014.

Deste modo, na primeira parte, A – Preparação científica, pedagógica e didáctica, é feita uma apresentação dos documentos que enquadram a profissão e que norteiam o trabalho do professor, como os Programas das disciplinas de Português e de Espanhol. Reflecte-se ainda sobre a importância de existir continuidade e coerência entre os vários documentos, elegendo-se como documento-chave o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas.

Numa segunda parte, B – Caracterização do Contexto Escolar onde decorreu a Prática Lectiva, é feita uma breve, mas essencial, descrição do contexto onde decorreu a prática lectiva. Neste caso, o Agrupamento de Escolas nº4 de Évora, mais especificamente a Escola Secundária André de Gouveia. A caracterização feita refere-se ao espaço físico da escola, à sua estrutura a nível de recursos humanos e à sua organização, bem como à caracterização das turmas, nas quais intervencionámos.

A terceira parte, C – Planificação e condução de aulas e Análise da prática de ensino, é a mais extensa, uma vez que pretende apresentar e reflectir sobre o que foi feito efectivamente em relação à preparação das actividades e à sua consumação.

A quarta parte, D – Participação na escola, poderia estar perfeitamente integrada na terceira mas, por uma questão de equilíbrio, optou-se pela sua separação. Contudo, esta é uma parte que refere e reflecte, ainda, sobre actividades desenvolvidas na escola em geral.

Finalmente, a quinta e última parte, E – Desenvolvimento Profissional, dá conta de um percurso iniciado há mais de uma década que culmina com o presente trabalho mas que não pretende findar aqui. Reflecte-se sobre o que é ser professor, o legado que trazemos connosco, o que aprendemos e aplicamos, o que reflectimos e transmitimos, transformamos em nosso e deixamos a outros.

O relatório termina com a Conclusão, seguida da Bibliografia e dos Anexos, precedidos do respectivo índice.

A – Preparação científica, pedagógica e didáctica

Qualquer docente que se forme na área das Línguas deve ter sempre presente, como pano de fundo, vários documentos fundadores e estruturadores, entre os quais se destaca o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR). Este é, pois, um dos documentos base de toda a actuação no trabalho em língua, desde a concepção dos Currículos, à elaboração dos programas. Assim, cabe aqui, antes de mais, distinguir e apresentar cada um dos documentos fundamentais para o trabalho de um professor de Língua, seja de Língua Materna, seja de Língua Estrangeira.

1. A Lei de Bases do Sistema Educativo

Começamos pelo documento que dita o enquadramento legal da profissão: a Lei de Bases do Sistema Educativo¹ (LBSE, de agora em diante). Esta, designada por Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, apresenta nos artigos 33º e 34º, o enquadramento jurídico do regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, com as alterações introduzidas pela Lei nº 115/1997, de 19 de Setembro e com as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto e legislação complementar, designadamente o Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de Junho, que estabelece o sistema de acreditação de cursos que conferem qualificação profissional para a docência, e o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro e o Decreto-Lei nº 7/2001, da mesma data, que fixam os princípios orientadores da organização e gestão do currículo dos ensinos básico e secundário.

Tendo em conta o artigo 33, nº 1, alínea a) da LBSE, a formação inicial deve proporcionar “aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função”. Através dela “os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional, através de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino” (artigo 34, nº1)

O Decreto-Lei 43/2007 de 22 de Fevereiro define a estrutura curricular do ciclo de estudo conducente ao grau de mestre, no artigo 16º, e a forma como se estabelecem os

¹ Lei Nº 46/1986, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei Nº 115/1997, de 19 de Setembro, pela Lei Nº 49/2005 de 30 de Agosto e pela Lei Nº 85/2009 de 27 de Agosto. Disponível em: <http://www.sec-geral.mec.pt/index.php/educacao-e-ciencia-em-portugal/legislacao-e-regulamentacao-da-educacao/lei-de-bases-do-sistema-educativo> [acedido em 11-06 - 2014]

protocolos de cooperação entre os estabelecimentos do ensino superior e os estabelecimentos de educação pré-escolar, do ensino básico e do ensino secundário, com vista ao desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada, nos artigos 18º e seguintes.

As cinco áreas estruturantes para a Prática de Ensino Supervisionada (preparação científica, pedagógica e didáctica; planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens; análise da prática de ensino; participação na escola e desenvolvimento profissional) advêm das dimensões inerentes ao perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. São estas áreas que direccionam e estruturam o presente relatório.

2. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Continuamos com a apresentação e análise do documento estruturador: o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

O Quadro Europeu Comum de Referência, adiante designado por QECR, é um instrumento linguístico que foi elaborado entre 1991 e 2001, pelo Conselho da Europa no âmbito do Projecto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilingue e Multicultural”. Podemos afirmar, *grosso modo*, que o QECR pretende ser um guia para a *Aprendizagem, Ensino e Avaliação* das línguas vivas europeias, como é especificado pelo seu subtítulo.

Este documento divide-se em nove capítulos: o primeiro contextualiza o QECR política e educativamente; o segundo apresenta a abordagem adoptada e elenca os Níveis Comuns de Referência de proficiência em língua que serão desenvolvidos no capítulo três; o quarto capítulo é dedicado ao uso da língua e ao aprendente, cujas competências são desenvolvidas no quinto capítulo; o capítulo seis parece ser muito útil ao professor de Língua Estrangeira (LE), na medida em que, trata questões relacionadas com metodologias inerentes ao ensino-aprendizagem; também o capítulo sétimo se revela importante, uma vez que trata a “tarefa”, o meio por excelência para atingir o fim que é comunicar em LE; o capítulo oito desenvolve questões relacionadas com o currículo, refere-se, em particular, à importante competência plurilingue e pluricultural do indivíduo; e o nono, e último, capítulo trata a avaliação.

O documento conta ainda com quatro apêndices, um sobre os descritores de proficiência, outro sobre as escalas dos descritores, outro sobre as escalas DIALANG² e um outro sobre os descritores da ALTE³.

O QECR foi concebido com dois objectivos principais: “1. Encorajar todos os que trabalham na área das línguas vivas, incluindo os aprendentes, a reflectirem sobre [várias] questões [e] 2. Facilitar a troca de informação entre os que trabalham nesta área e os aprendentes, de modo a que estes possam ser informados sobre o que deles se espera, em termos de aprendizagem, e como poderão ser ajudados.” (QECR, 2001: 11). Trata-se de um documento orientador, “de reflexão, de discussão e de projecto”, que apresenta, no entanto, um conjunto de níveis comuns de referência (QECR, 2001:14), que permitem quer ao professor quer ao aprendente trabalhar com medidas estáveis e reconhecidas.

Se, por um lado, o QECR define inicialmente os objectivos supracitados, por outro, ao longo da leitura do documento, percebemos que mais finalidades são definidas, tendo em vista cumprir o grande objectivo da educação em língua, que é “promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade”. Assim, «o QECR responde ao objectivo geral do Conselho da Europa, tal como foi definido nas Recomendações R (82) 18 e R (98) 6 do Conselho de Ministros: “conseguir maior unidade entre todos os seus membros”, atingindo-se este objectivo “com a adopção de uma acção comum na área da cultura”» (QECR, 2001: 20). Outro dos papéis do QECR é ajudar a complementar a educação inicial geral e a educação contínua especializada. (QECR, 2001: 231). Para tal, o QECR deve também tratar das metodologias consideradas mais eficazes para alcançar os objectivos de aprendizagem, contudo, “não é função do QECR promover uma metodologia específica de ensino das línguas, mas sim apresentar opções” (idem, 200).

No capítulo dois, é de destacar a parte em que se definem as competências gerais dos aprendentes, que incluem o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar), a competência de aprendizagem e a competência comunicativa em língua, da qual fazem parte as competências linguística, sociolinguística e pragmática. Há também a reter que às tradicionais actividades de produção e recepção (oral e/ou escrita) se vão juntar as de mediação ou interacção (oral: interpretação; escrita: tradução).

² O Projecto DIALANG é um sistema de avaliação pensado para que os alunos de línguas obtenham informações de diagnóstico sobre o seu domínio da língua estudada.

³ Association of Language Testers in Europe – conjunto simplificado de descritores para exames de língua que se relacionam com os níveis de referência comuns.

A propósito da competência comunicativa, Mira (2002) refere que esta pode ser adquirida, na aula de Língua Estrangeira, através do método nocional-funcional. Este tipo de abordagem proporciona uma aprendizagem por diversas vias, isto é, permite que os alunos desenvolvam, de forma quase natural, as diferentes competências inerentes à aprendizagem de uma LE (Mira, 2002:63,63). Apesar do equilíbrio dos vários domínios em sala de aula, a oralidade deve ser quotidianamente estimulada e avaliada, no sentido em que não deve constituir um momento estanque de avaliação nem de aprendizagem, deve ser uma presença contínua. Pretende-se ainda o uso de diversos registos, tipos e níveis de discurso que propiciam uma aprendizagem da língua mais próxima do real. As progressões nocionais adquirem uma maior importância face às noções gramaticais. (idem, 14)

Ainda neste contexto, Roldão (2000: 36, 37) refere-se ao desenvolvimento da competência comunicativa como algo que é evolutivo, que resulta não só do que se aprende na escola como das vivências em sociedade. Acrescenta, também, o contributo da competência mediática e do mundo televisivo para a competência pedagógica, isto é, a proximidade entre ambas as competências propicia esta analogia, uma vez que as características “sedutoras” do discurso e do contexto televisivo se assemelham ao da sala de aula.

A competência comunicativa é, indubitavelmente, considerada uma das competências profissionais do professor.

Ainda no segundo capítulo do QEQR são referidos temas desenvolvidos nos capítulos seguintes, como as *tarefas* e *estratégias* que se podem adoptar e outro dos objectivos do QEQR, que é ajudar na descrição dos níveis de proficiência.

Desta forma, já no capítulo três, é concebida uma grelha conceptual baseada no Esquema Descritivo e nos Níveis Comuns de Referência. Os Níveis Comuns de Referência são seis: o Nível de Iniciação (A1), o Nível Elementar (A2), o Nível Limiar (B1), o Nível Vantagem (B2), o Nível de Autonomia (C1) e o Nível de Mestria (C2), que correspondem em grupos de pares, e respectivamente, aos tradicionais níveis Básico, Elementar e Vantagem (QEQR, 2001: 47, 48). De modo a definir melhor o perfil dos aprendentes, entre cada par de níveis existe um nível intermédio: o Elementar Forte (A2+), o Limiar Forte (B1+) e o Vantagem Forte (B2+).

De forma a poder avaliar um aprendente ou fazer uma auto-avaliação, de acordo com estes níveis, foram elaborados quadros por níveis, baseados em descritores exemplificativos como por exemplo “É capaz de...”. Existem escalas, de maior ou

menor detalhe, orientadas para o aprendiz, escalas orientadas para o avaliador e escalas orientadas para os autores de instrumentos de avaliação (QEQR, 2001: 66-68).

A noção de plurilinguismo já antes enunciada é agora referida como a característica essencial a atingir porque desenvolve a interculturalidade. O perfil do aprendiz constrói-se tendo em conta que será brevemente um utilizador da língua, como se delineia no capítulo quarto. Deste modo, faz parte do perfil do aprendiz de língua estrangeira o uso da mesma, que varia conforme o contexto (domínio privado, público, profissional ou educativo) e conforme as limitações de tempo e as condições físicas ou sociais. Sendo impossível num quadro geral especificar todas as situações da vida real, cabe aos responsáveis educativos reflectir sobre as necessidades dos aprendentes e estes, para além disso, devem tomar consciência da sua aprendizagem e da sua autonomia (QEQR, 2001: 86).

Quando precisamos de comunicar é necessário activar um elevado número de competências, a maioria delas desenvolvidas a partir do conhecimento do mundo e adquiridas através da Língua Materna (LM). O conhecimento declarativo, ou saber, é composto pelo conhecimento do mundo, pelo conhecimento sociocultural, pela consciência intercultural e pelas capacidades e competências de realização que permitem relacionar, por exemplo, a cultura de origem com a cultura estrangeira e pela competência existencial, que se relaciona com a personalidade de cada indivíduo. Para além destas, há inúmeras capacidades e competências, das quais importa destacar as competências linguística, lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e/ou ortoépica.

Um dos objectivos maiores deste documento é permitir a concepção de currículos para aprendizagem de línguas, pelo que cabe aqui fazer um aparte sobre o conceito de “currículo”.

Etimologicamente, “currículo” é um vocábulo de origem latina que significa corrida, o lugar onde se corre (hipódromo) e, por metonímia, o que se faz durante a corrida. Daí a expressão *curriculum vitae*, que tanto pode significar o percurso de vida (*tempus fugit*), como as acções mais relevantes que cada um vai realizando ao longo da sua existência.

Embora, como diz Pratt (1980, *Curriculum, design and development*. EUA:HJB Publishers), o currículo seja tão antigo como a própria educação,

(...) só a partir do século XVII, este vocábulo é associado à educação pra designar as matérias a estudar. (...) Entre nós, “currículo” surge na expressão “desenvolvimento curricular”, em 1975, a propósito da formação de professores.⁴

Apesar da multiplicidade de significados referentes a *Curriculum*, pode dizer-se que currículo é “o conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver”. (Roldão, 1999: 43)

A partir de meados do séc. XX dá-se uma massificação do ensino associada ao crescimento económico e às necessidades do mercado de trabalho que caracterizaram o período do pós-guerra. (Roldão, 2000:123)

Este fenómeno contribuiu, por um lado, para um maior acesso ao conhecimento por parte de mais pessoas e, por outro, para a necessidade de permitir a todos (provenientes dos mais diversos meios e culturas) o sucesso escolar. Para isso, nos anos 60, elaboraram-se currículos menos exigentes a nível dos conteúdos, que valorizavam mais as componentes processuais e atitudinais. Exemplos disso são a criação de turmas de nível, a escolaridade alternativa ou orientada para a prática e o estabelecimento de objectivos mínimos. Para contrariar esta tendência, o currículo deve ser o menos uniforme possível, e o sistema educativo não deve ser rígido. As escolas devem ter um papel decisor no plano curricular e organizacional (idem: 128). Deve, ainda, haver diferenciação curricular a nível dos conteúdos de aprendizagem e no campo dos processos e métodos de ensino. A escola deve contribuir para a construção do currículo na medida em que este, sendo um produto instável, é um “conjunto de aprendizagens socialmente aceite como necessário” (idem: 129).

O conteúdo do currículo escolar será sempre variável se preconizarmos uma escola actualizada. É o currículo que define a natureza da instituição escolar (Roldão,1999: 27), através da qual se veicula um currículo ou corpo de aprendizagens a desenvolver no aprendente. Um currículo adequado aos alunos é, cada vez mais, um currículo equilibrado que permite desenvolver competências sociais e cognitivas de uma forma equitativa, sem que haja a necessidade de optar por desenvolver apenas umas ou outras.

⁴ [http://www.infopedia.pt/\\$curriculo](http://www.infopedia.pt/$curriculo)

É neste contexto que a gestão curricular assume particular importância. A questão da autonomia das escolas, cada vez mais pertinente nos nossos dias e “estandarte” da actual política do MEC, ganha sentido quando há eficácia na gestão do que deve ser desenvolvido em determinado contexto escolar, dentro, obviamente, das “balizas nacionalmente estabelecidas” (idem: 29). Assim, o projecto curricular de cada escola deverá ser um projecto que estabeleça prioridades de aprendizagem e defina modos para a concretizar, de modo a alcançar o sucesso desejável.

Os programas devem dar cumprimento ao que está delineado nos *currícula* nacional, sendo que devem adaptar-se, reconstruir-se e reorganizar-se sempre que necessário.

Dentro das opções de construção curricular preconizadas pelo QECR, destacam-se três princípios fundamentais: a promoção da diversidade linguística; a possibilidade de aprender duas ou mais línguas estrangeiras para permitir a relação custo / eficácia do sistema; e a não definição de medidas curriculares por língua mas de forma transversal entre línguas. No que se refere ao primeiro e segundo princípios, deve ter-se em conta que a aprendizagem de mais de uma língua estrangeira, permitindo a diversidade, possibilita ao aprendente que a aprendizagem da LE2 não seja feita do zero porque há rudimentos básicos que são comuns a todas as línguas. O último princípio torna-se ainda mais válido no caso de línguas vizinhas, cuja aprendizagem / conhecimento se dá quase por osmose (QECR, 2001: 232), cabem aqui, por exemplo, os casos do português e do espanhol.

Os planos curriculares devem permitir uma tomada de consciência no que se refere à sua competência linguística promovida pela competência plurilingue e pluricultural, que se define do seguinte modo: “A **competência plurilingue e pluricultural** é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas.” (idem, 231)

Ao contrário da abordagem habitual, o conceito de competência plurilingue e pluricultural afasta-se da dicotomia do bilinguismo (L1/L2) e acentua o plurilinguismo, considerando que um indivíduo possui não uma série de competências estanques e compartimentadas mas uma competência que engloba todo o seu repertório linguístico. A competência plurilingue e pluricultural é desigual em diferentes línguas, por um lado atinge-se uma maior proficiência numa língua do que noutra e, por outro, o perfil de competências também é diferente (QECR, 2001: 187). Além do mais, saber-se muito

sobre uma cultura não implica que se saiba muito sobre a sua língua e vice-versa, o que provoca um desequilíbrio entre estas duas competências. Para colmatar este desequilíbrio o aprendente recorre às suas capacidades e conhecimentos gerais e linguísticos.

A competência plurilingue e pluricultural não é, pois, uma soma das competências monolingues. A aprendizagem de mais de uma língua e de uma cultura “permite ultrapassar o que a língua e a cultura “maternas” têm de etnocêntrico, enriquece o potencial de aprendizagem, promovendo o respeito pela diversidade e aumentando as oportunidades futuras dos jovens (idem, 189). Incluído na competência plurilingue e pluricultural está o conceito de competência parcial que um falante tem de determinada língua, sendo por um lado uma competência incompleta ou imperfeita, adquire, por outro, um papel funcional e complementar (idem, 190). Assim, a competência comunicativa em língua é considerada uma competência plurilingue e pluricultural total.

O Quadro 2 do capítulo três, relativo à autoavaliação do aprendente/ utilizador, permite traçar os diferentes perfis que podem existir, uma vez que nem todos têm as mesmas necessidades e são estas que vão ditar as competências a desenvolver. A questão da idade pode ser uma vantagem ou uma desvantagem, conforme a idade seja mais ou menos avançada, quer falemos do conhecimento do mundo (no primeiro caso) ou da reprodução de fonemas (no segundo). O tipo de aprendentes varia segundo a sua idade, natureza e origem.

Já no que respeita aos utilizadores do QEQR são formados por um grupo muito variado que vai para além daquele que ensina (professor) e daquele que aprende (aluno), consideram-se, ainda, utilizadores os responsáveis por exames e classificações, as autoridades educativas e os autores de manuais. Dos professores espera-se que “supervisionem o progresso dos alunos/estudantes e que encontrem meios para reconhecer, analisar e ultrapassar os problemas de aprendizagem, ao mesmo tempo que desenvolvem as suas capacidades individuais de aprendizagem.” (QEQR, 2001:198)

Os professores, em sala de aula, representam papéis-modelos que os alunos poderão seguir, pelo que a sua actuação deve basear-se numa reflexão constante sobre questões didáctico-pedagógicas e científicas, de modo a desenvolver as capacidades dos aprendentes. Dos aprendentes espera-se que progridam na sua aprendizagem, sejam participativos no processo e desenvolvam a sua autonomia. Há que ter em consideração, também, que certos factores (cognitivos, afectivos e linguísticos) bem como traços de

personalidade e atitudes individuais afectam a realização de tarefas e levam os aprendentes a optar por diferentes estratégias de execução (idem, 220-223).

Em relação à avaliação da proficiência em língua, no capítulo nono, são esboçados três modos de utilização do documento: um para a especificação do conteúdo dos testes e dos exames, outro para a explicitação de critérios e outro para a descrição de níveis de proficiência em exames e testes, permitindo comparar diferentes sistemas de classificações. Deste ponto de vista, o QECR deve ser exaustivo, dando conta de todas ou do máximo de situações possíveis e os utilizadores devem ser selectivos, de acordo com as suas necessidades.

A propósito da questão da avaliação, é pertinente destacar a opinião de alguns autores de referência, como Hadji, e procurar clarificar o conceito. Segundo este autor (Hadji, 1993: 28), para avaliar é necessário possuir um referente operativo e pô-lo em prática através de uma análise aprofundada que implica “calcular o efeito dos acontecimentos”. O destino dependerá, pois, de uma avaliação e da nossa capacidade para o fazer. Mas e quando temos que avaliar outros? Qual o grau de responsabilidade de quem avalia? O que é, então, avaliar?

Etimologicamente *avaliar* (*a-+valia+-ar*)⁵ deriva do latim (VALERE) «ser forte, vigoroso». No português actual possui várias acepções, como: 1. Determinar a valia ou valor de; 2 – apreciar o merecimento de; 3 – reconhecer a grandeza, força ou intensidade de; 4 – calcular; orçar; computar⁶. Com excepção do terceiro sentido, pode dizer-se que “avaliar”, enquanto docente, é um pouco de tudo: determinar o valor e apreciar o merecimento, através de cálculos...

Avaliar é, pois, um acto que incide sobre saberes, saber-fazer, competências, produções ou trabalhos. Para avaliar, de forma concreta, um aluno há que ter em conta três palavras-chave que conduzirão a um resultado final ou seja à “nota”. Referimo-nos a “verificar” (a presença de determinada competência); a “situar” (o aluno num determinado nível ou escala) e a “julgar” (o valor de...). “Avaliar é “pronunciarmo-nos sobre”. (Hadji, 1993: 178).

Neste contexto, um bom avaliador deve ser alguém capaz de orientar, um auxiliar no decorrer do processo de aquisição dos conhecimentos. Como tal, para além de dominar

⁵ In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2014. [Consult. 2014-08-08]. Disponível na www: <URL: <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/avaliar>>.

⁶ Idem

competências precisas, compete-lhe determinar os objectivos e construir e utilizar os instrumentos adequados. (idem, 180)

Relacionados com a avaliação estão os conceitos de “erro” e de “falha”. Enquanto o primeiro se reflecte na *performance* do aprendente, que apresenta características diferentes das normas, a segunda pode dar-se no desempenho de falantes nativos que não coloquem correctamente em prática as suas competências (QECR, 2001: 214).

O erro sendo inevitável e necessário é, essencialmente, uma das etapas de estruturação do conhecimento. O erro comprova a existência de aprendizagem e deve ser objecto de análise por parte do professor e dos alunos. Ao primeiro fornece indicações sobre a evolução da aprendizagem, ao segundo permite-lhe reflectir sobre o sistema da língua e desenvolver, posteriormente, formas de auto-correcção. (R. Mira: 2002, 16)

De entre os principais erros e falhas, os mais comuns são de pronúncia, ortografia e/ou vocabulário. Coloca-se aqui a questão da correcção face à fluência. O professor deve ter o discernimento de não interromper a fluência de um discurso sem, no entanto, deixar de fazer as devidas correcções. A avaliação de uma LE deve, assim, assentar em três conceitos fundamentais: validade, fiabilidade e exequibilidade (QECR, 2001: 243) para possibilitar uma avaliação correcta deve ser seguido um conjunto de normas comuns, como é o caso dos níveis do QECR.

Para terminar a análise deste documento, parece importante reiterar alguns aspectos e deixar algumas questões sobre as quais os seus utilizadores devem reflectir.

Em primeiro lugar, o QECR é um documento abrangente e orientador que se revela apropriado e adequado para vinte línguas europeias pertencendo a diferentes famílias linguísticas. (idem, 206). Este documento pretende, pois, ser uma referência, sem ser uma obrigatoriedade, na elaboração de programas, de planificações e na definição de critérios e objectivos para a aprendizagem e certificação em língua estrangeira. Para isso é necessário que seja abrangente, coerente, transparente, aberto, flexível, multiusos, dinâmico, não-dogmático, etc... permitindo a quem o utilize ter um referente claro e estruturado mas ser livre de adaptá-lo às suas necessidades linguísticas (QECR, 2001: 26, 27).

Em segundo lugar, sendo que as competências discursivas da criança são construídas com base na sua educação em LM, a aprendizagem de uma LE pode ter subjacente o objectivo de aperfeiçoar o conhecimento e o domínio da língua materna, mais ainda se

pertencerem à mesma família linguística, como é o caso, por exemplo, das línguas latinas.

Em terceiro lugar, destacam-se, também, como objectivos de aprendizagem de uma LE: desenvolver competências gerais de aprendizagem; alargar e diversificar a competência comunicativa; melhorar o desempenho em uma ou mais actividades linguísticas específicas (em termos de recepção, produção, interacção ou mediação); melhorar o desempenho numa dada actividade profissional; enriquecer e diversificar estratégias de cumprimento de tarefas (idem, 196).

Um dos pressupostos que o QEQR vem modificar, a respeito do ensino-aprendizagem em línguas, é o de que alcançar a “mestria” em duas ou mais línguas seria o principal objectivo da educação em línguas. Com o QEQR passamos a definir o comunicador ideal não como o que comunica como um falante nativo mas como o falante que desenvolve todas as capacidades linguísticas passíveis de serem utilizadas em várias línguas, a aprendizagem de uma língua passa a ser tarefa para uma vida (QEQR, 2001:24). Por fim, reiterar o objectivo de ser útil a professores e a alunos, possibilitando a estes últimos que se tornem mais conscientes das suas opções e mais precisos nas suas escolhas.

3. Programas em vigor no ensino do Português e do Espanhol e o Currículo Nacional do Ensino Básico

De seguida, atentaremos nos sete programas em vigor no Ensino Oficial Português, a ter em conta na docência das disciplinas de Português e de Espanhol do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

No que se refere à disciplina de Língua Materna, temos o *Programa de Português do Ensino Básico* de 2009, o *Programa de Português do Ensino Secundário*, homologado em 2001 (10º ano) e em 2002 (11º e 12º anos) e o programa de *Português e Metas Curriculares – Ensino Secundário*, homologado já no presente ano 2014.

No caso da Língua Estrangeira, estão em vigor quatro programas: o *Programa de Língua Estrangeira - Espanhol: Programa e Organização Curricular do 3º Ciclo do Ensino Básico – nível de iniciação*, homologado em 1991; o Programa de Espanhol do Ensino Básico – continuação, homologado em 2009 (em vigor em 2011/12 em turmas-piloto do 7º ano de escolaridade); o *Programa de Espanhol do Ensino Secundário* –

nível de continuação, homologado em 2002 e 2004, e o *Programa de Espanhol do Ensino Secundário – nível de iniciação* de 2001.

Para além dos programas há a ter em linha de conta outros documentos, como o *Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais*, homologado em 2001 e revogado pelo Despacho n.º 171169/2011, de 12 de Dezembro e as *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, homologadas em 2012.

O professor de língua deve, pois, conhecer aprofundadamente todos estes documentos, sabendo o que mais importa de cada um deles, conjugando-os e utilizando-os na planificação do seu trabalho, em proveito da construção da aprendizagem dos alunos e da sua própria construção, como profissional. Para tal, passaremos a apresentar cada um destes documentos realçando os seus aspectos mais importantes e confrontando, sempre que necessário, pontos em comum entre eles.

Em relação ao Português, sendo eu profissionalizada na área desde 2003, pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, através da Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas – Estudos Portugueses, Ramo de Formação Educacional, foi importante rever e analisar documentos sobre os quais já me havia debruçado, à data da realização do meu estágio pedagógico, principalmente porque a minha experiência profissional é maior no grupo 350 – Espanhol do que no 300 - Português.

Se por um lado foi interessante recordar alguns conceitos e concepções teóricas, à luz de diferentes conhecimentos e experiências e com uma maturidade que não tinha há onze anos atrás, por outro lado foi importante e revigorante, fazer esta actualização documental, analisando documentos que não conhecia ainda, como é o caso do Novo Programa de Português do Ensino Secundário, homologado já no presente ano de 2014.

Aquando da planificação das actividades lectivas o professor deve reger-se por documentos que regulamentem e permitam a gestão dos conteúdos que os alunos estudarão ao longo do ano. Obviamente que as últimas mudanças no panorama do sistema educativo português, decorrentes de alterações já levadas a cabo em outros países, trouxeram a lume a necessidade de uma nova reflexão por parte do professor, em torno do que se espera que este ensine e que os alunos aprendam.

De facto, o documento-base por excelência deve ser sempre o programa da disciplina, no caso do Português do 3º Ciclo, os *Programas de Português do Ensino Básico* (doravante PPEB), homologados em 2009. Como estes, contudo, dadas as suas características, se baseiam no princípio da progressão por ciclos de aprendizagem, o

Ministério da Educação entendeu ser necessário clarificar e priorizar o que é essencial que os alunos aprendam por ano, surgindo deste modo o documento das *Metas Curriculares do Português* (MCP), datado de Agosto de 2012.

Apesar de revogado pelo Despacho n.º 171169/2011, de 12 de Dezembro, o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (CNEB), é um documento ainda a equacionar no trabalho docente, uma vez que não foi até à data elaborado um documento que o substitua de forma cabal. Assim, começaremos por tentar perceber a natureza, funções e características do CNEB e as supostas alterações impostas pelo Despacho n.º 171169/2011, de 12 de Dezembro.

3.1. Caracterização do CNEB

Um currículo, como já vimos anteriormente, deveria ser considerado não como um projecto acabado, mas como um processo dinâmico em constante evolução, na medida em que a sua colocação em prática está dependente de vários intervenientes (alunos, docentes, responsáveis educativos, direcções e as entidades de tutela, como o Ministério da Educação e Ciência) e contextos (escola, casa, espaço e tempo). Deste modo, um currículo deve ser coerente, organizando e integrando de forma eficaz as diferentes aprendizagens, nas várias áreas do saber. Permitindo orientar o professor para as suas práticas lectivas e, por sua vez, formar os alunos, contribuindo para a sua formação pessoal, tornando-os seres capazes com um pensamento próprio e bem estruturado para responder às necessidades da sociedade actual.

O CNEB é um documento que surge em 2001, na sequência do longo processo de reorganização curricular do ensino básico, iniciado em meados dos anos 90. Nele são enunciadas as competências gerais que o aluno deve deter quando termina o ensino básico e as competências específicas de cada disciplina, explicitando que tipo de experiências de aprendizagem deve ser proporcionado a todos os alunos. Segundo este documento, todo o ensino deve estar estruturado na noção de competência, isto é, no “saber em acção” ou “saber em uso” que integra conhecimentos, capacidades e competências.

O CNEB encontra-se *grosso modo* dividido em duas partes, numa primeira parte são enunciadas as competências gerais e os princípios e valores orientadores e numa segunda parte as competências específicas correspondentes às diferentes disciplinas. Esta última apresenta a seguinte estrutura: 1) introdução ou enquadramento do papel da disciplina no currículo do ensino básico; 2) definição das competências específicas que

o aluno deve adquirir ao longo do ensino básico e em cada um dos três ciclos e 3) apresentação de várias experiências de aprendizagem.

Este documento foi concebido na linha de outros documentos, elaborados a nível europeu, cuja base de sustentação é a noção de *competência*, ou seja, aquilo que o aluno sabe e é capaz. Deste modo, os valores e princípios sobre os quais assenta o documento são todos eles de natureza sócio-pessoal, tendo como objectivo primordial contribuir para a formação dos alunos enquanto seres conscientes, pensantes e com responsabilidade civil.

É, pois, neste contexto que são definidas as *competências gerais*, “concebidas como saberes em uso” (CNEB, 2001:15). Importa referir que estas últimas se podem relacionar equitativamente com cada uma das disciplinas, ao mesmo tempo que têm um carácter transversal, na medida em que devem ser postas em acção em várias áreas do saber, uma vez que interagem entre si, como é o caso da língua portuguesa, meio de comunicação comum a todas as disciplinas e não apenas à disciplina de Português. É através da Língua Portuguesa que os alunos poderão compreender e expressar-se de diferentes formas e de acordo com o contexto exigido.

Assim, podemos afirmar que o CNEB implicaria, no seu uso, toda uma movimentação de saberes que permitiriam ao aluno ser um cidadão de excelência. Isto é, tomemos novamente o caso da Língua Portuguesa (talvez a mais transversal de todas as disciplinas). A operacionalização das competências nesta disciplina, que vai ao encontro das competências gerais (cger), enunciadas no preâmbulo da obra, passa pela descoberta da dimensão humana, através do património escrito (cger 1), pelo rigor na observação de dados linguísticos que permitam formular generalizações (cger 1 e 2), pelo domínio de diferentes metodologias de estudo (cger 5) e até pela transferência de conhecimentos adquiridos para aplicação nas Línguas Estrangeiras (cger 4). Deste modo, a correcta “aprendizagem” da disciplina proporcionaria o tal “aluno completo” e, por sua vez, adulto pensante e com responsabilidade civil. Aplicando esta premissa a todas as disciplinas, poderíamos afirmar que a correcta utilização do CNEB, permitiria os resultados esperados e, mais que isso, necessários para o bem da nossa sociedade! Contudo, algumas destas concepções teóricas revelar-se-ão, na prática, demasiado ambiciosas para aplicar a todo o tipo de alunos.

O *Currículo Nacional do Ensino Básico* preconiza o envolvimento dos alunos em diversos tipos de aprendizagem, designadamente na resolução de problemas, nas actividades de investigação, na realização de projectos e em jogos. Valoriza também a história e a utilização da língua portuguesa, bem como outros aspectos transversais da sua aprendizagem.

Em relação à implicação das propostas apresentadas pelo CNEB, no que às práticas lectivas diz respeito, parece ser fundamental a última parte, que consta em cada uma das áreas das competências específicas, as designadas *Experiências de Aprendizagem*.

Não menos importante é o conjunto de acções relativas à prática docente, especificado para o adequado desenvolvimento das diferentes competências gerais, referido na primeira parte do documento (CNEB, 2001: 15-26). No que concerne às primeiras, parecem todas elas ser de fácil concretização e sucesso.

No caso concreto da Língua Portuguesa, a compreensão dos diferentes domínios (oral, escrito, conhecimento explícito), e sua equilibrada aprendizagem, era já colocada em prática, na minha perspectiva, pela operacionalização de muitas destas recomendações, como a audição de registos diversificados, a elaboração de planos de trabalho (orais e escritos), as actividades que permitem diferentes tipos de interacção (debate, entrevista, etc...), a leitura silenciosa e em voz alta, a consulta de diferentes suportes escritos como recurso à informação, as actividades de diferentes tipos de escrita, as actividades de descoberta de unidades, regras e processos da língua e, conseqüentemente, a reflexão sobre os mesmos.

Já no que se refere às competências gerais do CNEB, ainda que concorde em absoluto com todas elas, como meio de formação de cidadãos, não posso deixar de considerar algumas demasiado ambiciosas no que à sua aplicação prática diz respeito, principalmente no que se refere à questão da avaliação das competências essenciais transversais e à sua difícil avaliação no contexto interdisciplinar.

3.2. O Despacho n.º 171169/2011, de 12 de Dezembro

O Despacho n.º 171169/2011, de 12 de Dezembro vem revogar o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, de 2001 e surge na sequência da mudança de Governo em Portugal e, conseqüentemente, de Ministro da Educação.

Defende este documento que o CNEB é pouco claro e ambíguo e que as suas recomendações pedagógicas são prejudiciais ao sistema de ensino em três aspectos: no

facto de elevar “a categoria de «competências» como orientadora de todo o ensino”, delegando para segundo plano o papel dos conhecimentos e da sua transmissão; no desprezo pela aquisição da informação e pelos automatismos e pela memorização; e na proposta de objectivos vagos e difíceis que dificultam a avaliação.

Depreende-se, pela leitura do documento, que o ensino deve assentar em pelo menos três grandes pilares: conhecimentos; desenvolvimento de automatismos e memorização; e objectivos claros, precisos e mensuráveis. Não deve ser competência do Ministério da Educação e Ciência impor às escolas e aos professores orientações pedagógicas extremas, sendo seu principal objectivo reduzir o excesso de regulamentação e a burocracia.

Neste sentido, propõe-se que o Currículo Nacional defina os conhecimentos e as capacidades essenciais a adquirir e que permita, simultaneamente, que o professor tenha liberdade para organizar e orientar as suas práticas lectivas. Em contrapartida, o trabalho deste, e da escola, deverá ser avaliado de forma mais rigorosa, através dos resultados dos alunos. Os conteúdos temáticos passam a ser os elementos essenciais do Currículo, sendo através da sua apreensão que o aluno poderá tornar-se um “membro instruído da sociedade.” Este Despacho terá sido elaborado com boas intenções, nomeadamente no que se refere à autonomia do professor e à clareza nos objectivos a alcançar pelos alunos para que adquiram, efectivamente, conhecimentos. Contudo, a contrapartida da avaliação através dos resultados para além de polémica pode ser uma falácia pois nem sempre os alunos têm melhores resultados se o professor for melhor, a personalidade e as capacidades do aluno bem como o seu contexto social e espacial têm a sua quota parte de responsabilidade.

Na alínea c) do Despacho fica determinado que “Os programas existentes e os seus auxiliares constituem documentos orientadores do ensino, mas as referências que neles se encontram a conceitos do documento Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais deixam de ser interpretados à luz do que nele é exposto” e na alínea d) que “Os serviços competentes do Ministério de Educação e Ciência, através da Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário, irão elaborar documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas; esses documentos constituirão metas curriculares a serem apresentadas à comunidade educativa, e serão objecto de discussão pública prévia à sua aprovação.”

Ora, actualmente, os documentos que enquadram o ensino básico em Portugal continuam a ser os programas de 2009 (no caso específico do Programa de Português), e têm vindo a lume, de forma gradual, as denominadas “Metas Curriculares”. Enquanto os

primeiros continuam a basear-se no CNEB, as segundas surgiram já na sequência do Despacho n.º 17169/2011, de 12 de Dezembro, “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” (cf. Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril).

O *Programa de Português do Ensino Básico (PPEB)* foi concebido de forma a ser um documento de trabalho claro e sintético que sirva como base ao planeamento e execução das aulas, foi desenhado de acordo com uma lógica de ciclo, evitando momentos estanques de aprendizagem e respeitando um dos princípios base do documento, o da progressão.

As metas, elaboradas de forma específica para cada área disciplinar, identificam os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades que se querem ver desenvolvidas, respeitando a ordem de progressão da sua aquisição. Este documento é essencial no apoio à planificação e à organização do ensino, ao mesmo tempo que serve como um referencial para a avaliação interna e externa, conforme delineado no Despacho de revogação do CNEB.

Contudo, sendo documentos complementares, as metas e o PPEB entram em confronto em alguns aspectos, como por exemplo a lógica de ciclo, defendida no PPEB, decorrente do CNEB, e a progressão por ano de escolaridade, explanada nas metas.

A revogação do CNEB, apesar de marcar um momento formal de ruptura com o modelo de competências, não impossibilita completamente a aplicação de uma pedagogia por competências, uma vez que os programas actualmente em vigor têm como documento base o próprio CNEB. Contudo, também não vai ao encontro do que se conclui no *Relatório intercalar conjunto de 2010 do Conselho e da Comissão Europeia sobre a aplicação do programa de trabalho «Educação e Formação para 2010»*, no qual se pode ler:

Assiste-se actualmente na UE a uma clara tendência para um ensino e uma aprendizagem centrados nas competências e para uma acção baseada nos resultados da aprendizagem. Para tal, contribuiu, em grande medida, o quadro europeu de competências essenciais, que, nalguns países, foi um elemento determinante na reforma das políticas.

Por outro lado, a elaboração das “Metas Curriculares” revela uma enorme vontade em fazer cumprir o que vem explanado no despacho ° 171169/2011, de 12 de Dezembro, na medida em que 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”. Ou seja, não se tratando de um modelo por competências também se centra no desenvolvimento de capacidades. Deste modo, a seguinte citação traduz o que se espera que seja o ensino a nível europeu e que, seguramente, não andar muito longe do que se pretende para Portugal:

os currículos poderá ser concebidos de modo a assegurar o rápido início da aquisio de competências de base, uma abordagem holística da educao que garanta o desenvolvimento de todas as capacidades de cada criança, a utilizao de novos métodos de avaliao e o seu efeito sobre os currículos, o recurso a pedagogias inovadoras como o ensino das ciências pela investigao (IBSE) e a aprendizagem baseada em problemas (PBL) na matemática e nas ciências, a contínua ateno que se deve prestar  leitura em todos os níveis do ensino — e não só no ensino pr-primário e primário, e ainda o recurso a abordagens mais personalizadas do ensino e da aprendizagem.

Conclusões do Conselho sobre a elevao do nível das competências de base no contexto da cooperao europeia em mteria escolar para o século XXI

De acordo com o artigo de esclarecimento do grupo de trabalho que elaborou as metas (Buescu: 2012), “o Programa  um documento que se situa ao nível da formulao de princípios sobre os processos de ensino e de aprendizagem. As Metas situam-se noutro plano, o da aco, aqui e agora.” Segundo os mesmos autores, a diferença entre os dois documentos reside na denominao de competências no programa que são chamadas *objectivos* nas Metas.

3.3. Os programas de Português

3.3.1. O Programa de Português do Ensino Básico

O Programa de Português do Ensino Básico divide-se em três grandes partes. A **I Parte: Questões gerais**, aborda questões genéricas ao nível do enquadramento e da introdução do documento, fundamentando a existência e a necessidade do mesmo e clarificando conceitos fundamentais para a sua utilização, apresenta, ainda, um conjunto de opções programáticas, a partir do qual será desenvolvido o programa. A **II Parte: Programas**, apresenta os programas do 1º, 2º e 3º Ciclos, bem como dá conta dos documentos e programas de trabalho em vigor, em cada programa é caracterizado o ciclo de estudos, são enunciados os resultados esperados, apresentam-se os descritores de desempenho e conteúdos, é apresentado um corpus textual e são enunciadas as orientações de gestão por ciclo. A **III Parte: Anexos**, contempla os documentos anexos, como uma lista de autores e textos, materiais de apoio, e a apresentação do Conselho Consultivo e do Grupo de trabalho.

O PPEB apresenta propostas renovadas do que é o ensino da língua materna, ainda que muitas das concepções teóricas, nele implícitas, decorram dos antigos programas. Assim, a língua é concebida como “património e factor identitário; uma postulação do sujeito linguístico como entidade que enuncia a sua singularidade e a sua diferença relativa, no alargado espaço da língua portuguesa; uma afirmação do ensino da língua como domínio capital do processo educativo, com as inerentes responsabilidades que esse estatuto implica; um reconhecimento e a decorrente valorização da língua portuguesa como sofisticada instância de modelização artística, consubstanciada nos textos literários que nela são plasmados”. (PPEB, 2009:14)

O PPEB foi, ainda, concebido de forma a ser um documento de trabalho claro e sintético que sirva como base ao planeamento e execução das aulas. Este foi desenhado de acordo com uma lógica de ciclo, evitando momentos estanques de aprendizagem e respeitando um dos princípios base do documento, o da progressão.

De acordo com concepção da progressão das aprendizagens, os saberes não são adquiridos imediatamente na sua forma final ou mais complexa, pelo contrário o conhecimento vai sendo aprofundado e complexificado, através de uma espiral de aprendizagem. Outro princípio, ou concepção teórica, importante é o da articulação e desenvolvimento das diferentes competências previstas no Currículo Nacional do

Ensino Básico (CNEB), isto é, a articulação e integração das diferentes dimensões de oralidade, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua. Subjaz também a este documento a valorização das competências de estudo (tarefas como resumir, tirar notas, pesquisar, etc), como forma de fomentar a autonomia e o gosto pela aprendizagem ao longo da vida. Por fim, a aprendizagem de uma atitude crítica perante o conhecimento adquirido, tornando os alunos mais activos, participativos e preparados para as necessidades de uma sociedade actual mais exigente.

De acordo com as propostas do Programa, “a disciplina de Português deve apontar para um conjunto de metas que contemplem aspectos essenciais da utilização da língua como a compreensão de discursos, as interacções verbais, a leitura como actividade corrente e crítica, a escrita correcta, multifuncional e tipologicamente diferenciada, a análise linguística com propósito metacognitivo, etc.” (PPEB, 2009: 14).

Na prática, o Programa será o documento fundamental para o docente planificar as suas actividades lectivas, de acordo com o seu contexto de ensino (alunos, escola, sociedade). Parece que as possíveis implicações práticas das propostas apresentadas no Programa estão explícitas no capítulo 3.2 da **II Parte** do PPEB, onde são enunciados os **resultados esperados**.

Assim, espera-se que sejam criadas oportunidades de aprendizagem variadas, de forma a possibilitar várias hipóteses para a realização de tarefas nos diferentes domínios e que sejam utilizados diferentes conjuntos de recursos que permitam o desenvolvimento articulado das diferentes competências, tais como o uso da Biblioteca Escolar, o recurso às Tecnologias da Informação, bem como o reconhecimento de elementos do contexto local, regional ou nacional que permitam estabelecer relações e pontes com as aprendizagens.

3.3.2. As Metas Curriculares do Português

As metas curriculares são uma iniciativa do Ministério da Educação e Ciência, surgindo na sequência da revogação do documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (Despacho n.º 17169/2011, de 23/Dezembro). 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 (cf. Despacho n.º 5306/2012, de 18/Abril)

De facto, as *Metas Curriculares* constituem um referencial para professores e encarregados de educação, delineando a aprendizagem essencial que os alunos devem realizar por ano de escolaridade. O documento, criado com a missão de realçar as aprendizagens em cada ano, começou a ser implementado, sem carácter obrigatório, no ano lectivo 2012/2013, de modo a que docentes e discentes começassem a familiarizar-se com ele.

As *Metas Curriculares* foram pensadas e elaboradas como um todo coerente, cuja estrutura é comum às diferentes áreas curriculares. No caso específico das *Metas Curriculares do Português*, estas centram-se no que é essencial que o aluno aprenda, baseando-se no programa de 2009. São definidas e apresentadas por ano de escolaridade, onde surgem os diferentes domínios de referência (Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática), dentro dos quais se definem os objectivos a alcançar e os respectivos descritores de desempenho.

As *Metas Curriculares do Português (MCP)* foram concebidas com base nos seguintes princípios: “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 objectivos” (MCP, 2012: 4).

Uma novidade deste documento é a criação de um novo domínio: a Educação Literária, que traduz uma necessidade de organizar descritores que estavam dispersos noutros domínios, ao mesmo tempo que reforça a importância da literatura como repositório do nosso património cultural e linguístico. Parece haver coerência entre os princípios defendidos pelo documento e as propostas práticas que implica, ou seja, aquilo que é preconizado para ser alcançado, a “Meta”, é passível de sê-lo se se cumprirem os princípios enumerados.

As propostas apresentadas nas Metas pouco diferem das que vinham já formuladas nos Programas, pelo que, na prática lectiva os resultados serão consubstancialmente os

mesmos. A grande diferença poderá estar, como já foi referido, no facto de as Metas serem mais específicas relativamente ao que os alunos deverão saber por ano de escolaridade, não permitindo assim tanta liberdade de gestão como os Programas, mas sendo, simultaneamente, mais exactas e, portanto, mais eficazes.

A Educação Literária permitirá, talvez, que seja dado uma maior ênfase à componente literária de textos que muitas vezes servem outros objectivos nos domínios da Literatura ou da Escrita ou até da Gramática.

Ora, parece que estes documentos (MCP e PPEB) são os aliados perfeitos do trabalho de bastidores que o professor tem que fazer, antes de pôr em prática as actividades que permitam aos alunos alcançar os objectivos necessários à progressão. Pelo que, neste momento, já não parece possível dissociá-los, uma vez que as MCP são imprescindíveis para melhor compreender o que o aluno deve aprender por ano de escolaridade, enquanto os PPEB continuam a ser o documento fundamental do qual estas derivam, à luz da progressão da aprendizagem por ciclo.

Relativamente à real importância de ambos os documentos, parece inegável que estes não só representam uma ferramenta imprescindível para elaborar o trabalho teórico do professor, como também, sendo aplicados na prática, “os objectivos preconizados são rigorosos, realistas, exigentes e, alcançados, são garantia de uma aprendizagem sólida. Eles fornecem um referencial comum a todo o País, que consideramos absolutamente necessário”. (Buescu, 2012).

3.3.3. Programas de Português do Ensino Secundário

O Programa de Português do Ensino Secundário (PPES) em vigor nos Cursos Científico-Humanísticos e Tecnológicos, homologado em 2001 (10º ano) e 2002 (11º e 12º anos), apresenta-se em quatro grandes partes: 1 – Introdução; 2 – Apresentação; 3 – Desenvolvimento do programa; 4 – Bibliografia. A segunda e a terceira partes encontram-se, ainda, subdivididas em: 2.1 – Finalidades; 2.2 – Objectivos; 2.3 – Competências; 2.3.1 – Processos de operacionalização das competências; 2.4 – Visão geral dos conteúdos; 2.5 – Sugestões metodológicas gerais; 2.6 – Recursos; 2.7 – Indicações gerais sobre avaliação; 3 – Desenvolvimento do programa; 3.1 – Conteúdos; 3.1.1 10.º ano; 3.1.2 11.º ano; 3.1.3 12.º ano; 3.2 – Gestão; 3.2.1 Sequências - 10.º ano; 3.2.2 Sequências - 11.º ano; 3.2.3 Sequências - 12.º ano.

No ponto 2, apresenta-se o programa como “um instrumento regulador do ensino-aprendizagem da língua”, com o grande objectivo de proporcionar a reflexão sobre a estrutura da língua e o desenvolvimento de uma consciência metalinguística (PPES: 2001, 4).

A tipologia de textos diversificada abordada neste ciclo de ensino permite, por um lado, a interacção entre as diferentes competências e, por outro, preparar os alunos para se integrarem na vida sociocultural e profissional. De facto, a consciencialização da língua e da cultura são fundamentais para a interacção com o mundo.

Pretende-se, com este programa, através dos objectivos e conteúdos, que o aluno adquira uma eficaz e adequada interacção verbal (expressão/ compreensão oral); que seja instituída uma oficina de escrita, onde se abordem diferentes tipos de texto (expressão escrita); e se estabeleçam contratos de leitura, que permitam ao aluno contactar com vários tipos de texto-modelo, particularmente com textos literários que possibilitam, além da aprendizagem da escrita o alargamento do horizonte cultural individual (leitura).

No que se refere a finalidades do programa, ainda que sendo todas de extrema importância, cabe destacar, aqui, o desenvolvimento das competências de compreensão, expressão e de comunicação; a formação de leitores reflexivos, autónomos e conscientes; a promoção de obras e autores representativos da tradição literária; o desenvolvimento de capacidades de pesquisa, organização, tratamento e gestão da informação, recorrendo às TIC, o desenvolvimento do raciocínio verbal e da reflexão linguística; a promoção do indivíduo e a formação para a cidadania.

No que concerne ao desenvolvimento de competências, e como já vem previsto nos programas das Línguas Estrangeiras, também no programa de Língua Materna as competências fundamentais são a comunicativa e a estratégica. A primeira compreende “as competências linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica” e a segunda,” transversal ao currículo, envolve saberes procedimentais e contextuais (saber como se faz, onde, quando e com que meios)”, formando um aluno mais autónomo e capaz (PPES: 2001, 8). Outra competência crucial nestes programas, e transversal, é a formação para a cidadania. Num mundo em constante mutação é fundamental formar indivíduos com valores e atitudes, responsáveis e conscientes, capazes de respeitar e dar-se ao respeito. A escola deve permitir a construção de identidades e contribuir para desenvolver o espírito crítico dos alunos.

O ponto 2.5 trata as Sugestões Metodológicas Gerais, revelando-se um precioso auxiliar na planificação das actividades lectivas, na medida em que, para além das sugestões em

si, define o trabalho a desenvolver na aula de língua materna, concebendo-a como o lugar de “fruição integral da língua”. Volta a salientar-se o carácter transversal da disciplina, destacado em todos os domínios, cujo desenvolvimento terá consequências positivas nas restantes disciplinas.

No caso da Oralidade, a aula de Língua Materna deve formar alunos que sejam locutores eficazes, ouvintes críticos e interlocutores” (PPES, 2001: 18). Será possível que o aluno aprenda a expressar-se de forma reflectida, desenvolvendo hábitos de planificação, execução e avaliação do discurso. O mesmo acontece relativamente à Escrita, o aluno, através do conhecimento de diferentes tipos de texto (expressivos, informativos, criativos e argumentativos), aprende a expressar-se, desenvolvendo três procedimentos faseados: a planificação, a textualização e a revisão.

No que concerne à Leitura, a disciplina de Português deve formar leitores competentes e críticos, capazes de vários tipos de leitura (leitura funcional, leitura analítica e crítica e leitura recreativa) e de desenvolver fases de pré e pós-leitura. Uma das metodologias eficazes deste domínio é a da constituição de Contratos de Leitura, nos quais são estabelecidas regras para a gestão da leitura individual ou para a constituição de comunidades de leitura. (PPES, 2001: 25) Cabe neste domínio, a construção de uma cultura literária, que já é referida nas Metas Curriculares de Ensino Básico e que virá explanada, autonomamente, nos novos Programas do Ensino Secundário com a designação de *Educação Literária*.

Em relação ao Funcionamento da Língua, este subjaz a todas as componentes, é inclusive um facilitador da aprendizagem de línguas estrangeiras. Neste campo, deve ter-se em conta a relevante importância das aprendizagens realizadas em ciclos anteriores, que serão determinantes para a aquisição da consciência linguística e do conhecimento metalinguístico.

O ponto 2.7, Avaliação, reflecte sobre os procedimentos e a metodologia de avaliação, enunciando os critérios, elaborados em torno das competências nucleares, imprescindíveis ao processo avaliativo e que devem ser do conhecimento dos alunos e dos encarregados de educação.

A avaliação deve estar presente em todas as etapas da prática lectiva, pois o aluno deve ser responsabilizado e ter consciência de que o seu desempenho é sempre importante e contribui para o culminar da sua avaliação. Sendo a avaliação uma componente essencial deve ser feita de forma sistemática e cuidadosa, para ser objectiva e rigorosa (PPES, 2001: 29). A avaliação deve ser feita através de instrumentos diversificados, nas suas diferentes modalidades: diagnóstica, formativa e sumativa. Importa destacar a

elaboração de um portefólio, importante não só para avaliar a qualidade daquilo que o aluno produz, como a sua capacidade de selecção, organização e tratamento dos materiais que elaborou. O portefólio é fundamental para avaliar a autonomia e responsabilidade do aluno, levando-o a reflectir sobre os resultados do seu trabalho.

Seguidamente, o programa apresenta o seu desenvolvimento para cada um dos anos deste ciclo de aprendizagem.

Ora, já no presente ano de 2014, foi homologado, em Janeiro, o Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário (PMCP), elaborado na sequência do Despacho nº 5306/2012, de 18 de Abril.

Este documento consta de duas partes, uma primeira referente ao Programa em si e uma segunda referente às Metas Curriculares. O Programa subdivide-se em: 1. Introdução; 2. Objectivos Gerais; 3. Conteúdos Programáticos; 4. Metodologia; 5. Avaliação e 6. Bibliografia.

A grande diferença, em relação ao anterior programa, está relacionada com a denominação e organização dos domínios, a saber: Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática.

É notória, desde a primeira página, a relevância do texto como objecto de trabalho, o que se explica pela articulação do programa em torno de duas opções fundamentais: “i) a ancoragem no conceito de texto complexo (...); ii) a focalização no trabalho sobre os textos (orais e escritos), mediada pela noção de género.” (PMCP – ES, 201: 4)

A valorização do aspecto literário torna-se fulcral nestes programas, não só porque este é o texto complexo por excelência, como porque permite a mobilização do valor histórico-cultural e do valor patrimonial. Um dos objectivos primordiais do Projecto de Leitura é, pois, o diálogo entre culturas.

O facto de haver dois domínios dedicados à leitura traduz a importância dada ao texto literário, que por sua vez, é analisado através de uma complexidade crescente perseguindo uma perspectiva de concepção escalar.

Numa época em que o conceito de literacia ganhou novos contornos, muito distintos do primitivo conceito associado exclusivamente à alfabetização, o *texto complexo* surge como um dos pilares onde assenta uma literacia mais compreensiva e inclusiva (PMCP – ES, 2012: 4), caracterizando-se como um texto de “sentido denso, uma estrutura elaborada, um vocabulário sofisticado e intenções autorais subtis”. A sua análise exige o desenvolvimento de diferentes estratégias de leitura, sendo decisiva para desenvolver as capacidades de compreensão e produção. A valorização do domínio da literatura, bem

como o contacto directo com os textos literários, proporcionam leituras fundamentadas que combinam reflexão com fruição.

O outro grande pilar destes programas relaciona-se com o género (literário) que “sustenta a interacção dos domínios da Oralidade, da Leitura, da Escrita e da Educação Literária, em articulação com o domínio da Gramática (PMCP – ES, 2012: 8). O domínio da Gramática apresenta os objectivos enunciados no programa precedente, relativos à consciência linguística e metalinguística, que serão desenvolvidos através dos conteúdos e descritores de desempenho específicos.

Os Objectivos Gerais enunciados neste programa assentam, pois, no desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico, tendo como base os já referidos *texto complexo e género*, bem como a compreensão inferencial e a consciência linguística e metalinguística.

No que se refere ao ponto 5, *Avaliação*, o programa sugere uma avaliação diversificada, que permita que os alunos tenham consciência da qualidade da sua aprendizagem. As Metas Curriculares, que acompanham o programa, são tidas como o documento de referência do processo avaliativo, que permite uma avaliação mais rigorosa do que se pretende que o aluno atinja em cada ano do ciclo de estudos.

Assim, podemos resumir que nestes programas se defende “uma perspectiva integradora do ensino do Português, que valoriza as suas dimensões cultural, literária e linguística e que encontra as suas especificações nas Metas Curriculares”. (PMCP – ES, 2012: 9)

Neste contexto, a disciplina de Português, mais concretamente o Português Língua Materna, pode ser entendida, como a disciplina estruturante do nosso sistema educativo, na medida em que é através da língua que comunicamos, compreendemos e nos expressamos, como seres humanos que somos. O Português será uma disciplina fundamental para a formação de crianças e jovens, pois condiciona a percepção do mundo que os rodeia, estando directamente implicada na aprendizagem de outras áreas disciplinares. Por isso, dada a transversalidade da disciplina, as responsabilidades de aplicação da língua não devem estar unicamente a cargo do professor de português. Prova disso é uma das recomendações que resultaram da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português, onde pode ler-se que “importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem excepção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteadada pelo rigor e pela exigência de correcção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem.”

A disciplina de Português deixa, então, de ser entendida, unicamente, no sentido tradicional de lugar onde se aprende a “ler e escrever com correcção” para designar um espaço onde se aprende a comunicar, tendo como base estruturante os domínios de referência enumerados nos programas.

Já no que concerne ao papel de professor, este tem vindo a evoluir ao sabor das mudanças impostas pela sociedade. Se por um lado parece que o professor já não goza de um certo estatuto social que deteve ao longo de quase todo o séc. XX, por outro lado o seu papel como mero transmissor de saberes também já há muito tinha chegado ao fim. Segundo Geraldí, citado no texto de Madalena Teixeira e de Leonor Santos, uma das mais graves consequências da desvalorização social da profissão é a de “resumir o papel do professor a um técnico de implementação de novos materiais”. Contudo, e de acordo com as mesmas autoras (Teixeira, 2011:13), cabe ao professor saber lidar com a realidade, traduzindo nela as orientações didáctico-pedagógicas que conhece para formar cidadãos de espírito crítico e interventivo, capazes de comunicar em qualquer situação. Para tal, o docente deve compreender profundamente o Programa e as Metas para poder planificar as suas propostas educativas em função dos seus alunos e do contexto escolar no qual desenvolve o seu trabalho. Aliás, segundo o PPEB, o professor de Português é o “agente do desenvolvimento curricular”, é a ele que cabe decidir como operacionalizar propostas delineadas no Programa.

Assim, como responder à questão: o que será aprender e ensinar no âmbito da disciplina de português? A resposta obtém-se em primeiro lugar pelas orientações do PPEB e em segundo pelas MCP. Isto é, o PPEB não se foca apenas na necessidade de definição do que o professor deve ensinar mas em descritores de desempenho, ou naquilo que o aluno deve aprender. O mesmo se passa com as MCP que definem subdomínios essenciais para se perceber o que o aluno deve aprender sobre cada conteúdo e que desempenho deve ter. Para tal, são fundamentais os descritores de desempenho, que são indicadores do que o aluno deve saber. Na disciplina de Português o aluno deve ser capaz, entre outras coisas, de comunicar e actuar em diversos contextos linguísticos, fazer uso de recursos de apoio, como a Biblioteca Escolar ou as TIC, bem como aproveitar, para outras disciplinas, as competências de estudo e de organização que a disciplina de Português lhe permite adquirir (questão da *transversalidade*). Assim, parece claro que ensinar deve ser dar pistas, orientar, conduzir o aluno, levando-o a construir e a trilhar o seu próprio caminho; aprender deve ser, pois, seguir o caminho indicado mas com autonomia e espírito crítico e interventivo, entendendo a língua materna

como suporte de toda a sua aprendizagem, meio por excelência da compreensão e da expressão e património da sua identidade.

3.4. Os Programas de Espanhol

3.4.1. Programa de Espanhol do Ensino Básico

No que se refere à Língua Estrangeira, o Programa de Língua Estrangeira – Espanhol (PLEE), do 3º Ciclo do Ensino Básico apresenta-se dividido em nove grandes capítulos: I – Introdução; II – Finalidades; III – Objectivos; IV – IV – Avaliação; V – Sugestões Metodológicas; VI – Gestão do programa; VII – Tarefas/Actividades; VIII – Recursos; IX – Referências bibliográficas.

Trata-se de um documento de fácil consulta, estruturado em tabelas, com os diferentes domínios divididos, explícitos em diferentes tópicos de trabalho, sendo os conteúdos desenvolvidos em conceitos, procedimentos e atitudes. Contudo, parece-nos que o documento poderia ser desenvolvido com uma breve introdução ou justificação de ordem mais teórica e técnica, que precedesse a apresentação de cada domínio / competência, de modo a tornar a consulta mais rápida e eficaz, sem no entanto prescindir do documento na sua globalidade.

Numa primeira parte, é feita uma breve introdução e são apresentados os objectivos e as finalidades que se pretendem para a aprendizagem desta Língua Estrangeira; numa segunda parte, mais prática, são enunciados os conteúdos para cada domínio para todo o ciclo e nos anexos são apresentados, por ano de aprendizagem, os “Actos de fala” (anexo 1) e os “Conteúdos Gramaticais” (anexo 2), numa terceira e última parte abordam-se questões de teor metodológico e de avaliação, que são importantíssimas para clarificar o modo de execução e avaliação dos conteúdos, seguidas de uma Bibliografia.

O Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – para o 3º Ciclo rege as suas linhas orientadoras pelo “Un Nivel Umbral”⁷ e pelo “Enfoques Comunicativos”. O primeiro indica que o nível padrão difere de aluno para aluno e que o professor deve ser o orientador das aprendizagens dos alunos, sendo estes os construtores da sua própria

⁷ El Nivel Umbral (inglés, **THRESHOLD LEVEL**) define el grado mínimo de dominio que un aprendiente de lengua extranjera debe alcanzar para poder usarla en situaciones cotidianas y tratando temas habituales; es un nivel superior al de la simple supervivencia, puesto que capacita al aprendiente para «establecer y mantener relaciones sociales con hablantes de la LE [...] pasar el umbral que le separa de la comunidad que habla la LE»

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/nivelumbral.htm

aprendizagem (PLEE:1997, 29), já o segundo foca os seus objectivos na competência comunicativa, aspectos que viriam a ser abordados mais tarde na elaboração do QECR (não nos podemos esquecer que um dos objectivos maiores deste documento, para além do desenvolvimento da capacidade comunicativa, é permitir a concepção de currículos para aprendizagem de línguas).

Apesar de o PLEE não se basear no QECR, dada a incompatibilidade cronológica, ainda assim, existem pontos de contacto entre ambos, como podemos comprovar através da comparação entre as “Finalidades” expressas no Programa (PLEE:1997, 7) e alguns princípios enumerados pelo QECR. Para tal, elaborou-se a seguinte tabela comparativa:

Finalidades do Programa de Língua Estrangeira - Espanhol - 3º Ciclo	QECR – Quadro Europeu Comum de Referência
“Proporcionar o contacto com outras línguas e culturas, assegurando o domínio de aquisições e usos linguísticos básicos”	Quando precisamos de comunicar é necessário activar um elevado número de competências, a maioria delas desenvolvidas a partir do conhecimento do mundo e adquiridas através da Língua Materna (LM).
“Favorecer o desenvolvimento da consciência de identidade linguística e cultural, através do confronto com a língua estrangeira e as culturas por elas veiculadas.”	Os planos curriculares devem permitir uma tomada de consciência no que se refere à sua competência linguística promovida pela competência plurilingue e pluricultural, que se define do seguinte modo: “A <i>competência plurilingue e pluricultural</i> é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas.” (QECR,2001: 231)
“Promover a educação para a comunicação como fenómeno de interacção social, como forma de incrementar o respeito pelos outros, o sentido de interajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania.”	Um dos objectivos do QECR é desenvolver a competência comunicativa em língua, da qual fazem parte as competências linguísticas, sociolinguística e pragmática. (QECR, cap.2)
“Promover o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e sócio-afectivas, estético-culturais e psicomotoras.”	
“Promover a estruturação da personalidade do aluno pelo constante estímulo ao desenvolvimento da auto-confiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido de responsabilidade e da autonomia.”	O grande objectivo da educação em língua que é “promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade”. Sendo impossível num quadro geral especificar todas as situações da vida real, cabe aos responsáveis educativos reflectir sobre as necessidades dos aprendentes e estes, para além disso, devem tomar consciência da sua aprendizagem e da sua autonomia (QECR, 2001: 86).

<p>“Fomentar uma dinâmica intelectual que não se confine à escola nem ao tempo presente, facultando processos de aprender a aprender e criando situações que despertem o gosto pela actualização permanente de conhecimentos.”</p>	<p>Dos aprendentes espera-se que progridam na sua aprendizagem, sejam participativos no processo e desenvolvam a sua autonomia. Dos professores espera-se que “supervisionem o progresso dos alunos/estudantes e que encontrem meios para reconhecer, analisar e ultrapassar os problemas de aprendizagem, ao mesmo tempo que desenvolvem as suas capacidades individuais de aprendizagem.” (QECR, 2001: 198)</p> <p>Outro dos papéis do QECR é ajudar a complementar a educação inicial geral e a educação contínua especializada. (QECR, 2001: 231).</p>
--	--

Quadro comparativo “finalidades PLEE / princípios QECR”

De um modo geral, parece existir um equilíbrio entre as diferentes competências ou domínios que são seis: a Compreensão Oral, a Expressão Oral, a Compreensão Escrita, a Expressão Escrita, a Reflexão sobre a Língua e a sua aprendizagem e os Aspectos Socioculturais.

Segundo o QECR, as competências gerais expressam-se através dos conhecimentos declarativos, das aptidões, da competência existencial ou da capacidade de aprender e as competências comunicativas, através das competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas. Sendo um dos grandes objectivos deste PLEE formar alunos autónomos e competentes a nível comunicativo, o desenvolvimento de diferentes estratégias de comunicação é essencial para o sucesso. O que, para além de não colidir com o QECR, parece prever já a sua abordagem no desenvolvimento dessas competências. Assim, não só é aconselhável confrontar o aluno com situações reais de comunicação como com situações simuladas (PLEE,1997: 30), obrigando-o a desenvolver espontaneamente as suas próprias estratégias para melhorar a compreensão oral e/ou escrita, através de analogias ou do contexto, por exemplo, assim como desenvolver a sua capacidade de expressão oral e/ou escrita, através de paráfrase, descrição, simplificação, etc. (PLEE,1997: 31).

No que respeita à reflexão sobre a língua e à sua própria aprendizagem, e sendo esta a forma e o meio correctos para usar adequadamente a Língua Espanhola, parece haver no programa um elenco excessivo dos chamados conteúdos gramaticais ou do conhecimento explícito da língua, apesar de haver uma tentativa de integração deste conteúdo com os restantes. Contudo, também é evidente que sendo este um aspecto menos abstracto como o poderão ser a compreensão ou a expressão, por exemplo, há a necessidade e a possibilidade de torná-lo mais exacto e daí a enorme listagem dos

anexos I e II, referentes a aspectos nocio-funcionais, morfossintáticos, léxico-semânticos e do discurso. Em relação a este domínio, parece essencial referir que um dos grandes trunfos, em relação à Língua Espanhola, é a possibilidade de contraste e de comparação que esta permite, o que virá depois a ser referenciado no QECR como uma mais-valia (com as designadas “línguas vizinhas”).

Ainda assim, os aspectos socioculturais, que surgem muitas vezes numa menor proporção, deveriam estar mais integrados com os restantes domínios, uma vez que é através destes que muitas vezes os alunos se deixam cativar, seja por questões de afinidade, diferença ou por simples curiosidade. É de evidenciar que neste domínio os procedimentos giram em torno da análise e comparação com a sua própria realidade e as atitudes tendem à valorização e apreciação desses mesmos aspectos (PLEE, 1997: 19, 20), o que *per si* cativa e incentiva os alunos a gostarem da língua.

3.4.2. Programas de Espanhol do Ensino Secundário

Seguindo a ordem sequencial de aprendizagem, passaremos a uma abordagem ao programa de Espanhol do Ensino Secundário - Continuação.

Os Programas de Espanhol do Ensino Secundário (Nível de continuação), homologados em 2002 (10º e 11º anos) e 2004 (12º ano), estão explanados em três documentos, sendo que no documento referente ao 10º ano é apresentado o programa do Ciclo de Ensino, será pois sobre este documento que incidirá mais analiticamente esta apresentação.

O documento supracitado encontra-se dividido em quatro grandes partes: I – Introdução; II – Apresentação do Programa de Ciclo; III – Desenvolvimento do Programa do 10º ano e IV – Bibliografia. Com excepção da parte III, todas as outras são comuns ao 11º e 12º anos dos Cursos de Formação Geral e da Formação Específica do Ensino Secundário. Cabe, ainda, referir aqui que a Parte II está subdividida em seis, respeitantes a: 1 – Finalidades; 2 – Objectivos gerais; 3 – Visão geral dos conteúdos; 4 – Competências a desenvolver; 5 – Sugestões Metodológicas Gerais e 6 – Recursos.

Na Introdução ao Programa começamos por ser clarificados quanto à origem e concepção do mesmo, isto é, estes programas nascem da reflexão “sobre as opções pedagógicas da *Revisão Curricular no Ensino Secundário: Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos – 1*, do Departamento do Ensino Secundário (2000) e de *Les Langues*

Vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre Européen Commun de Référence, do Comité de Educação do Conselho da Europa (1996)” (PEES, 2002: 3). Percebe-se, também, que o principal objectivo deste documento é que a aprendizagem da Língua Estrangeira sirva para comunicar, sendo esta a principal competência a desenvolver pelos alunos, como modo de aprender uma realidade diferente e interpretá-la, sendo para isso necessário que o aluno seja o centro da aprendizagem. A capacidade de interacção linguística adequada é ponto fulcral do programa, elevando a competência comunicativa a competência-nuclear, que engloba como subcompetências a linguística, a pragmática, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica, contribuindo, desta forma, para “o desenvolvimento das competências gerais de pessoa (saber-fazer, saber-ser, saber-aprender)” (PEES, 2002: 21). Com a aprendizagem de uma língua estrangeira será ainda possível alargar o conhecimento da Língua Materna, através da reflexão do funcionamento de ambas. Mais adiante, salienta-se a importância da proximidade linguística entre o Português e o Espanhol, como factor de motivação para a aprendizagem do Espanhol, pela facilidade e semelhança e como pretexto para reflectir sobre as diferenças subtis existentes (PEES, 2002: 5).

As principais inovações deste Programa parecem ser a valorização dos processos e atitudes e o papel fulcral da avaliação formativa e da autoavaliação (PEES, 2002:4). Um outro aspecto a reter prende-se com o carácter transversal da educação para a cidadania, que pode ser promovido pela aprendizagem de uma língua estrangeira, se pensarmos, por exemplo, que a capacidade de comunicar noutra língua fomenta o diálogo intercultural, ajudando a melhor compreender o outro, valorizando-o e respeitando-o.

De acordo com QECR, são referidos os níveis A (utilizador elementar); B (utilizador independente) e C (utilizador experimentado), sendo que, no contexto da realidade da aprendizagem do Espanhol por luso-falantes, estes níveis se subdividem em: A1; A2.1; A2.2; B1.1; B1.2; B2.1; B2.2; C1 e C2 (sendo o nível B.2.2 o que está previsto para o final de ciclo).

No que se refere a actividades na sala de aula, preconiza-se uma abordagem por tarefas, que possibilite uma aproximação ao máximo à realidade quotidiana da língua, como vem explicitado no ponto 5.7 – *Métodos de Trabalho: tarefas, projectos e simulação global*.

Os conteúdos da disciplina devem ser desenvolvidos em quatro alíneas: 1. Competências comunicativas orais e escritas; 2. Autonomia na aprendizagem; 3. – Aspectos Socioculturais e 4. – Conteúdos Linguísticos. Relativamente a este aspecto há a reter que as competências comunicativas são privilegiadas por proporcionarem o acesso ao conhecimento do mundo, seja através da oralidade (expressão /audição), seja através da escrita (leitura/ produção). O aluno deve ser preparado para “aprender a aprender”, revelando-se um indivíduo autónomo, capaz de apreender a realidade que o rodeia ou que conhece através de documentos orais, visuais ou escritos, sendo a língua o veículo da cultura e estando ambas as coisas associadas.

O programa apresenta, no ponto 3.3. *Aspectos Socioculturais*, os diferentes Domínio de Referência a desenvolver ao longo do Ciclo, nos quais surgem sempre temas do interesse dos alunos, mais ainda se lhe forem proporcionadas actividades que representem de forma viva a realidade de Espanha ou dos países *hispanohablantes*.

No que se refere a conteúdos linguísticos (ponto 3.4), estes servem a competência comunicativa e são retomados do ciclo anterior para que se reavivem e aprofundem, permitindo um maior conhecimento dos mesmos.

Tal como já tinha sido preconizado no QECR, a definição dos papéis é um ponto importante no processo de ensino-aprendizagem, sendo de todo o interesse clarificá-la, pelo que a mesma é desenvolvida no ponto 5.4. O aluno deve ser o protagonista da aprendizagem da língua para a acção, é nele que se centra todo o trabalho didáctico, contudo deve, também, ser responsabilizado pela tomada de decisões e ter consciência da importância de “aprender a aprender”, para poder fazê-lo, mais tarde, de forma espontânea e autónoma. Sendo o acto de aprender um acto pessoal é o aluno que deve começar por acreditar em si, nas suas capacidades, responsabilizando-se pela sua aprendizagem e adoptando uma postura pro-activa. O professor não deve ser um simples transmissor de informação, deve, sim, ser fonte de informação linguística, um organizador e gestor das tarefas que propiciem a aprendizagem (PEES:2002, 26).

Ao professor cabe, assim, o papel de orientador, de guia, neste caminho até ao saber, como tal deve mostrar as vias a seguir tomando decisões baseadas nos seus conhecimentos e no tipo de aprendentes que tem, criando situações comunicativas o mais próximas possível da realidade. O professor deve, pois, no momento de planificar, ter presente a interrelação entre todos os domínios, de modo a que o uso de uns possa

servir os outros, não se esquecendo de que a “linguagem é uma actividade humana complexa, que deve ser abordada em situações de comunicação oral ou escrita” (PEES, 2002: 24).

O ponto 5.3., *Comunicação oral e escrita*, aborda precisamente a necessidade de colocar os alunos perante situações de comunicação reais ou simuladas, sendo para isso de extrema importância a interacção oral básica professor-aluno; a realização de textos escritos com objectivos, isto é, que para além de colocar em prática as aprendizagens sejam lidos e analisados ou com o professor ou com o grupo-turma; a realização de trabalhos de pares ou de grupo e a utilização de documentos autênticos de diversa natureza (notícias, programas, guias, instruções, reportagens, contos, poesia...).

Numa perspectiva centrada na aprendizagem, falamos em estratégias de aprendizagem, que partem do aluno, é ele o centro do processo e é a partir dele que a aprendizagem pode ser bem-sucedida. Assim, ter uma atitude positiva face ao que se vai aprender, neste caso uma língua estrangeira, acreditar que tem capacidade para tal, comunicar o mais possível na língua que está a aprender e aproveitar todas as situações para tal são estratégias básicas e fundamentais para haver uma aprendizagem eficaz. Uma estratégia de aprendizagem eficiente é a aceitação do erro e subsequente aprendizagem, através do mesmo. Só testando e formulando hipóteses, algumas incorrectas, se pode chegar à verdade. Perder o receio de errar é um passo em frente na aprendizagem de qualquer coisa, desde que não seja encarado como uma forma de estar constantemente a alvitrar hipóteses incoerentes, o erro pode e deve ser trabalhado em sala de aula, sendo utilizado como exemplo do que não se deve fazer, ao mesmo tempo que o descobrir a sua raiz, pode ser a chave para acabar de vez com ele, mais ainda quando falamos de duas línguas tão próximas, como é o caso do espanhol aprendido por falantes de português.

A metodologia de trabalho preconizada por estes programas não é, de todo, a do professor que transmite conhecimento e testa as aprendizagens através da resolução de exercícios, isso pode acontecer, mas não deve ser tarefa habitual da sala de aula. O que se pretende, actualmente, é a realização de tarefas ou projectos. Pretende-se que a sala de aula seja o cenário perfeito para simular situações concretas de comunicação, pensadas pelo professor para servir os objectivos de aprendizagem. Estas tarefas podem ser mais amplas e tornar-se projectos, nos quais o aluno como investigador realiza diferentes tarefas intermédias. Existe, ainda, um projecto mais específico, a simulação global. Neste, os alunos tornam-se protagonistas de um universo simulado, real ou ficcional. (PEES, 2002: 29)

Em relação à *Avaliação*, ponto 5.8, pretende-se que esta não seja baseada unicamente na verificação do que o aluno aprendeu mas sim na sua construção enquanto pessoa. O processo avaliativo centra-se, pois em estimular o sucesso educativo dos alunos favorecendo a sua auto-confiança. Assim, são aspectos fulcrais da avaliação, a avaliação formativa e contínua e a auto e co-avaliação, sendo estas últimas “uma das linhas de força do *Quadro Europeu Comum de Referência*” (PEES, 2002: 30). Parece-nos evidente que os alunos sejam, pois, detentores dos critérios que constituem a sua avaliação, de modo a que possam debatê-los, fundamentar a sua auto-avaliação e, também, aprendam a aprender. Neste programa são apresentados três blocos de critérios a ter em conta: Nível pragmático e eficácia comunicativa, Nível Discursivo, Uso da Língua e Correção.

No que concerne aos recursos a disponibilizar na aula de língua estrangeira, para além dos já referidos documentos autênticos, o programa elenca um determinado número de obras de leitura recreativa e apresenta vários recursos a nível digital e áudio-visual, apresentando alguns endereços de páginas na rede, adequadas à sala de aula.

O Programa de Espanhol do Ensino Secundário – Nível de Iniciação para os cursos de Formação Específica, Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas, foi homologado a 23/07/2001.

Tal como o programa do nível de continuação também este surge da reflexão sobre as opções pedagógicas da *Revisão Curricular no Ensino Secundário: Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos – 1*, do Departamento do Ensino Secundário (2000) e de *Les Langues Vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre Européen Commun de Référence*, do Comité de Educação do Conselho da Europa (1996).

O programa de iniciação apresenta, inclusive, a mesma estrutura física ao nível da distribuição por quatro partes: I – Introdução; II – Apresentação do Programa; III – Desenvolvimento do Programa e IV – Bibliografia. Estando os programas dos 11º e 12º anos em documentos separados. Dentro da parte II, surgem igualmente seis pontos, alguns subdivididos: 1. Finalidades; 2. Objectivos Gerais; 3. Visão Geral dos Conteúdos; 4. Competências a desenvolver; 5. Sugestões Metodológicas Gerais e 6. Recursos. A parte de desenvolvimento do programa, subdivide-se em quatro: 1. Objectivos de Aprendizagem; 2. Conteúdos; 3. Gestão do Programa e 4. Sugestões Metodológicas.

As semelhanças não se ficam pela estrutura, como é evidente, os conceitos, as noções e as concepções teóricas são exactamente os que vêm explanados para o nível de continuação. Pode-se afirmar mesmo que a principal diferença reside nos objectivos definidos, neste programa, para aprendentes do nível elementar, alunos que estão a iniciar uma nova língua e que, como tal, necessitam aprender todos os rudimentos básicos, quer a nível da estrutura linguística, do conhecimento explícito, quer ao nível da terminologia, dos conceitos e dos elementos socioculturais subjacentes.

Da mesma forma, o conceito de língua que subjaz é o de “língua como instrumento privilegiado de comunicação”, como meio de apreender e expressar uma realidade. Ainda assim, a aquisição de uma nova língua neste nível de ensino, no qual os alunos possuem uma maior maturidade, reveste-se de crucial importância para a formação do aluno como cidadão democrático, estando, por isso, os objectivos e os conteúdos ao serviço deste processo de construção do indivíduo e de aquisição linguística. Este processo de iniciação a uma língua é, pois, mais exigente, quando comparado com o nível de iniciação do 3º ciclo do Ensino Básico, uma vez que estamos perante adolescentes com uma maior capacidade de abstracção e reflexão sobre os processos linguísticos do que o caso, por exemplo, dos alunos pré-adolescentes que frequentam o 7º ano de escolaridade.

Outra diferença inevitável, entre o programa de iniciação e o de continuação, é, claramente, o nível de desempenho previsto para os aprendentes. Enquanto no nível de continuação os alunos partem para o ensino secundário já para o nível B1, no nível de iniciação, dependendo das condições de recepção e de produção, “os alunos deverão conseguir [no 10º ano] os níveis A1 e A2.1; no 11º ano, os A2.1 e A2.2 e, para o final do ciclo, prevê-se que se atinjam os níveis A2.2 e B1.1.” (PESI, 2001: 5)

Quer se trate do Curso Geral de Línguas e Literaturas quer de um Curso Tecnológico as competências essenciais a adquirir são as mesmas, neste nível de aquisição inicial, o que não impede a sua adaptação e adequação, em função da diversidade e da tipologia de alunos.

No que concerne a objectivos gerais, também estes se assemelham com os objectivos delineados no programa de continuação, sendo que aqui as palavras-chave são “frases simples”, “estratégias básicas” e “elementar”. Cabe ao aluno desenvolver estratégias de

superação que lhe permitam comunicar, compreendendo e fazendo-se compreender numa língua que não é a sua.

Também em relação às competências comunicativas, o objectivo básico de desempenho da competência comunicativa concretiza-se através do desenvolvimento das competências de compreensão e expressão tanto orais como escritas. (PEESI, 2001: 10)

No que respeita à autonomia do aluno, os conteúdos definidos para este ciclo apresentam a seguinte progressão: 10º ano: Introdução e prática motivada pelo professor; 11º ano: Uso mais pessoal das estratégias visadas; 12º ano: Uso mais automatizado e autónomo.

Para concluir esta análise, é de realçar que esta continua a ser uma das linhas de força preconizadas: a construção de um aprendente autónomo, um dos aspectos mais importantes para a aprendizagem em geral. Para tal, é importante que os alunos e o professor tenham claro o seu papel no processo de ensino-aprendizagem e estejam conscientes das suas responsabilidades.

B – Caracterização do Contexto Escolar onde decorreu a Prática Lectiva

1. O Agrupamento e a Escola

A Escola Secundária André de Gouveia em Évora foi a escola que nos acolheu para realizarmos a Prática de Ensino Supervisionada. Trata-se da sede do Agrupamento de Escolas nº4 de Évora, recém-constituído no presente ano lectivo de 2013/2014. Deste fazem parte, para além da escola sede, seis Escolas Básicas, duas Escolas Básicas com Jardim de Infância e cinco Jardins de Infância, situados na cidade e no concelho de Évora.

Frequentam este agrupamento 2005 alunos, dos quais 627 são da Escola Secundária André de Gouveia (ESAG). Já no que se refere a recursos humanos, o agrupamento conta com um total de 180 docentes e de 104 auxiliares de acção educativa, pertencendo, respectivamente, 64 e 41 à ESAG. De salientar, também, que existem 11 professores de apoios educativos e/ou Educação Especial para todo o agrupamento.

A Escola onde intervencionámos conta com um vasto leque de oferta formativa e um elevado número de turmas. Existem seis turmas do 3º Ciclo do Ensino Básico, duas de cada ano; nove turmas do Ensino Secundário dos Cursos Científico-Humanísticos: cinco de décimo anos, duas de décimo primeiro e duas de décimo segundo, dos cursos de Ciências e Tecnologias, Humanidades e Socio-Económicas; e onze turmas de Cursos Profissionais: três de décimo ano, três de décimo primeiro e cinco de décimo segundo. O agrupamento oferece cursos profissionais das mais variadas áreas, como o teatro, o meio áudio-visual, o desporto, o apoio à infância ou a informática.

A Comissão Administrativa Provisória do Agrupamento é constituída por um Presidente, um vice-presidente, três vogais e dois assessores técnico-pedagógicos. Existe ainda um grupo de coordenadores de estabelecimento, direcção de turma, de departamentos e de bibliotecas e a equipa é complementada com o apoio de uma Psicóloga e de um coordenador técnico.

Em relação ao espaço físico, a escola situa-se relativamente perto do centro histórico da cidade. Trata-se um local bem arborizado e muito amplo. Os edifícios encontram-se distribuídos de acordo com a sua função. A escola conta com diferentes gabinetes de trabalho para os docentes, bem como gabinetes de atendimento a alunos e encarregados de educação, uma sala de convívio/jogos, uma sala multi-saberes, um ginásio e uma biblioteca. Para além disso existem vários serviços disponíveis como a secretaria, a papelaria, o refeitório, o bufete e a reprografia.

2. As Turmas

A nossa intervenção ocorreu numa turma de 3º ciclo (8º ano) e numa turma de Secundário (10º ano). Grupos que se revelaram bastante heterogéneos relativamente à sua postura em sala de aula, em grande parte devido à diferença etária que os caracteriza, mas não só, dado que por exemplo no 8º ano havia alunos mais velhos que alguns do décimo.

Relativamente à turma de 8º ano, num total de dezasseis alunos, nove são do sexo masculino e sete do sexo feminino; mais de metade dos alunos encontram-se na faixa etária correspondente a este ano de escolaridade entre os 13-14 anos, mas quatro alunos têm 15 anos e dois têm 16. Dois alunos encontram-se a repetir o 8º ano. Todos são portugueses, excepto uma aluna que é de nacionalidade suíça.

Destaca-se ainda como informação pertinente o facto de grande parte dos alunos não ter hábitos de trabalho, pois apenas oito alunos estudam regularmente, cinco estudam apenas na véspera de testes de avaliação e dois dizem não estudar ou fazê-lo raramente. Ainda assim, a disciplina parece ser bem aceite pelos alunos: quatro referem o espanhol como a sua disciplina favorita e apenas dois dizem não gostar da disciplina. Grande parte dos alunos (dez) diz que se trata de uma disciplina de fácil entendimento, sendo ainda classificada como útil e interessante.

Relativamente às preferências dos alunos quanto às metodologias de trabalho, mais de metade preferem trabalhar em grupo e/ou pares e sete não gostam ou gostam pouco de aulas expositivas. No que se refere à relação interpares, estes alunos vêem os colegas como companheiros ou amigos, já os professores são vistos por dez alunos como “injustos” e por cinco como “exigentes”.

No que concerne ao grupo de décimo ano, este é constituído por alunos de três turmas diferentes provenientes de duas áreas: Humanidades e Ciências Sócio-Económicas.

Trata-se de um grupo com dezassete alunos, dez do sexo feminino e sete do sexo masculino. A faixa etária onde se concentra a maioria dos alunos está no intervalo entre os 15 e os 16 anos, existindo um aluno com 17 anos, outro com 18 e um outro com 19. Dezasseis alunos são de nacionalidade portuguesa e uma aluna é francesa.

Relativamente ao trabalho desenvolvido fora da sala de aula, nove alunos dizem estudar regularmente e dez estudam uma a duas horas por dia, apenas três dizem não estudar todos os dias. Do total dos alunos, três referem o Espanhol como a sua disciplina

favorita mas um refere-a como a disciplina onde tem mais dificuldades, apenas dois dizem não gostar da disciplina.

No que se refere ao desenvolvimento das actividades, a maioria (doze alunos) não gosta ou gosta pouco de aulas expositivas e mais de metade (dez) prefere trabalhos de grupo ou de pares face ao trabalho individual.

Este levantamento de informações foi feito com base num questionário adaptado, de uso corrente na maioria das escolas portuguesas (cf. Anexo 1). Ainda que concordássemos não existir utilidade pedagógica em algumas das questões relativas, por exemplo, à situação económica e às condições de vida do agregado familiar, estas acabaram por ser mantidas, contudo achámos que não deveriam ser susceptíveis de qualquer avaliação.

C – Planificação, condução de aulas e Análise da prática de ensino

No que respeita à parte prática, propriamente dita, da Prática de Ensino Supervisionada, não posso, nem devo, esquecer a experiência que tenho vindo a acumular ao longo dos últimos anos. Contudo, considero que foi fulcral para a minha carreira poder ser, novamente, estagiária com tudo o que esse conceito implica ao nível da experimentação, da reflexão e até de falha. Foi um ano muito produtivo, no qual tive oportunidade de rever, aprender e reflectir com mais tempo e minúcia sobre a minha profissão.

1. O Português

Após um primeiro contacto com a escola e com os orientadores ficou desde logo decidido que, sendo nós professores profissionalizados no grupo 300 – Português, seria mais proveitoso que dedicássemos uma maior carga horária à disciplina de Espanhol, sem que, contudo, descurássemos totalmente o Português. Assim, ficou acordado que daríamos aulas de apoio de português a um aluno de nacionalidade camaronesa, com o francês como língua materna.

As sessões, que decorreram durante todo o primeiro período, iniciaram-se com a aplicação de um exame de aferição da proficiência linguística e respectiva correcção, que serviu como base ao trabalho que se veio a desenvolver posteriormente (cf. Anexo 2).

De facto, o aluno, filho de pai português e de mãe camaronesa, situava-se no nível B2 de Português, definido pelo QEQR. Em conjunto com a professora cooperante Paula Seixas definimos, então, um conjunto de temas, cujo vocabulário seria importante trabalhar, para servir os interesses do aluno e ajudá-lo ao nível do seu ciclo de aprendizagem. O aluno correspondeu sempre muito bem, trabalhando com interesse e empenho e superando as nossas expectativas.

Sempre que possível, no final das sessões, que aconteciam às Quartas-feiras das 14h40 às 16h15, reuníamos com a professora cooperante e era feito o ponto da situação. Contudo, perto do final do período, por motivo de baixa médica da professora, o aluno deixou de pertencer às turmas que esta leccionava. Por este motivo, o trabalho com este aluno já não foi continuado nos períodos subsequentes.

Ainda assim, considero que foi importante trabalhar uma área na qual nunca tinha trabalhado, uma vez que só tinha tido alunos de Língua Portuguesa Não Materna

enquanto professora de língua estrangeira. De facto, como não tenho qualquer formação na área do Português Língua Não Materna, os conhecimentos adquiridos enquanto professora de língua estrangeira foram fundamentais para desempenhar com sucesso as funções requeridas. Assim, como a análise de documentos como o Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de Fevereiro, que habitualmente não é trabalhado se não existirem casos de alunos que o exijam. Alguns dos aspectos importantes reter no trabalho com estes alunos: 1- Os alunos de PLNM são agrupados por nível de proficiência linguística e não por nível de ensino, ciclo ou ano de escolaridade, devendo os materiais didácticos a utilizar ser adequados à faixa etária dos alunos; 2- Cada grupo de nível de proficiência linguística deve ser constituído, no mínimo, por dez alunos, podendo agrupar-se, para este efeito, alunos dos níveis de iniciação e intermédio, de modo a respeitar esse mínimo; 3- Os alunos de PLNM que obtenham aprovação na disciplina no final do ano lectivo transitam obrigatoriamente para o nível seguinte de proficiência linguística. (cf. file:///C:/Users/User/Downloads/dgdc_2011_gd_8.pdf).

2. Descrição e análise reflexiva das aulas assistidas - Espanhol

No que respeita ao Espanhol começámos por assistir às aulas da turma de 8º ano, que decorriam às Terças-feiras, das 14h40 às 16h10. Tratava-se de uma turma de 19 alunos, muito conversadores, a maior parte deles com historial de problemas disciplinares e com interesses divergentes da escola.

De início, não foi fácil sermos observadores, falo pela minha experiência, este papel que desempenhámos já depois de darmos aulas não é em nada comparável ao que tivemos aquando do nosso primeiro estágio pedagógico. De facto, quando experienciamos pela primeira vez uma actividade lectiva, enquanto observadores, tudo nos parece incontrolável e até um pouco assustador. Já quando este papel é desempenhado após alguns anos de prática, vemos tudo à luz da nossa experiência. Contudo, possuímos já alguns defeitos profissionais, e o que resulta com uma turma que conhecemos muito bem pode não resultar com um grupo que vemos em interacção pela primeira vez. Pelo que, considerei muito interessante e proveitoso este exercício, que nos permitiu observar atentamente cada um dos alunos, absorver as suas reacções e reflectir sobre o que faríamos impulsivamente e sobre o que faríamos de forma reflectida, de modo a obter melhores resultados, neste caso ao nível do comportamento e participação da turma. De início, chegou a parecer que para o grupo-turma, o facto de ter “público” levava alguns alunos a querer sobressair e ter atitudes para chamar a

atenção e perturbar as actividades. Contudo, aos poucos começaram a ver-nos de outra forma e mais ou menos ao fim de um mês fizemos a nossa primeira intervenção.

A primeira intervenção prática veio a propósito da correcção dos testes diagnósticos, a partir dos quais se aproveitou para fazer um apanhado dos principais erros ortográficos e morfosintácticos e inserir conteúdos que faziam parte da planificação da unidade a leccionar (como a classificação de palavras quanto à acentuação e os falsos amigos).

Foi elaborada uma apresentação (cf. Anexo 3: 82) em *powerpoint*, tendo cada dos estagiários ficado responsável por um tema, o meu foi a *Acentuação*. Não sendo um dos temas de que os alunos mais gostam (a grande maioria dos alunos de Espanhol coloca os acentos como o faz em Português, ou simplesmente não os coloca) torna-se mais apelativo à medida que os alunos percebem a mecânica das regras. Tomando como ponto de partida os erros de acentuação cometidos no teste diagnóstico, tentou-se que os alunos, de um modo quase lúdico, encarassem a colocação de acentos como um jogo. Para tal, começaram por identificar a sílaba mais forte de cada palavra (cf. anexo 3: 89-90, diapositivos 15-17), para que depois, dividindo a palavra em sílabas a encaixassem na respectiva coluna e obtivessem a classificação correcta (cf. Anexo 3: 90, diapositivo 18).

Creio que toda a aula resultou muito bem, pois os alunos estiveram atentos e foram participativos. No que respeita à parte que leccionei, em particular, considero que foi importante usar o método de inferência, pois os alunos, ao responderem espontaneamente sem a pressão de terem que usar terminologia específica, respondem, normalmente, sem receios e aprendem melhor, chegando, no final, quase sozinhos, à regra. Contudo, um dos conselhos da professora cooperante e que, de facto, só nos apercebemos ao distanciar-nos, foi o de tentarmos usar menos slides, principalmente quando consta informação que pode ser dada oralmente. Este tipo de hesitação metodológica acontece porque se trata de um trabalho muito pensado e organizado de forma encadeada, no qual (no meu caso), para “não perder o fio à meada”, senti necessidade de escrever tudo, para fazer pontes com o que estava para trás e com o que seria falado depois. No entanto, distanciando-me, consigo ver que frases como “¿Por si acaso sabes que las palabras se pueden dividir en sílabas y que hay siempre una sílaba que es más fuerte que las demás?”, é o tipo de frases que não deve ser colocada num diapositivo. Outra questão, a reflectir posteriormente, foi a gestão do tempo. Ainda que tivéssemos falado de tudo o que queríamos, todos nós começámos a acelerar na parte

final das intervenções de modo a não prejudicar os colegas ou, no caso da última pessoa, a terminar dentro do tempo da aula.

Creio que, de um modo geral, a aula resultou bem, pois os alunos estiveram atentos, foram participativos e pareceram compreender os conteúdos abordados. Contudo, as opções que tomámos levaram a uma aula mais expositiva do que o desejável, com excesso de exercícios. Ainda assim, a sua participação entusiasta foi importante para o decorrer das actividades e para as suas aprendizagens.

A segunda intervenção, primeira aula planificada e assistida por ambos os orientadores, foi ainda partilhada com os meus colegas. Foi realizada uma planificação conjunta (cf. Anexo 4: 101), distribuídos os temas e alterada a ordem das intervenções, para que ninguém fosse prejudicado. Esta aula realizou-se no contexto da Unidade 5, *Así te relacionas* e foram abordados conteúdos como categorias de palavras, expressões de opinião, de frequência e de intensidade e expressões idiomáticas. Foram realizados exercícios diversificados de leitura, de produção escrita e de compreensão auditiva.

Fui a primeira a intervir, fiz o acolhimento aos alunos explicando-lhes que a aula seria leccionada por nós. Depois de escrever o número da lição e data no quadro, fez-se a ponte com o primeiro período, mais especificamente com a Unidade *¿Quién soy yo?*, na qual os alunos já tinham aprendido a descrever características físicas e psicológicas e a expressar opiniões positivas e negativas em relação a elas.

Iniciou-se a apresentação de diapositivos (Anexo 5: 113), o primeiro com o tema da unidade que estabelece relação com o que se iria fazer de seguida, utilizando o “*Así te relacionas*” para perguntar aos alunos se se relacionam através as redes sociais e se o fazem partilhando frases e imagens. O objectivo era que os alunos inferissem as diferentes qualidades a trabalhar através das frases dadas (cf. Anexo 5:114-118, diapositivos 3-12). A partir daqui deveriam descobrir os adjetivos correspondentes aos nomes, realizando um exercício numa ficha de trabalho (cf. Anexo 6:130). Neste deveriam preencher um quadro com os adjetivos correspondentes a cada uma das qualidades apresentadas nos diapositivos, de acordo com o exemplo dado: honestidad – honesto. Este exercício foi realizado em grande grupo, com a professora a questionar oralmente os alunos. Corrigiu-se, em seguida, com recurso a um diapositivo com a sua resolução.

Posteriormente, os alunos realizaram o segundo exercício da ficha, no qual deveriam construir duas frases expressando opinião sobre duas qualidades à sua escolha, uma que

considerassem muito importante e outra que não considerassem importante, recorrendo aos exemplos de como formar frases que expressassem opinião, incluídos no próprio exercício. Foi dado algum apoio individual à construção das frases mas apenas houve tempo para a leitura das frases de dois alunos.

A terceira intervenção, segunda aula assistida e planificada (cf. Anexo 7:133), foi feita a solo, na turma de 10º ano, e correspondeu a uma aula de 90 minutos. Depois de feito o acolhimento e de registar no quadro o número da lição e a data, comecei por estabelecer relação entre o que se iria falar e uma actividade realizada durante o primeiro período, durante a “Semana de la Hispanidad”, que teve como tema um país da América Latina: Cuba. Expliquei aos alunos que se iria abordar um tema específico que já tinham visto no documentário e tratado nos trabalhos realizados e comecei por mostrar dois diapositivos (cf. Anexo 8:141-142, diapositivos 2, 3), o primeiro com fotografias de pratos típicos e o segundo com os mapas de Espanha e da América Latina, o objectivo era que os alunos chegassem à expressão “Gastronomía Hispana” ou Sabores Hispanos, o tema da unidade a trabalhar. O objectivo foi conseguido, pelo que, sobre este tema, realizou-se um *brainstorming* que permitiu aos alunos recordar o nome de alimentos ou de pratos típicos hispânicos e, ao mesmo tempo, os desinibiu, levando-os a participar, falando de algo que já conheciam.

Passou-se, em seguida, à realização do primeiro exercício da ficha de trabalho (cf. Anexo 9:150) entretanto distribuída, no qual os alunos teriam que, primeiro, nomear os alimentos que surgiam nas imagens e depois completar as expressões idiomáticas com esses mesmo alimentos. Primeiramente, verificou-se se conheciam todos os alimentos apresentados e de seguida apelou-se à semelhança linguística com o português, dando-se como exemplo a expressão “Estar como sardinas en lata.” Nesta fase, e porque queria que fossem os alunos a raciocinar e a descobrir sozinhos demorou-se muito mais tempo do que o previsto, até porque considerei importante que, em trabalho de pares, os alunos comprovassem que tinham percebido o sentido das expressões idiomáticas. Estas foram distribuídas pela turma, os alunos aplicaram-nas em contexto, escreveram-nas no quadro e todos as registaram no caderno.

Passámos, seguidamente, à leitura e exploração do texto “Cocina Latinoamericana”, este foi lido de forma equitativa por vários alunos, perguntou-se o significado de algumas palavras que poderiam suscitar dúvidas e respondeu-se a perguntas directas sobre o texto (cf. Anexo 9: 151), o texto serviu o duplo objectivo de falar do tema a estudar e de preparar os alunos linguisticamente para a visualização/audição seguinte.

De seguida, visualizou-se um curto vídeo sobre a semana da Gastronomia Latinoamericana nos Estados Unidos, mais especificamente em Nova Orleães, e pediu-se aos alunos que corrigissem afirmações sobre o mesmo.

A propósito de refeições, perguntou-se aos alunos se se lembravam de quantas e quais refeições fazem, diariamente, os espanhóis, de modo a introduzir o exercício seguinte que seria comentar a frase “Hay que desayunar como reyes, comer como príncipes y cenar como mendigos.” Infelizmente, já a prever que não teríamos tempo de fazer este comentário, a aula terminou com a projecção da frase e com o pedido de que pensassem em casa no seu significado.

De um modo geral, considero que as minhas intervenções foram pertinentes, adequadas ao nível dos alunos e serviram os objectivos a que se propunham. Parece-me também que os recursos utilizados foram bem construídos, possuindo rigor, qualidade e servindo para que os alunos compreendessem melhor os conteúdos e alicerçassem a sua aprendizagem em algo que lhes interessasse, que fosse palpável e fácil de perceber. Penso, ainda, que o modo como planifiquei as actividades procurou sempre ser lógico, com nexos, organizado e que encadeasse aprendizagens já iniciadas, contextualizando-as e estabelecendo relações entre elas.

De um modo particular creio que houve uma evolução desde a primeira intervenção, não só porque houve lacunas que foram supridas, como os balanços feitos com a professora-cooperante e as críticas construtivas que daí advieram muito contribuíram para que repensassem algumas formas de actuação. Contrariamente às aulas anteriores, nesta aula a competência comunicativa dos alunos foi trabalhada de forma mais intensa e intencional.

Logo na primeira intervenção, na opinião da professora cooperante e com a qual concordo, apesar da correcção linguística e da segurança na postura, houve pouco movimento no espaço, isto é, a concentração em terminar e em querer que os alunos estivessem activamente envolvidos nas actividades da aula, bem como o uso do *powerpoint*, fez com que praticamente não me deslocasse. Outro ponto menos bom foi o facto de não ter fornecido aos alunos uma ficha ou algo para que ficassem com as Regras de Acentuação sistematizadas, dado que esta informação também não constava no manual adoptado. Contudo, ao ter essa percepção, ainda em sala de aula, tentei colmatar esta lacuna pedindo aos alunos que copiassem para o caderno o último diapositivo deste tema (cf. Anexo 3: 93, diapositivo 24).

Na segunda intervenção conjunta, creio que o que mais falhou foi o pouco tempo dado aos alunos para realizar a tarefa de construir uma frase onde expressassem opinião, bem como a não correcção de todas as frases. A pressa em querer terminar e abordar tudo a que me havia proposto deu, também, pouco espaço a intervenções dos alunos. Ainda assim, o número de diapositivos foi reduzido ao essencial, contendo informação pertinente e foi fornecida uma ficha para sistematização das aprendizagens. Os alunos realizaram o primeiro exercício com facilidade e interesse. Também me parece que a minha tentativa de estabelecer pontes entre os conteúdos funciona para conduzir de forma coerente as aprendizagens, bem como a escolha do tema das redes sociais, que tão apelativo é aos adolescentes da actualidade.

Na terceira intervenção, houve a tentativa de colmatar as lacunas detectadas nas aulas anteriores, pelo que se tentou que a participação/ trabalho dos alunos fosse o cerne da aula, daí que quase todos os exercícios apelavam à participação oral dos alunos. O *brainstorming* é um dos exercícios que me parece melhor servir para desbloquear a participação e para activar pré-conhecimentos acerca de determinado tema. Contudo, ficou por fazer a distinção clara entre os pratos típicos e os alimentos, bem como explicar com mais detalhe algumas das palavras sugeridas. De facto, quando damos a palavra aos alunos e eles participam espontaneamente, o tempo urge e corremos o risco de, ao querer controlar a situação, fazê-lo deixando algo para trás, como foi o caso.

O exercício seguinte foi importante não só para recordar a nomenclatura relativa a alimentos como para que os alunos melhor compreendessem as expressões idiomáticas, sendo que chegaram à compreensão do significado sozinhos, apenas com ajuda de pistas ou de perguntas que os levaram ao resultado final. A aplicação em contexto foi, também, fulcral para a compreensão e memorização das expressões, mas o que se ganhou em aprendizagem perdeu-se em tempo, nada que não tivesse já previsto, e que tinha até assinalado nas observações do Plano de Aula (cf. Anexo 7:139). Ainda assim, foi gratificante ver o entusiasmo dos alunos a trabalhar e a querer partilhar com os colegas e comigo as frases que tinham produzido. O mesmo se verificou aquando da minha terceira intervenção, quando através da motivação remota os alunos se lembravam da expressão “Ser pan comido”.

Apesar dos progressos desde a primeira aula assistida, a última intervenção planificada (cf. Anexo 10: 153) não correu tão bem como se esperava. Por um lado talvez tenha sido demasiado ambiciosa, ao querer que os alunos realizassem tarefas mais complexas,

por outro, creio que o meu nervosismo, decorrente da consciência de que as tarefas não eram muito fáceis, não permitiu que a aula fluísse melhor.

Um dos motivos da minha ansiedade inicial prendeu-se com o facto de a aula ter começado, efectivamente, quinze minutos depois da hora, dado que foi quando a maioria dos alunos chegou.

A aula iniciou-se com a apresentação de um vídeo curto, que deveria ter sido visto apenas uma vez, o que não aconteceu, uma vez que o áudio se ouvia demasiado baixo. Contudo, estes factos poderiam não ser uma condicionante ao meu trabalho se eu tivesse planificado as actividades de outra forma. De facto, desde o início que estava com a sensação de que poderia ter seguido três caminhos diferentes: a planificação que elaborei; uma planificação que incluísse um texto de mais fácil compreensão e exercícios mais fáceis e rápidos de realizar ou uma alteração da sequência das actividades. Confesso que até começar a aula não me sentia confortável com o facto de ter incluído o exercício de gramática imediatamente a seguir à leitura do texto, mas não consegui encaixá-lo no final, por querer que a última tarefa (produção de texto) decorresse da penúltima questão, relacionada com a opinião do autor.

Não querendo alterar a planificação sem um motivo mais palpável, e até porque podia resultar bem, avancei. Mas não correu como esperava. Sinto que poderia ter dado a volta e alcançado os objectivos mas acabei por perder demasiado tempo. Claro que se tudo tivesse sido perfeito a minha reflexão e as minhas conclusões seriam diferentes, pelo que há que equacionar o que não correu tão bem e tentar perceber o que aconteceu de mais positivo.

Assim que comecei a aula, aquando da motivação psicológica, quis preparar os alunos para uma aula cujo tema era apelativo (*fiestas españolas*) mas também para uma aula em que teriam que elaborar uma tarefa mais complexa (produção de um *texto argumentativo*). Não sei se foi bom ter-lhes dito que aula teria uma componente de que iriam gostar mais do que outra, o objectivo era que chegassem ao final e achassem que a tarefa fora útil e não tão difícil como tinham pensado...

O primeiro exercício da ficha de trabalho (cf. Anexo 11:160), como já referi, não demorou o tempo previsto, pois foi necessário que os alunos vissem duas vezes o vídeo, para extrair informação relativa, apenas, ao nome de três festas tradicionais que se realizam em Espanha.

Parece-me que a maior falha da aula aconteceu imediatamente a seguir. Penso que teria sido mais produtivo explorar semanticamente o texto, primeiro, e posteriormente entrar no conhecimento explícito, os exercícios de conectores. Na verdade, começámos por identificar as palavras, destacadas no texto, como conectores e tentei que os alunos percebessem qual a sua função e importância. Nesse momento tive a sensação de que os alunos não estavam a perceber, a maioria estava com um ar quase ausente e os que não estavam tentavam conversar de assuntos paralelos. Chamei a atenção de alguns alunos, pela sua postura menos correcta: conversa, uso de telemóveis e de auriculares, etc... Todas estas interrupções me faziam pensar, cada vez mais, que ou os alunos não estavam a compreender ou que o texto não era muito motivador (já que não o acharam difícil) e que não tínhamos tempo para concluir a tarefa final. Tudo isto somado originou que a minha atitude fosse a de alguém que quer encontrar o caminho mas que tem receio de perder ou deixar algo para trás. Como a realização dos exercícios de compreensão não foi feita imediatamente após a leitura senti, também, uma quebra do interesse e da atenção dos alunos. Alguns estavam dispersos outros não realizavam as tarefas porque não estavam suficientemente concentrados.

Ainda assim, considero que há aspectos positivos a salientar. Primeiro, tentei que todos os alunos participassem, evitando focar-me somente nas alunas que dão, habitualmente, maior dinâmica à aula, incidi, em especial, nos alunos que pareciam mais desatentos ou que via que não estavam a trabalhar. No caso de dois deles acho que resultou, pois à segunda solicitação já responderam mais rápida e eficazmente. Parece-me, também, que procurei que os alunos não tivessem dúvidas insistindo em perguntá-lo e evitando dar-lhes as respostas, fazendo-os pensar, pedindo-lhes exemplos concretos do que se estava a falar. A ponte com uma aula anterior foi bem conseguida e os alunos ainda se lembravam do significado da expressão idiomática “Ser pan comido”, contudo, para surpresa minha não conheciam a expressão portuguesa “Fazer gala de...”.

A questão 6 (cf. Anexo 11:163) resultou bem, pois obrigou-os a recolocar-se e a voltar ao texto à procura da opinião do autor, se bem que para alguns esta opinião não pareceu estar muito definida. Esta questão acabou por não ser corrigida no quadro por implicar individualidade numa parte da resposta.

Nesta altura aproximávamo-nos do final da aula. Como constatei que não tínhamos tempo para realizar a tarefa final, em grupo, foi-lhes solicitado que realizassem o exercício em casa, começando-o na aula, ondem poderiam contar com o meu apoio. A professora cooperante sugeriu, também, que as produções escritas poderiam

posteriormente ser corrigidas por mim. Tentando encontrar um aspecto positivo neste contratempo, julgo que terá sido bom para alguns alunos poder realizar a tarefa num local mais sossegado, dispondo de todas as ferramentas necessárias fornecidas (conectores, expressões de opinião e esquema para estruturar um texto argumentativo). Apesar de apenas seis alunos terem entregue o texto para correcção, desses a maioria percebeu o que se pretendia e de uma forma mais ou menos elaborada conseguiu esboçar um texto com a estrutura de um texto argumentativo. Tendo em conta o pouco empenho de alguns alunos em tarefas extra-aula, considero que foi importante que os alunos tivessem tido oportunidade de elaborar o seu texto com tranquilidade e obterem um *feed-back* das suas produções. Além do mais, há a salientar que a ficha de trabalho, dentro do tema do programa, foi elaborada de raiz, focando um assunto que já não é novo mas dando-lhe um carácter actual, pois utilizei um artigo jornalístico relativamente recente.

3. Tarefas e elaboração de materiais

Ao longo do ano lectivo, a realização de reuniões semanais com a professora cooperante Elsa Nunes foi fulcral para estruturar o trabalho desenvolvido. Em primeiro lugar, era o momento em que se distribuía tarefas e em segundo constituíam, também, momentos de avaliação e de reflexão do nosso trabalho. O facto de já conhecer os meus colegas estagiários há alguns anos, e de termos um percurso profissional semelhante, jogou a nosso favor, contribuindo para que todas as tarefas que realizámos em grupo tenham sido sempre feitas de forma fácil, coerente e equitativa. A entreaajuda e o espírito colaborativo foram uma constante e o apoio recebido e retribuído contribuíram para o sucesso do ano lectivo. Na verdade, a reciclagem que me permitiu a concretização deste estágio é impagável, na medida em que foi gratificante poder trabalhar e experimentar diferentes formas de actuação à luz da experiência já adquirida ao longo destes quase onze anos de trabalho.

Nóvoa (1995: 26), por exemplo, atesta a ideia de que a partilha e troca de experiências interpares consolidam espaços de formação mútua, onde o profissional desempenha, simultaneamente, o papel de formador e formando. Ora este será um dos alicerces da profissão docente: o saber ensinar está directamente relacionado com o saber aprender, para tudo há que estar mentalmente disponível, livre e despojado de “pré-conceitos” e de preconceitos! Só com um espírito aberto à aprendizagem e à partilha de

conhecimentos se poderá ensinar de forma natural. A este propósito, para além das reuniões de núcleo de estágio, recorro as reuniões de partilha (que fizeram parte da componente não-lectiva do meu horário de trabalho numa das escolas onde leccionei). A existência de um espaço e de um tempo específicos para partilhar experiências do foro científico ou das atitudes e processos é um dos componentes essenciais para o sucesso escolar dos discentes.

Os materiais que elaborámos foram vários e diversificados, ajustados a todo o tipo de tarefas. Na primeira aula a que assistimos tivemos como tarefa principal observar a postura dos alunos em situação de aula e delinear uma planta da sala que permitisse obter melhores resultados e fazer com que os alunos estivessem mais atentos. Constatámos que acabámos por usar critérios semelhantes: tentámos separar os alunos mais conversadores, colocando alguns deles na primeira fila, sem que com isso prejudicássemos os alunos mais atentos, que se sentam mais perto da professora, assim como os que têm outro tipo de necessidades.

Na sessão seguinte, tivemos a tarefa de fazer a avaliação dos alunos, através da observação directa, usando para o efeito uma grelha fornecida pela orientadora, também aqui os resultados não diferiram substancialmente.

A propósito dos materiais que concebemos, cabe aqui reflectir sobre um assunto já abordado mas que ainda não desenvolvi: a avaliação segundo o QECR.

De facto, a questão da avaliação é uma das mais importantes na constituição e na razão de ser do próprio Quadro, tal como se comprova pelo subtítulo do mesmo: “Aprendizagem, ensino, avaliação”. Trata-se de uma questão importante não só para o que ensina como, mais ainda, para o que aprende, uma vez que só através da auto-avaliação, ou conhecendo os critérios de avaliação, pode compreender o que deve saber. Segundo o QECR, ainda que o termo avaliação seja bastante mais vasto do que a simples avaliação da proficiência linguística, esta é aquela sobre a qual o quadro incide com mais pormenor. Convém antes de avaliar, ou no caso, antes de elaborar qualquer documento de avaliação, que se tenham conta três conceitos fundamentais: a validade, a fiabilidade e exequibilidade do que se avalia e do modo como se faz.

A validade pretende demonstrar que o que se avalia representa com exactidão a proficiência de quem é avaliado. A fiabilidade refere-se à medida segundo a qual se avalia, permitindo uma classificação equitativa e justa entre avaliados. Por fim, a exequibilidade, essencial na avaliação de desempenho, é levada a cabo pelo QECR

quando este se torna um ponto de referência que pretende ser o mais abrangente possível, já os seus utilizadores, pelo contrário, devem ser selectivos (QECCR, 2001: 244-245).

O que tentámos fazer enquanto grupo de trabalho foi, na verdade, uma aproximação prática ao que defende o quadro: estabelecer um conjunto de normas comuns que relacionasse diferentes formas de avaliação, nos diferentes domínios. Este aspecto foi também sempre tido em conta nas aulas assistidas.

Outro aspecto importante prende-se com a distinção entre descritores de actividades comunicativas e descritores dos aspectos de proficiência. Os primeiros podem ser usados para elaborar, auxiliados por escalas, as tarefas de avaliação; para explicar resultados, quando há necessidade de elaborar relatórios ou para efeitos de avaliação ou auto-avaliação. Os segundos usam-se para avaliação ou auto-avaliação, através de listas de verificação, ou para avaliação do desempenho, feita através de escalas (QECCR, 2001: 248).

O quadro prevê também a utilização de diferentes tipos de avaliação (QECCR, 2001: 250), comumente usada em sala de aula, tais como: avaliação dos resultados / avaliação da proficiência; avaliação contínua; avaliação formativa / sumativa; avaliação directa / indirecta; avaliação subjectiva / objectiva, a Hetero-avaliação / auto-avaliação, etc. Foi com base nesta premissa que começámos a observação de aulas assistidas, como já referi acima, a avaliar os alunos através da observação directa, tendo em conta uma grelha de itens, com níveis.

Em termos de trabalho prático, começámos por corrigir os Testes de Diagnóstico da turma do 8º ano, elaborar a respectiva grelha de correcção (cf. Anexo 12: 164) e elencar os erros mais comuns. De seguida, construímos, em conjunto, a matriz da primeira ficha de avaliação do 8º A, assim como uma primeira versão da mesma, esta incluía a avaliação da compreensão oral, da compreensão da leitura, da gramática e da expressão escrita (Anexo 13:165 e Anexo14:171). Foi feito o mesmo trabalho para a segunda ficha de avaliação (cf. Anexo 15:176 e Anexo16: 182).

Posteriormente, fizemos um exercício de correcção que consistiu na correcção das produções escritas dos mesmos alunos e na posterior comparação e discussão dos resultados, este foi importante para aferir critérios de avaliação e para troca de experiências, relativas ao que achamos que se deve penalizar e que se deve valorizar. Elaborámos, em português e em espanhol, os Guiões de Visionamento dos

documentários que os alunos veriam na “Semana de la Hispanidad” (cf. Anexo 17:187 e Anexo18: 191).

Numa fase posterior, já com a turma de 10º ano, foi-me solicitada a correcção dos Testes de Avaliação correspondentes ao domínio da oralidade, bem como a elaboração da respectiva grelha, com base nos critérios definidos pela orientadora (cf. Anexo 19: 195).

Relativamente à questão das correcções, convém reiterar a distinção entre os conceitos de “erro” e “falha”.

De facto, usamos muitas vezes indiscriminadamente ambos os conceitos mas, se reflectirmos, rapidamente nos apercebemos de que uma “falha” não pressupõe desconhecimento mas “falta”, já o “erro” é uma “representação distorcida ou simplificada da competência-alvo” (QEER, 2001: 214). Ora, segundo o QEER, os “erros” estão relacionados com a *performance* e de acordo com a competência dos aprendentes, que desenvolvem, assim, uma *interlíngua*, já as “falhas” podem ocorrer no desempenho quando os aprendentes não põem em prática as suas competências, de forma correcta.

Há várias atitudes a ter, como docentes, face ao “erro” ou à “falha”. Oralmente, muitas vezes, devem deixar-se passar algumas destas situações para não interromper nem comprometer o discurso do aluno e não cortar a comunicação, outras vezes é fulcral tomar esses erros como exemplos, tentando descobrir a sua raiz e explicando a razão por que se cometem (semelhança linguística ou fonética, etc). Na escrita, creio ser de fundamental fazer o que tentámos elaborar desde as nossas primeiras aulas: trabalhar o “erro” como forma de aprendizagem. De facto, o tomar os erros ortográficos, de acentuação ou morfossintácticos como um *corpus* a apresentar aos alunos foi um aspecto importante e que serviu certamente a sua aprendizagem. Muitas vezes, o agrupar por tipo de erro também ajuda a activar a percepção do aprendente permitindo-o descobrir por si o que não está bem e como pode fazer melhor, refiro-me às apresentações elaboradas na nossa primeira intervenção (cf. Anexo 3:82).

4. Outras actividades

Durante o primeiro e o segundo períodos, enquanto ainda assistíamos às aulas do 8º anos, fomos coadjuvantes das turmas de 9º anos (A e B), durante 45 minutos, às Terças-Feiras. Esta foi mais uma experiência que, creio, se revelou frutífera para os resultados dos alunos que, divididos em duas salas e em dois grandes grupos, puderam beneficiar do apoio de uma equipa de cinco professores, para execução de tarefas.

Participámos, ainda, numa sessão de sensibilização com o tema “Combate à indisciplina” promovida pelo CAP⁸, SPO⁹, EPIS¹⁰ e destinada a professores do 3º ciclo, no auditório da escola. Nesta debateu-se, uma vez mais, a realidade das nossas escolas e foram delineadas algumas linhas a seguir, de modo a chegar a estratégias comuns que possibilitem melhores resultados. Considero que é da maior importância a existência deste tipo de sessões. O debate e a reflexão que daí advêm permitem, quase sempre, alterar de forma positiva alguns comportamentos e atitudes dos alunos em sala de aula, ao mesmo tempo que origina troca de experiência sobre o que resulta melhor com este ou aquele aluno, ou com determinado grupo-turma.

Já no final da prática, tivemos também a possibilidade de assistir à apresentação de um novo manual para o 8º ano, o *Pasapalabra* da Porto Editora. Estas acções, ainda que de cariz publicitário, são sempre um bom pretexto para reflectir sobre os recursos que utilizamos em sala de aula, permitindo-nos descobrir mais-valias e possibilidades diferentes de utilização dos recursos disponíveis.

⁸ CAP – Comissão de Administração Provisória

⁹ SPO – Serviços de Psicologia e orientação

¹⁰ EPIS – Projecto Empresários Pela Inclusão Social

D – Participação na escola

No que se refere à relação com a escola e a comunidade escolar, considero que esta foi bastante positiva. Logo no primeiro dia fomos apresentados à Direcção e conhecemos os principais espaços escolares, como a biblioteca, a sala de professores, o gabinete de Línguas e as salas de aula, bem como alguns dos auxiliares de acção educativa. Fomos muito bem acolhidos e, sempre que necessário, fomos auxiliados de boa vontade.

A primeira actividade em que participámos envolvia todos os alunos de espanhol da Escola, tratou-se da actividade da Semana de la Hispanidad, desenvolvida no âmbito do Día de la Hispanidad, que se comemora a 12 de Outubro. Foi-nos solicitado que elaborássemos dois guiões relativos a dois documentários sobre o país escolhido este ano para a comemoração: Cuba. Uma vez que este é um dia comemorado um pouco por todos os falantes de espanhol, decidiu-se, nesta escola, que cada ano seria dedicado a um país de fala espanhola, para que os alunos tivessem oportunidade de conhecê-lo de forma mais aprofundada. Neste caso em particular, o que fizemos foi elaborar questionários de escolha múltipla, que funcionavam como guião de visionamento dos documentários “Españoles en el Mundo: Cuba” (alunos de níveis mais avançados) e “Portugueses pelo mundo: Cuba” (alunos de iniciação) (cf. Anexos 17 e 18). Para além disso, foi feita uma exposição na Biblioteca Escolar que visitámos no dia da actividade. O balanço da actividade foi bastante positivo pois os alunos participaram entusiasticamente, ficando seguramente a saber muito mais sobre a cultura, gastronomia e língua deste país da América Latina.

A segunda actividade em que participámos, já durante o segundo período, envolveu novamente a turma do 8ºA, foi o Intercâmbio com o Instituto Zurbarán de Badajoz (cf. Anexo 20: 196). A preparação começou semanas antes com a planificação do dia da visita e a distribuição de trabalho pelos estagiários, ficámos encarregados da tradução dos *Peddy Papers* (cf. Anexo 21: 197) que seriam realizados durante a manhã. Foi um trabalho moroso mas que foi recompensado com o empenho e orgulho dos alunos em mostrar a sua cidade aos visitantes; para a parte da tarde preparámos um jogo com perguntas tipo “quiz” (cf. Anexo 22: 203) e um vídeo sobre Évora e Portugal, que, infelizmente, não foram utilizados, por motivos de tempo. Mais uma vez o saldo foi positivo, não só pelo entusiasmo dos nossos alunos e visitantes, como porque é sempre gratificante quando vemos na prática o que se preconiza nos programas, a aplicação das competências adquiridas em aula, a constatação de que afinal aquilo que fazemos serve

efectivamente o seu principal objectivo: comunicar e formar cidadãos activos, conscientes e responsáveis.

De facto, ao longo de toda a actividade, pôde assistir-se, de ambas as partes, a diálogos nas duas línguas, com os nossos alunos a falarem espanhol e os visitantes a falarem português, para além disso houve aprendizagens relativas a vocabulário desconhecido e troca de experiências. Garantidamente todos saímos enriquecidos, pois este tipo de actividades serve, também, como factor motivador para aprendizagem da língua.

No âmbito da Semana da Leitura 2014, realizou-se uma actividade promovida e dinamizada pelos estagiários: a actividade “Maleta Viajera”. No meu caso em particular, como já a tinha realizado, enquanto docente de espanhol, no ano lectivo anterior, na Escola EBI Frei Manuel Cardoso – Fronteira, tinha a expectativa de que esta seria bem-sucedida, não só pela possibilidade de contacto com obras escritas na língua de aprendizagem, como pela interacção destes alunos com alunos mais novos, que ainda não iniciaram a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira. Foram feitos os contactos iniciais via *e-mail* com a Asociación Cultural Extremeño Alentejana, a entidade que cede as “maletas” repletas de obras em ambas as línguas e que actua na zona da raia, divulgando o que de melhor há, a nível cultural, em cada um dos países. Solicitámos que nos trouxessem a “maleta” com literatura infanto-juvenil, em Espanhol. Posteriormente, ficou decidido que esta ficaria exposta na Biblioteca da ESAG mas que faríamos uma actividade de divulgação numa escola do agrupamento, a Escola EB 2,3 Conde de Vilalva, colocando como protagonistas os alunos de 10º ano do Curso de Humanidades e do Curso Profissional de Teatro (cf. Anexo 23: 223).

As actividades preparatórias foram fundamentais para o sucesso, desde a preparação de panfletos de divulgação e cartões, à elaboração de apresentações em *powerpoint* com as ilustrações das obras (para que os alunos pudessem acompanhar as histórias), passando pela preparação dos leitores (treino da leitura e da postura, esclarecimento de vocabulário, etc.) até à elaboração de fantoches.

A actividade decorreu na Biblioteca daquela escola e dirigiu-se aos alunos do 6º ano de escolaridade, que colaboraram empenhadamente, sempre que lhes foi solicitado. Como por exemplo numa das histórias, que foi contada a quatro vozes, o clássico de Juan Ramón Jiménez, *Platero y yo*, e que teve a colaboração do público que, com recurso a pequenos cartões com vocabulário e ilustrações, também participou dizendo entusiasticamente palavras em espanhol.

Creio que o balanço foi bastante positivo e que é uma actividade a repetir, com outros alunos ou com outras maletas pois tem inúmeras possibilidades e excelentes resultados, no que se refere ao empenho dos alunos e ao seu compromisso enquanto comunicadores da língua estrangeira, uma vez que lhes permite adquirirem o estatuto de veículo da língua para com falantes que ainda a desconhecem.

Já na parte final deste nosso percurso, tivemos ainda oportunidade de participar na recepção a alunos espanhóis, aprendentes de português, do Instituto Loustau- Valverde, de Valencia de Alcántara - Cáceres.

Foi-nos solicitado que colaborássemos na preparação e execução das actividades que seriam realizadas ao longo do dia. Assim, ficou a nosso cargo a elaboração de uma ficha sobre falsos amigos (cf. Anexo 24:224), actividade que foi realizada após o visionamento de um vídeo cómico que aborda este tema, bem como a preparação do roteiro a realizar, durante a parte da tarde, no centro histórico de Évora. Para além disso, prestámos apoio ao *Peddy Paper*, concebido pela professora cooperante e alunos, que ser realizou no recinto escolar.

Esta foi mais uma experiência gratificante e enriquecedora. Por um lado, todos apreciaram bastante as actividades, por outro todos aprendemos coisas novas, já para não falar da importância da troca de experiências entre alunos e docentes. Estou certa de que esta foi mais uma oportunidade de colocar o saber em acção, praticando, de facto, a competência comunicativa.

E – Desenvolvimento Profissional

Desde cedo sempre gostei de questionar. “Os porquês” eram recorrentes no meu vocabulário e ao chegar à adolescência percebi o quanto gostava de mostrar o caminho aos outros, de lhes tornar claro o que não viam com nitidez. Sempre tentei esclarecer, de múltiplas formas, as dúvidas dos meus amigos e colegas, através dos meus “porquês” tentava responder aos seus. Foi sempre com entusiasmo que os auxiliei, nomeadamente na minha disciplina preferida, o Português. Curiosamente, um dos textos que mais me marcou nessa época era um texto da área da Filosofia: “A Alegoria da Caverna”, extraído da *República* de Platão. Para mim, continua a ser, espantosamente, clara a forma como a alegoria espelha a realidade, as vivências do homem ignorante, a chegada à sabedoria e a reflexão sobre a ideia, sobre o que conhecia (as sombras) e o que passou a conhecer (a realidade). Começava a delinear-se, inconscientemente, o meu futuro.

Sempre fui muito intuitiva e, por isso, a maioria das vezes a minha espontaneidade levou-me a seguir caminhos apenas por intuição ou gosto (o que nem sempre é seguro). Por um lado é negativo não avaliar se o caminho escolhido me levará a bom porto, por outro não há dúvidas de que o mesmo será feito com gosto, entusiasmo e almejando a perfeição. Desta forma, foi neste sentido, que escolhi seguir a licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas. Ainda assim, sempre sem a certeza de que o meu futuro seria o ensino, o meu objectivo era, na altura, ser Bibliotecária. Assim, apenas quando realizei o meu Estágio Pedagógico tive a certeza de que o gosto pelo ensino, o contacto diário com os alunos, o ver neles o produto de algo que teve o nosso contributo, não era uma simples paixão mas um amor para o resto da vida...

Para Heidegger, citado por Penedos (1971: 173)¹¹ “... a formação transfigura o próprio espírito, opera no âmago do seu ser, «conduz o homem ao lugar da sua essência». É nesta perspectiva platónica, aqui à luz da interpretação do filósofo alemão, que pretendo continuar a construir a minha carreira como docente. Gostaria de contribuir significativamente para desvendar o caminho até à luz, dando pistas, mostrando trilhos e levando os aprendentes ao conhecimento. Para tal, será necessário que reflectamos no que consiste a profissão de docente e na sua evolução ao longo dos tempos, nomeadamente, desde meados do século XX até aos nossos dias.

Os professores são profissionais que, para além da tradicional difusão e transmissão do conhecimento, reflectem sobre as suas práticas. (Nóvoa, 1995:16)

¹¹ in Revista da Faculdade de Letras : Filosofia, série I, vol. 01, nº. 2/3, 1971

Foi durante o estado Novo que começou a elevar-se a formação de professores a processo-chave da profissão.

A partir da década de 60 do séc. XX, e com Portugal com uma das mais baixas taxas de alfabetização, a nível europeu, a grande prioridade é inverter a situação e investir na educação.

Assim, “a década de 70 ficou marcada pelo signo da formação inicial de professores” (idem, 20) e a década seguinte foi o momento áureo da profissionalização em serviço, dos muitos profissionais que não detinham qualquer formação pedagógica e/ou académica. A década de 90 caracteriza-se por ser a década da formação contínua.

Actualmente, a formação de professores não resulta da acumulação contínua de cursos ou técnicas mas pela reflexão crítica do profissional e da pessoa que é. Segundo Nóvoa (1995: 25) “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e o projectos próprios, com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional”.

O processo de formação elabora-se com base em modelos educativos mas não pode descuidar a prática, a experiência e as vivências da pessoa.

Julgo que ao longo da minha formação, desde a primeira licenciatura, houve apenas um ano ou dois em que não estive, de qualquer modo, ligada aos estudos. Até costume dizer que sendo professora nunca deixei de ser estudante como, de facto, comprova o meu *curriculum vitae*.

“Professor é aquele que sabe e tem vontade de esclarecer” – Esta afirmação de Ivan Illich, citado pela professora Olga Pombo (numa conversa transcrita para a revista *Aprender ao longo da Vida*), parece-me transmitir uma ideia simples e clara do que deve ser o docente. No mesmo texto encontramos também a ideia, pela voz do professor Rui Canário, de que o professor não se limita a oferecer informação mas conhecimento, tornando-se um elo insubstituível na cadeia de ensino-aprendizagem. De facto, qualquer pessoa pode ser professor se possuir conhecimento e o puder tornar claro para outros, mais ainda se tiver amor por esse processo, nas palavras de Illich. Contudo, só isso não basta, ainda que não sejamos detentores dos saberes universais cabe ao professor ter não só gosto por “ensinar” como, e mais ainda, gosto por aprender.

Desta premissa decorrem as três modalidades de formação docente: a formação inicial, a formação especializada e a formação contínua. Podemos afirmar que o professor é um profissional em constante construção. Alguém cuja formação nunca se pode dar por

terminada porque lhe compete acompanhar e estar a par dos novos desafios da sociedade, que não se restrinjam exclusivamente à sua área de saber.

Neste contexto, considero fulcral o caminho que tenho vindo a trilhar desde que entrei pela primeira vez na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Comecei por licenciar-me em Línguas e Literaturas Modernas – Estudos Portugueses no ano 2001, ingressando no ano lectivo seguinte no Ramo de Formação Educacional, que consistiu num biénio, com a realização de disciplinas didáctico-pedagógicas em 2001/2002 e do Estágio, em 2002/2003.

No biénio 2005/2007, realizei na Universidade de Évora a Pós-Graduação em Arquivo, Biblioteca e Ciências da Informação – Biblioteca, por ser uma área da qual sempre gostei e por estar, de algum modo, relacionada com a escola. Como costumo dizer, junta o melhor da minha área: aprofundar o gosto pela língua e pela literatura de uma maneira espontânea, informal e até lúdica.

Por esta altura surgiu a oportunidade dar uma formação de Português a professores espanhóis, que alterou radicalmente a minha forma de olhar para esta língua estrangeira. Nasceu, então, o meu gosto pelo espanhol, pelo que comecei por aprofundar conhecimentos através da leitura de algumas obras em espanhol. Este gosto levou-me a candidatar, em 2009/2010, ao curso de Línguas, Literaturas e Culturas – estudos Portugueses e Espanhóis da Universidade de Évora. Por motivos alheios à minha vontade, apenas consegui frequentar as disciplinas do curso dois anos lectivos depois, altura em que concluí a licenciatura. Foi muito bom voltar à universidade, inverter papéis e aprender, efectivamente, sobre uma disciplina que, entretanto, já leccionava há algum tempo. Mais ainda quando os resultados, provenientes da maturidade e da experiência, eram muito satisfatórios e gratificantes.

No ano lectivo 2012/2013 ingressei no Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário, no qual frequentei disciplinas que muito auxiliaram a minha actuação durante este ano lectivo. Por um lado, permitiram que analisasse de forma mais profunda os documentos que norteiam todo o trabalho docente e, por outro, originaram uma reflexão em relação ao que é a Escola e o Ensino e quais os papéis de professor e aluno no mundo actual.

A Prática de Ensino Supervisionada foi o culminar de todo o trabalho que tenho vindo a desenvolver há três anos, bem como do que já possuía na minha formação-base aliada à experiência lectiva que já detinha.

Nesta busca de papéis, de objectivos ou de competências percorri um longo caminho que originou que reflectisse com mais demora e cuidado sobre o trabalho que tenho desenvolvido desde que terminei a primeira licenciatura. Desde modos de actuar, à postura na escola e perante os alunos, passando pela relação com a comunidade escolar e terminando com o debate e troca de experiências (proporcionados pelas reuniões do núcleo de estágio), todos estes aspectos, que fazem parte do quotidiano do professor, foram actualizados e renovados na minha forma de ser docente.

Recorrendo, por exemplo, ao que actualmente se avalia no desempenho de um docente, como a vertente profissional, social e ética; o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a participação na escola e relação com a comunidade educativa; ou desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, é fácil concluir que os desafios que se colocam ao professor do século XXI não são os mesmos de há umas décadas atrás. Não só porque mudou todo o enquadramento legal (o surgimento da escolaridade obrigatória do secundário apresenta múltiplos desafios ao nível dos diferentes tipos de aluno) como porque os contextos social, económico e profissional estão em constante mutação. O que fazia sentido há uma década, quando me licenciiei, pode já não fazer hoje.

Assim, posso afirmar que o processo pelo qual tenho passado de aprendizagem e reflexão muito contribuiu para me tornar, seguramente, uma melhor profissional, continuando a querer aprender mais e a melhorar sempre. Por este motivo, afirmo, também, que certamente esta não será a minha última formação. Pretendo realizar algo que já tinha tentando há três anos atrás mas que me foi negado por não ter qualquer formação na área: frequentar um curso de verão de Espanhol, dinamizado por uma Universidade em Espanha, de modo a manter-me sempre actualizada.

Nos nossos dias, urge formar professores reflexivos, responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional e que sejam protagonistas na implementação de políticas educativas (Nóvoa, 1995: 27), é assim que pretendo ser.

Segundo García (1995: 59), o conceito “reflexão” é considerado pelos autores de referência como um dos conceitos-chave na área da formação de professores. Associado a este conceito surgem outros, do mesmo campo semântico, como crítico, analítico,

indagador, investigador, etc, que reforçam a necessidade de reflectir e problematizar todas as acções inerentes à profissão docente. Esta é condição *sine qua non* para garantir o resultado final, que é a aprendizagem dos alunos, essencialmente na vertente de formar adultos civilizados, responsáveis capazes de agir e de comunicar.

A capacidade de reflectir, analisando a sua própria prática, conduz à verdadeira aprendizagem, esta ideia traduz-se pelo conceito de *reflexão-na-acção*, defendido por Donald Schön já nos anos 80. Pollard e Tann, referidos por García, elencam um conjunto de destrezas necessárias ao ensino reflexivo, tais como: destrezas empíricas, analíticas, avaliativas, estratégicas, práticas e comunicativas. A conjugação destas destrezas é fundamental para se ser um profissional reflexivo, capaz de dar resposta imediata às exigências da profissão.

Ainda para o autor (García, 1995: 55), a formação inicial de professores não pode ser vista como um produto acabado mas antes como a primeira fase de um longo processo de desenvolvimento profissional. Neste sentido, a noção de desenvolvimento supera o seu conceito primordial, elevando-se à fusão entre evolução e continuidade. Está-lhe subjacente a capacidade de indagação-reflexiva, que permite ao profissional analisar as causas e consequências da conduta docente, para além dos limites da própria aula.

Questionando, então, sobre o que será ensinar e aprender na escola de amanhã, concluo que há papéis que estarão sujeitos, constantemente, a mutação e actualização.

O aluno deve ser capaz, entre outras coisas, de comunicar e actuar em diversos contextos linguísticos, fazer uso de recursos de apoio, como a Biblioteca Escolar ou as TIC, bem como aproveitar, para outras disciplinas, as competências de estudo e de organização que a disciplina de Português lhe permite adquirir (questão da *transversalidade*) e que a disciplina de Espanhol lhe permite pôr em prática através da competência comunicativa.

O professor deve ser um facilitador, potenciando a aprendizagem. Deve “ter uma atitude reflexiva em relação à sua prática e à dos colegas com quem deve partilhar experiências, não desistir nunca de fazer melhor do que ontem e de ser capaz de criar um ambiente pedagógico favorável à aprendizagem.” (Sardo: 2010, 66)

Respondendo directamente à questão colocada, parece claro que ensinar deve ser dar pistas, orientar, conduzir o aluno, levando-o a construir e a trilhar o seu próprio caminho; aprender deve ser, pois, seguir o caminho indicado mas com autonomia e espírito crítico e interventivo, entendendo a língua como suporte de toda a sua

aprendizagem, meio por excelência da compreensão e da expressão e património da sua identidade.

Conclusão

O presente trabalho foi-se construindo, progressivamente, ao longo dos últimos dois anos lectivos mas reflecte toda uma prática e conhecimentos adquiridos desde há uma década a esta parte, actualizados e aprofundados através do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário.

Uma das palavras que, creio, devemos reter é competência, uma das palavras-chave quando se fala em conhecimento. Que competências deve ter o professor? Que competências devem desenvolver os alunos?

A sociedade de hoje é actualizada quase a cada segundo. A diversidade de informação, de meios e recursos podem ser ou uma mais-valia ou um entrave ao conhecimento. É neste campo que o professor surge como um dos mais importantes auxiliares no acesso ao saber. As máquinas levaram em muitos casos à extinção de profissões mas esse é um risco quase inexistente numa profissão que exige a conjugação de variadas capacidades. Ainda que, actualmente, a maioria das pessoas possa aceder facilmente à informação e de várias formas, através de diferentes tecnologias, é muito fácil perder-se a “navegar” no mundo digital. Pelo que só um orientador, um guia capaz de sugerir trilhos pode conduzir a uma aprendizagem eficaz.

De facto, para Philippe Perrenoud (2000:15), a noção de competência designa uma “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”, esta noção de competência, aplicável a docentes e discentes, é fundamental para acolher os novos desafios do século XXI.

A competência mais transversal que se preconiza que os aprendentes desenvolvam é, indubitavelmente, a competência comunicativa. Este ponto de extrema importância foi explorado teoricamente aquando da análise dos documentos incontornáveis para a profissão docente. Esta foi também a competência que almejou colocar-se em prática em todas as aulas leccionadas, bem como nas actividades extra-aulas, caso dos intercâmbios ou das sessões de dinamização da Língua Estrangeira. É, ainda, esta a

competência que se pretende que, enquanto profissionais, continuemos a desenvolver e aprofundar para darmos exemplo aos nossos alunos.

Neste contexto, penso que o presente relatório reflecte o resultado da tentativa de colocar em prática o papel de professor, tentando para tal reunir todas as competências necessárias ao desempenho desta profissão. Desde a aquisição de conhecimentos na minha formação-base, passando pelo querer saber mais com a realização de uma pós-graduação na área da informação, até ao aprofundamento de conhecimentos e realização de novas aprendizagens na área da Língua Estrangeira e na área didáctico-pedagógica.

Creio estar no caminho certo para continuar a explorar os trilhos que esta profissão nos apresenta a cada instante, impelindo-me a continuar, mesmo quando encontrar “pedras no meio do caminho”, como diz Carlos Drummond de Andrade. A reter e a levar, sempre, na bagagem: a preparação e planificação das actividades lectivas; a capacidade de gerir diferentes situações em sala de aula; o saber apontar e sugerir caminhos (mas também ensiná-los); o avaliar com rigor e justiça; o dominar com destreza os diferentes recursos, digitais ou não; o saber trabalhar em equipa; o conhecimento do enquadramento ético e legal da profissão docente; e a capacidade de envolver em todo o processo os alunos e os seus responsáveis, bem como a comunidade educativa em geral. É da união perfeita destes aspectos que nasce o profissional ideal, que se preconiza que seja o professor que todos gostaríamos de ter tido e de ser.

Abreviaturas

CAP – Comissão de Administração Provisória
CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico
EPIS – [Projecto] Empresários Pela Inclusão Social
IMCP – Introdução às Metas Curriculares do Português
LE – Língua Estrangeira
LM – Língua Materna
MEC – Ministério da Educação e Ciência
MCP – Metas Curriculares do Português
PEES – Programa de Espanhol do Ensino Secundário
PEESI - Programa de Espanhol do Ensino Secundário - Iniciação
PLEE – Programa de Língua Estrangeira Espanhol – 3º Ciclo
PLNM – Português Língua Não Materna
PMCP – Programa e Metas Curriculares do Português
PPEB – Programa de Português do Ensino Básico
PES – Prática de Ensino Supervisionada
PPEB – Programa de Português do Ensino Básico
PPES – Programa de Português do Ensino Secundário\
QECR – Quadro Europeu Comum de Referência
SPO – Serviços de Psicologia e Orientação

Bibliografia

Agrupamento de Escolas nº4 de Évora (2010/2013) Projecto Educativo de Escola

[Disponível em: http://www.esag.edu.pt/site/images/escola/pee_2010_2013.pdf acessido a 20/10/2013]

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M^a R., Magalhães, V. (2012), “Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico em Portugal Um agradecimento, um esclarecimento e um apelo” in *Público*: 3 de agosto de 2012 [disponível em: <http://www.ciberduvidas.com/autores/works/7604> acessido a 05/03/2013]

Canário, R. (2005). —Um visionário que é preciso reler|. *Revista Aprender ao Longo da Vida*, nº4, Maio 2005, pp. 40-47 [acesso a 1/06/ 2014 em <http://cfcul.fc.ul.pt/textos/OP%20-%20Ivan%20Illich.pdf>]

Conceição C. e Sousa, Óscar (2012) “Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências”, in *Revista Lusófona de Educação*, 20, 81-98

Conselho da Europa (2001), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

Despacho n.º 17169/2011 de 12 de Dezembro de 2011. *Diário da República N.º 245 — 23 de Dezembro de 2011 – II Série*, Ministério da Educação e Ciência, Gabinete do Ministro, Lisboa

Decreto-Lei 43/2007 de 22 de Fevereiro [acesso a: 1/06/2014, disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf>]

García, Carlos Marcelo (1995) A formação de professores: centro de atenção e pedra-toque. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2ª edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote

García, Carlos Marcelo (1999) *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*
Porto: Edições Afrontamento

Hadji, C. (1993) *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*, Porto:
Porto Editora

“Introdução às Metas Curriculares, Ministério da Educação” [disponível em:
<http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias¬icia=396> _acedido a 04/03/2013]

Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86 -. *Diário da República*. n.º 237, Série
I de 14 de Outubro de 1986

Martínez, José Daniel, “Enfoque Comunicativo en la enseñanza de la lengua”
[disponível em:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/nivelumbral.htm,
m, acedido a 10/01/2013]

Ministério da Educação e Ciência *Ensino Básico - 3.º Ciclo / Espanhol LEII - Metas de
Aprendizagem*. Lisboa.

Ministério da Educação e Ciência “Introdução às Metas Curriculares,” [disponível em:
<http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias¬icia=396> _acedido a 04/03/2013]

Ministério da Educação e Ciência (1997). *Programa de Espanhol. Ensino Básico 3º
ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação e Ciência (2001), *Currículo Nacional do Ensino Básico –
Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação
Básica.

Ministério da Educação e Ciência (2001) *Programa de Português do Ensino Secundário*

Ministério da Educação e Ciência (2001) *Programa de Espanhol do Ensino Secundário
– Nível de Iniciação*

Ministério da Educação e Ciência (2002) *Programa de Espanhol do Ensino Secundário
– Nível de Continuação*

Ministério da Educação e Ciência (2009), *Programa de Português do Ensino Básico*, Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular [disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=11> acessado a 04/03/2013]

Ministério da Educação e Ciência (2014), Programa e Metas Curriculares de Português –Ensino Secundário [disponível em [file:///C:/Users/User/Downloads/programa metas curriculares portugues secundario%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/programa%20metas%20curriculares%20portugues%20secundario%20(2).pdf) acessado a 3/3/2014]

Mira, A. R. (2002) Programação do ensino de línguas estrangeiras – Metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras – Perspectiva diacrónica. Évora: Universidade de Évora

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

Mira, A. R. e Silva, L. (2007) *Notas sobre o valor formativo do sumário, na aula*. Revista educação. Temas e Problemas, 4, ano 2, Évora: Universidade de Évora – Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Edições Colibri

Nóvoa, A. (1995) coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa : Dom Quixote, pp. 13-33

Nueva Ortografía del Español (2010) [documento disponível em <http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000011.nsf/voTodosporId/B9552BE17BD837C12577CF004250FB?OpenDocument&i=6>, acessado a 12/01/2013]

Penedos, Álvaro dos (1971) “A interpretação Heideggeriana da Alegoria da Caverna de Platão” *Revista da Faculdade de Letras : Filosofia*, série I, vol. 01, nº. 2/3, pp 169-178

Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Relatório intercalar conjunto de 2010 do Conselho e da Comissão Europeia sobre a aplicação do programa de trabalho «Educação e Formação para 2010 [Disponível em <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0001:0007:PT:PDF>. acessido a 8 /11/ 2012.]

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: M.E.-D.E.B.

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

Roldão, M. do C. e R. Marques (2000), *Inovação, Currículo e Formação*, Porto, Porto Editora.

Sardo, Luísa Maria Picado da Naia (2010) *Os desafios do professor no século XXI: as suas competências profissionais no cumprimento da missão da escola*, Coimbra: Universidade de Coimbra [disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/15632/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. acessido a 1/06/2014/

Teixeira, M., Santos, L. (2011), “Metas de Aprendizagem e Novos Programas de Português: uma leitura do Pré-Escolar ao 3.º C EB”, *Novos Desafios no Ensino do Português*, Santarém: Instituto Superior de Educação de Santarém [disponível em: <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/689/1/novosdesafiosensinoportugues.pdf> acessido a 05/03/2013]

Universidade de Évora (2011) Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada - Cursos de 2º ciclo - Mestrados em Ensino que conferem habilitação profissional para a docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário- ordem de serviço nº9 /2011 [Disponível em <https://gesdoc.uevora.pt/api/pages/file/&id=308570>, acessido a 3/09/2113]

Índice dos Anexos:

Anexo 1 – Inquérito	78
Anexo 2 – Relatório PLNM	80
Anexo 3 – Diapositivos da 1ª intervenção conjunta	82
Anexo 4 – Planificação 1ª aula assistida – 8º ano	101
Anexo 5 – Diapositivo da 1ª aula assistida – 8º ano.....	113
Anexo 6 – Ficha de Trabalho 1ª aula assistida	130
Anexo 7 – Planificação 2ª aula assistida – 10º ano	133
Anexo 8 – Diapositivos 2ª aula assistida	141
Anexo 9 – Ficha de Trabalho 2ª aula assistida	150
Anexo 10 – Planificação 3ª aula assistida – 10º ano	153
Anexo 11 – Ficha de Trabalho 3ª aula assistida	160
Anexo 12 – Grelha de cotações da produção escrita 10º	164
Anexo 13 – Matriz e Correção da Ficha de Avaliação 8º ano.....	165
Anexo 14 – 1ª Ficha de Avaliação 8º ano	171
Anexo 15 – Matriz e Correção da 2ª Ficha de Avaliação 8º ano	176
Anexo 16 – 2ª Ficha de Avaliação 8º ano	182
Anexo 17 – Guião do Vídeo “Portugueses pelo Mundo: Cuba”	187
Anexo 18 – Guião do Vídeo “Espanhóis en el mundo: Cuba”.....	191
Anexo 19 – Grelha de cotações dos Testes de Oralidade	195
Anexo 20 – Foto Intercâmbio	196
Anexo 21 – Peddy paper traduzido para espanhol	197
Anexo 22 – Perguntas <i>quiz</i>	203
Anexo 23 – Foto Maleta	223
Anexo 24 – Ficha sobre Falsos Amigos (intercâmbio)	224