

Introdução

O presente relatório constitui uma reflexão sobre a prática de ensino desenvolvida na Escola EB 2,3 André de Resende, sede do Agrupamento n.º 2 de Évora, no ano letivo de 2012/ 2013.¹ A referida atividade docente incidiu na lecionação das disciplinas de Língua Estrangeira II – Espanhol Iniciação – a cinco turmas do sétimo ano e de Português a uma turma-piloto de um Curso Vocacional. O contrato foi celebrado no final de janeiro de 2013, em regime de substituição da docente titular das turmas, tendo finalizado no início de agosto do mesmo ano.

A reflexão acerca da docência no ano letivo supracitado enquadra-se na unidade “Prática de Ensino Supervisionada” do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário e de Espanhol nos ensinos básico e secundário, o qual confere a habilitação profissional para a docência nesses dois grupos de recrutamento. Não obstante, salienta-se, neste ponto, as profissionalizações adquiridas anteriormente, tanto ao nível do Português como da língua estrangeira (Português e Inglês para o 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário), as quais se refletirão necessariamente neste relatório, quer em termos de carreira docente quer em termos de transposição de competências adquiridas, especialmente ao nível da lecionação de outra língua estrangeira - Espanhol.

Atendendo às quatro dimensões do desempenho profissional da prática docente que constam no Estatuto da Carreira Docente², sublinha-se ainda que este relatório não se cingirá somente à análise da lecionação das disciplinas de Português e de Espanhol. Sendo assim, contemplará necessariamente a dimensões do ECD³, a saber: “Profissional, social e ética”, “Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, “Participação na escola e relação com a comunidade educativa” e “Desenvolvimento profissional ao longo da vida”, as quais, tal como consta nesse documento, englobam as competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos que devem ser adquiridos e desenvolvidos aquando da formação inicial dos candidatos à profissão de docente (ponto 2, do artigo 13.º do ECD).

¹ No final desse ano letivo, o agrupamento passou a integrar a Escola Secundária Gabriel Pereira, sendo que a sede foi transferida para essa escola.

² Neste trabalho opta-se pela republicação em anexo ao Decreto-lei 41/ 2012, de 21 de fevereiro, a qual constitui a 11.ª alteração ao Estatuto da Carreira Docente.

³ Estatuto da Carreira Docente doravante designado através da sigla ECD.

As quatro dimensões referidas serão exploradas, por sua vez, em quatro capítulos fundamentais. No primeiro, intitulado “Preparação científica, pedagógica e didática”, proceder-se-á a uma reflexão crítica acerca do papel e das funções do professor de uma forma geral e, mais especificamente, o professor de língua, tendo como referência a experiência enquanto docente e a legislação e os documentos publicados sobre o assunto.

A preparação científica, pedagógica e didática implica necessariamente o conhecimento de documentos normativos e orientadores que refletem as políticas educativas dos últimos anos (nacionais e europeias) e que norteiam a organização escolar, curricular e programática. São de salientar, assim, a Lei de Bases do Sistema Educativo⁴, o ECD, o revogado Currículo Nacional do Ensino Básico, o projeto das Metas de Aprendizagem e as Metas Curriculares. Ao nível da língua estrangeira, temos o Programa de Espanhol e Organização Curricular para o terceiro ciclo do ensino básico e, tendo em conta a situação de Portugal enquanto membro do Conselho da Europa e da União Europeia, inclui-se ainda o documento de referência para o ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras no espaço europeu, ou seja, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Quanto à língua materna, dada a especificidade dos Cursos Vocacionais, explicitar-se-á esse percurso alternativo e o respetivo enquadramento legal.

No segundo capítulo, far-se-á a articulação entre a dimensão teórica apresentada no capítulo I e uma dimensão atuante, isto é, uma análise da prática letiva através dos seguintes aspetos: planificação, condução de aulas e avaliação de aprendizagens. A análise reflexiva incidirá primeiramente na disciplina de Espanhol com a devida explicitação da abordagem metodológica seguida, das estratégias e das atividades adotadas/ promovidas e dos materiais/ recursos utilizados. Nesse âmbito, para além do diálogo com os documentos orientadores e normativos mencionados no primeiro capítulo, proceder-se-á a uma apresentação crítica do manual adotado com a necessária exemplificação das estratégias e atividades planificadas, assim como dos tipos de avaliação e instrumentos de recolha de informação implementados. Num segundo momento deste capítulo será, por sua vez, analisada a lecionação da disciplina de Português do Curso Vocacional, sendo que, para o efeito, se fará o devido enquadramento com o Programa de Português do Ensino Básico de

⁴ Opta-se pela republicação anexa ao Decreto-lei 49/ 2005, de 30 de agosto.

2009. O que se expõe, tanto ao nível da disciplina de Espanhol como ao nível da disciplina de Português, será tratado de forma contextualizada e atendendo às circunstâncias especiais de colocação e à necessária adaptação das planificações anuais.

As dimensões “Participação na escola e relação com a comunidade educativa” e “Desenvolvimento profissional ao longo da vida”, mencionadas nesta introdução, serão abordadas nos dois últimos capítulos do relatório. Assim, no capítulo III, “Participação na Escola”, descrevem-se analiticamente as funções que integram a componente não letiva do docente, ou seja, aquelas que vão para além da lecionação mas que acabam por relacionar-se com o domínio da prática letiva e contribuir para a sua regulação e melhoria. No último capítulo, “Desenvolvimento profissional”, apresentam-se outros processos de melhoria do desempenho e de supervisão da prática letiva e não letiva, sendo esses a formação especializada e contínua e a avaliação do desempenho docente. No âmbito da formação, enumeram-se as iniciativas tomadas ao longo do percurso profissional com a respetiva justificação da sua pertinência e contributo para a melhoria da prática letiva. Por sua vez, no que concerne à avaliação de desempenho, essa acaba por sintetizar, em termos classificativos, a prestação durante o ano letivo em que incide o relatório.

Atendendo ao descrito nesta introdução, o presente relatório constituirá uma reflexão abrangente, assente numa dimensão duplamente analítica e crítica, que reflete a própria complexidade e amplitude da profissão docente na atualidade.

I – Preparação científica, pedagógica e didática

A preparação de um docente não se restringe à lecionação e à consequente mobilização dos conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos adquiridos na sua formação inicial. Sendo a docência uma área que envolve essencialmente o trabalho direto com as novas gerações, tendo, dessa forma, um grande impacto no futuro da sociedade e do país, torna-se uma profissão especialmente sensível às naturais mudanças sociais, culturais, tecnológicas, económicas e políticas. Essas mudanças implicam transformações no paradigma educacional, o que, na prática, se traduz em alterações a vários níveis, desde os planos curriculares até à própria autonomia das escolas e ao ECD. No cenário apresentado, a preparação de um docente não é um processo terminado mas sim um processo em construção, sendo necessariamente mais abrangente do que a sua formação inicial para que possa acompanhar e fazer face às alterações estruturais que afetam vários setores do sistema educativo⁵.

De facto, já no final da década de noventa, na sua análise do “Papel de professor nas sociedades contemporâneas”, Lima salientava a complexidade e ambiguidade desse papel⁶, na medida em que existe uma espécie de hiato entre as expetativas, da sociedade e as individuais, e as exigências do dia a dia, sendo que estas últimas se devem não só às orientações da política vigente como também à acentuada diversidade dos alunos e à “acumulação de responsabilidades que são desproporcionadas em relação ao tempo e aos meios de que dispõem” (Lima,1996, pp. 51-53). Há muito que a função do professor deixou de ser a mera transmissão de conhecimentos e, por conseguinte, os seus alunos deixaram de ser expetadores passivos e pouco autónomos. A evolução e a diversificação do seu papel ao longo das décadas implicou igualmente transformações ao nível identitário, justificando-se, assim, segundo Nóvoa, uma maior ligação entre as dimensões profissional e pessoal quando se analisa essa profissão, a qual envolve uma componente de “construção” da aptidão para a docência: “Coloco así la tónica en una (pre)disposición que no es natural sino construida

⁵ Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, esse é definido no artigo 1.º do Capítulo I como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação”, desenvolvendo-se “segundo um conjunto organizado de estruturas e de ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas”. A coordenação política deste sistema “incumbe a um ministério especialmente vocacionado para o efeito”, atualmente o Ministério da Educação e Ciência.

⁶ No seu artigo, Lima parte de um conceito sociológico de “papel” que envolve três fatores: o “status” (“posição ocupacional específica”), um “padrão de comportamentos” e “um padrão de expetativas sociais” (Lima,1996, p. 49).

(...) en una profesionalidad docente que no puede dejar de construirse en el interior de una personalidad de profesor (Nóvoa, 2009, p. 206).

Com base no exposto e para compreender a complexificação do papel do professor, torna-se pertinente analisar a evolução ocorrida ao nível das funções que lhe são exigidas, com especial enfoque nas últimas três décadas, as quais se têm revelado especialmente dinâmicas ao nível das mudanças no cenário educativo, uma vez que as alterações, com a devida publicitação de despachos normativos e de decretos-lei, se têm operado com uma elevada periodicidade. Dessa forma, parte-se, em primeiro lugar, do documento enquadrador do sistema educativo, ou seja, a Lei de Bases, a qual, segundo Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão e Tavares “constitui a principal referência para o funcionamento das escolas dos diferentes níveis de ensino e para a formação de professores” (Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão, & Tavares, 1997, p. 3). Assim, para além de definir o âmbito, os princípios organizativos do sistema, os níveis, modalidades de ensino e respetivos objetivos, a Lei de Bases dedica também um capítulo aos “recursos humanos”, dentro do qual se inserem, entre outros, os “Princípios gerais sobre a formação de educadores e professores” (artigo 33.º), a sua “Formação inicial” (artigo 34.º) e a “Formação contínua” (artigo 38.º)⁷. No que concerne aos princípios gerais (artigo 33.º), os quais se têm mantido inalterados, refere-se que a formação inicial deve proporcionar aos educadores e professores de todos os níveis de educação a “informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas”, numa articulação teórico-prática, “assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica”, numa perspetiva de integração. Para além deste aspeto, importa salientar aqueles que dizem respeito a uma “construção gradual” da identidade e do papel do professor: a existência de uma formação contínua que complemente e atualize a formação inicial”; essa formação, tanto inicial como contínua, deverá favorecer uma atitude “simultaneamente crítica e atuante”, deverá ser um estímulo à inovação e à investigação, conduzindo a uma “prática reflexiva e continuada de autoinformação e

⁷ A Lei de Bases, documento basilar da reforma do sistema educativo, foi alvo de três alterações (pelos Decretos-leis n.ºs 115/97 de 19 de setembro, n.º 49/2005 de 30 de agosto, e 85/2009 de 27 de agosto). Neste relatório, opta-se pela versão republicada e renumerada em anexo à Lei n.º 49/2005.

autoaprendizagem”.⁸ Com base nestes princípios, verifica-se a necessidade de uma constante atualização para fazer face à mutabilidade da realidade social, a qual se constitui como referência na prática docente.

Em conformidade com o descrito, verifica-se que as especificidades da docência requerem, assim, não só um nível de profissionalização como também a definição clara dos requisitos dos cursos de ensino e das instituições que os ministram. Nessa linha de ideias, na primeira alteração à Lei de Bases (Lei n.º 115/97, de 19 de setembro), estabelece-se o grau de licenciatura como requisito para a qualificação profissional de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, sendo que esse grau é exigido igualmente no caso das disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística (artigo 31.º da Lei n.º 115/97).⁹ No artigo 31.º da Lei de 97, salienta-se, ainda, no ponto dois, a necessidade de definição por parte do Governo de “perfis de competência e de formação de educadores e professores para ingresso na carreira docente”, os quais se constituiriam como referência para a própria organização e acreditação dos cursos superiores que conferem a habilitação profissional para a docência.¹⁰ A aprovação de um perfil de desempenho comum aos educadores e professores concretizar-se-ia, por sua vez, no Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto.¹¹ Esse perfil geral assenta nas quatro dimensões já mencionadas na introdução a este relatório: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.¹² Relativamente à primeira dimensão, o professor deverá promover as aprendizagens dos seus alunos,

⁸ Estes princípios orientadores seriam, por sua vez, alvo de enquadramento jurídico no Decreto-lei n.º 344/89, de 11 de outubro, no qual se entende a formação de educadores e de professores “como um dos vetores fundamentais da nova educação que se quer para Portugal”. Para o efeito, procede-se igualmente à organização dos cursos que conferem habilitação para a docência, assim como à definição da sua estrutura curricular.

⁹ Na segunda alteração à Lei de Bases (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto), deixa-se de fazer referência ao grau de licenciatura, optando-se pela designação geral de “cursos superiores”, os quais englobam três graus académicos, licenciado, mestre e doutor, uma vez que o grau de bacharel foi extinto.

¹⁰ Neste seguimento, o Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de junho, define os princípios gerais que servirão de base ao sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário.

¹¹ Os perfis de desempenho específicos foram aprovados apenas para os educadores de infância e para os professores do 1.º ciclo do ensino básico.

¹² A aprovação de um perfil comum, em conformidade com o disposto na Lei de Bases de 1986, decorre igualmente da definição dos princípios orientadores da organização e gestão do currículo dos ensinos básico e secundário, pelos Decretos-lei n.ºs 6/2001 e 7/2001, de 18 de janeiro.

recorrendo não só a um “saber específico” mas também a outros saberes enquadrados social e eticamente. As aprendizagens, no âmbito da segunda dimensão, devem ser promovidas com um rigor científico e metodológico, no âmbito de um currículo (entendido nesse documento como “um conjunto de aprendizagens de natureza diversa”) e de uma “relação pedagógica de qualidade”. A prática docente é, por sua vez, desenvolvida atendendo aos contextos escola e comunidade, não podendo estar dissociada de uma análise e reflexão individuais, enquadradas no “desenvolvimento profissional ao longo da vida”. Para além disso, a identificação das necessidades de formação e de investigação é entendida como parte integrante na construção da sua profissão.

As dimensões clarificadas acima são igualmente contempladas no ECD ainda que sob a forma de direitos e de deveres.¹³ Uma breve análise a algumas das alterações efetuadas ao ECD desde a sua aprovação permite-nos perceber a evolução ocorrida ao nível das funções docentes bem como a já referida complexificação do seu papel.¹⁴ As alterações mais significativas vão no sentido de atribuir mais responsabilidades aos educadores e professores e de implementar medidas que garantam uma maior qualidade do desempenho profissional. Dessa forma, na primeira alteração profunda que aconteceu através do Decreto-lei 1/98, de 2 de janeiro, destaca-se, ao nível dos “deveres profissionais”, uma maior responsabilização pela “formação e realização integral dos alunos”: “promovendo o desenvolvimento das suas capacidades, estimulando a sua autonomia e criatividade, incentivando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida da comunidade, ao que se acresce o reconhecimento e o respeito pelas “diferenças culturais e pessoais dos alunos (...) valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação”. Para ser possível o que se propõe, deverá haver modificações na gestão do processo de ensino-aprendizagem, as quais passam pela “diferenciação pedagógica” para “responder às necessidades individuais dos alunos”. Verifica-se, desta forma, uma maior centralidade do aluno no processo de ensino-

¹³ O Estatuto é outro dos documentos que constitui legislação complementar ao desenvolvimento da Lei de Bases de 1986. No sentido de modernizar a gestão dos recursos humanos da docência e de promover a valorização social e profissional dos educadores e professores dos estabelecimentos de educação ou de ensino públicos, optou-se, em 28 de abril de 1990, por aprovar um estatuto que inclui “disposições relativas a toda a vida profissional do docente, desde o momento do seu recrutamento até à cessação de funções” (Decreto-lei n.º 139-A/90).

¹⁴ Foram efetuadas dozes alterações ao ECD até 2013.

aprendizagem, enquanto o papel do professor nesse processo de formação integral adquire uma maior relevância. Esse papel, no novo Estatuto do Aluno e Ética Escolar de 2012, seria considerado “especial”, abrangendo ainda a promoção de “medidas de caráter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, em ambiente de ordem e disciplina nas atividades na sala de aula e na escola.” (artigo 41.º do Decreto-lei n.º 51/2012, de 5 de setembro)¹⁵.

Pelo que se analisou nestes documentos normativos, o papel do professor, a par das suas funções, tem-se tornado mais amplo e complexo, no sentido de garantir a formação integral dos seus alunos, operacionalizando, desse modo, os princípios gerais do sistema educativo estabelecidos na Lei de Bases: contribuir “para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”. Para além do exposto, segundo a Lei, a educação deverá “promover o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista (...) formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram” (pontos 4 e 5 do artigo 2.º da Lei de Bases).¹⁶ Na concretização prática destes princípios, o trabalho docente enquadra-se necessariamente no currículo nacional¹⁷ e nos respetivos planos e orientações programáticas.

Como complemento da Lei de Bases, aprova-se e publica-se no Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de agosto, a estrutura curricular¹⁸ para os ensinos básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e secundário, com a qual se pretendia “responder ao complexo de exigências que, tanto no plano nacional como no plano internacional”, se colocavam ao sistema educativo, decorrentes “do desafio da modernização resultante da integração de Portugal na

¹⁵ Com este Decreto aprova-se “o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação”, revogando o anterior “Estatuto do Aluno do Ensino não Superior” de 2002.

¹⁶ Estes princípios gerais são complementados, por sua vez, por objetivos mais específicos para cada nível de ensino.

¹⁷ A noção de “currículo” tem sofrido algumas alterações, consoante o paradigma educacional vigente, sendo que, atualmente, segundo o que consta na página da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, o currículo do ensino básico “diz respeito ao conjunto das aprendizagens que os alunos realizam, ao modo como estão organizadas, ao lugar que ocupam e ao papel que desempenham no percurso escolar ao longo do ensino básico.”; no caso do ensino secundário, “diz respeito ao conjunto de aprendizagens a desenvolver pelos alunos de cada curso de nível secundário, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo.” (recuperado em 1 de outubro, 2014, de <http://www.dgidec.min-edu.pt>).

¹⁸ A estrutura ou plano curricular inclui a especificação das disciplinas ou áreas curriculares, as atividades de complemento bem como a respetiva carga horária.

Comunidade Europeia”.¹⁹ Em 2001, proceder-se-ia a uma nova reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário através dos Decretos-leis n.ºs 6/2001 e 7/2001, de 18 de janeiro. Ao nível do ensino básico, pretendia-se “reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem” e, ao nível do ensino secundário, “a articulação com o ensino básico, com o ensino superior e com o mundo do trabalho”. Relativamente aos princípios orientadores, salienta-se, ao nível do ensino básico, a definição de um “conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico”, assim como “o perfil de competências terminais deste nível de ensino”. No que ao secundário diz respeito, essa definição concretiza-se em termos de “aprendizagens consideradas essenciais”. Para os dois níveis de ensino ressalva-se ainda a “integração, com caráter transversal, da educação para a cidadania em todas as componentes curriculares” e o reconhecimento da autonomia da escola e do seu projeto educativo. Não obstante, seria a noção de “competências essenciais” a premissa para a criação do revogado Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais²⁰, o qual importa analisar, dada a mudança profunda que acarretou ao nível da organização curricular e do processo de ensino-aprendizagem.

O CNEB surge na sequência dos desenhos curriculares publicados no Decreto-lei 6/2001, de 18 de janeiro, em conformidade com a definição de currículo aí presente, ou seja, “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação” (artigo 2.º). Desse modo, o CNEB apresenta “o conjunto de competências consideradas essenciais no âmbito do currículo nacional”, tal como se clarifica na Introdução ao referido documento,

Inclui as competências de caráter geral, a desenvolver ao longo de todo o ensino básico, assim como as competências específicas que dizem respeito a cada uma das áreas disciplinares e disciplinas, no conjunto dos três ciclos e em cada um deles. Além disso, explicita ainda os tipos de experiências de aprendizagem que devem ser proporcionadas a todos os alunos. (Ministério da Educação, 2001, p. 9).

¹⁹ Os conteúdos programáticos deste desenho curricular seriam aprovados e aplicados de forma faseada ao longo da década de 90 (Despachos n.ºs 139/ME/90 de 16 de agosto e 124/ME/91, de 17 de agosto).

²⁰ Doravante designado de forma abreviada como CNEB.

Nessa Introdução menciona-se ainda que a noção de competência adotada é ampla, dado que integra os “conhecimentos, capacidades e atitudes”, podendo ser “entendida como saber em ação ou em uso”, ou seja, um “saber” que é utilizado em “situações diversas”, mais ou menos familiares, implicando na sua utilização o “desenvolvimento de algum grau de autonomia” (M.E.²¹, 2001, p. 9). No mesmo documento esclarece-se também o uso de “essenciais”, termo que “procura salientar os saberes que se consideram fundamentais, para todos os cidadãos, na nossa sociedade atual, tanto a nível geral como nas diversas áreas do currículo”, rejeitando, por isso, os objetivos mínimos, considerados redutores. Neste sentido, ressalva-se o “espírito” de articulação e de transversalidade presente no documento. Prova disso é a definição de competências gerais, as quais correspondem “a um *perfil* à saída do ensino básico”.²² Mesmo no âmbito das competências específicas, essas são definidas, sempre que possível, por áreas disciplinares para reforçar “a articulação entre disciplinas afins”, evitando a identificação do currículo nacional com uma mera “adição de disciplinas” (M.E., 2001, p. 10). Para reforçar a convergência das áreas do currículo, existem ainda temas transversais²³ às diversas áreas disciplinares bem como “novas áreas, de natureza transversal e integradora”, as designadas áreas curriculares não disciplinares, a saber Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica.²⁴

No que respeita ao CNEB, importa igualmente referir a margem de autonomia dada aos professores e às escolas, havendo “inevitavelmente caminhos muito diferentes para o desenvolvimento das competências enunciadas, de acordo com a diversidade das situações concretas.” (M.E., 2001, p. 11). Não obstante, esta “multiplicidade de caminhos” causou constrangimentos na aplicação prática desse documento orientador. Segundo o que consta

²¹ Opta-se pela forma abreviada M.E. para Ministério da Educação.

²² O CNEB estabelece 10 competências gerais que tomam como referentes os pressupostos da Lei de Bases. Para cada uma delas clarifica-se, por sua vez, as operacionalizações transversal e específica bem como as ações a desenvolver por cada professor. Ao nível das línguas, destacam-se, por exemplo, as competências três e quatro: “usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio”; “usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação”. No caso da língua materna, o seu domínio já era considerado formação transversal a todas as componentes do currículo (artigo 9.º do DL 286/89, de 29 de agosto).

²³ Esses temas enquadram-se, por exemplo, no âmbito da educação para os direitos humanos, da educação ambiental, da educação para a saúde e o bem-estar, abordados interdisciplinarmente e em situações de aprendizagem específicas. No plano curricular de 1989 era na área de formação pessoal e social que incidia a transversalidade do currículo.

²⁴ Com a revisão curricular que se inicia com o Decreto-lei n.º 94/2011, de 3 de agosto, proceder-se-á à eliminação gradual destas áreas curriculares não disciplinares.

na “Apresentação do Projeto das Metas de Aprendizagem”, esses constrangimentos já se tinham feito sentir na fase de experimentação que antecedeu o processo global de reorganização curricular do CNEB, dado que a sua apropriação se revelou “difícil de incorporar em culturas de escola tradicionalmente assentes no cumprimento de programas prescritivos”. É devido à necessidade de “reorganização e clarificação da globalidade das prescrições e orientações curriculares” que surge o “Projeto das Metas de Aprendizagem”²⁵, uma vez que nesta fase de reorganização e revisão se encontravam em vigor documentos de referência de diferente natureza - os Programas decorrentes dos planos curriculares de 1989, o CNEB de 2001 e também alguns Programas ou Orientações Curriculares novos²⁶. Nesta panóplia de referentes o Projeto das Metas surge com o propósito de “operacionalizar, em termos de resultados de aprendizagem esperados, as competências que devem resultar, para cada ciclo e área ou disciplina, do conhecimento sólido dos respetivos conteúdos, conceitos estruturantes e processos de uso e construção desses conhecimentos”. Contudo, ainda que constituam um novo documento de referência, através da agregação dos anteriores, estas metas funcionaram apenas, no seu curto período de implementação, como “um instrumento de apoio à gestão do currículo” a fim de “serem utilizadas voluntária e livremente pelos professores no seu trabalho quotidiano”, sem terem uma natureza normativa.²⁷

O grau de flexibilidade, tanto das metas como do CNEB, conduziria a transformações profundas em 2011. Assim, através do Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, procede-se à revogação do CNEB, deixando esse de “constituir documento orientador do Ensino Básico em Portugal” e as orientações curriculares “deixam de constituir referência para os documentos oficiais do Ministério da Educação e Ciência, nomeadamente para os programas, metas de aprendizagem, provas e exames nacionais”. Dos argumentos que

²⁵ A informação sobre o Projeto Metas de Aprendizagem está disponível *online* em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/> (recuperado em 1 de outubro, 2014). O desenvolvimento do Projeto das Metas de Aprendizagem iniciou-se em 2010 e deveria terminar em 2013, sendo que não chegaram a ser formuladas metas para o ensino secundário.

²⁶ Na altura do desenvolvimento do Projeto apenas tinham sido revistos os programas de Matemática e de Português do ensino básico, em 2007 e 2009 respetivamente.

²⁷ Este será um dos pontos fracos a destacar no Parecer do Conselho Nacional de Educação, n.º 2/2011, de 3 de janeiro, sobre o Projeto das Metas de Aprendizagem: “a ambiguidade suscitada, por um lado, pelo uso em regime opcional das Metas de Aprendizagem, declarado no texto de apresentação do Projeto e, por outro lado, pela necessidade de se generalizar o seu uso, designadamente no ensino público, para fazer evoluir o desempenho dos alunos”.

suportam esta revogação salientam-se os seguintes: a falta de clareza do documento, impossibilitando uma “orientação clara da aprendizagem”; a menorização “do papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos”; a substituição de “objetivos claros, precisos e mensuráveis por objetivos aparentemente generosos, mas vagos e difíceis, quando não impossíveis de aferir”.

A revogação do CNEB constituiu, assim, a primeira medida de uma nova revisão do “currículo nacional”, cuja aceção mudou em apenas 10 anos.²⁸ Dessa forma, é apresentada uma nova definição de currículo, a qual deixa de ter por base as competências:

Entende-se por currículo o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo. (Artigo 2.º do Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

Neste seguimento e com o “objetivo de elevar os padrões de desempenho dos alunos em Portugal”, procede-se igualmente à reformulação das metas de aprendizagem, as quais dão lugar a Metas Curriculares através das quais “são definidos, de forma consistente, os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respetivos programas curriculares.” (Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril).

Pelo que se expõe, verifica-se que nos últimos catorze anos ocorreram mudanças profundas ao nível da estrutura curricular, da autonomia das escolas e na própria aceção de “currículo nacional”, o que se refletiu nos documentos normativos e orientadores. Veja-se, por exemplo, o caso do Projeto das Metas de Aprendizagem. Ainda que tenham sido publicadas metas para a educação pré-escolar e para várias disciplinas dos diferentes ciclos do ensino básico, essas, com a revogação do CNEB, não tiveram um período de implementação que permitisse testar convenientemente a sua aplicabilidade prática e, conseqüentemente, a correção de possíveis fraquezas. Como resultado disso, nas fases de revisão curricular

²⁸ A par da revogação do CNEB, procede-se igualmente a uma revisão do desenho curricular e dos princípios orientadores da organização e da gestão do currículo dos ensinos básico e secundário. A alteração mais profunda ocorre com o Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, o qual visa essencialmente um “aumento da autonomia das escolas na gestão do currículo” e “a redução da dispersão curricular” (através do reforço das disciplinas consideradas “fundamentais”). Essa revisão será complementada pelo Decreto-lei n.º 91/2013, de 10 de julho, que regula a oferta de componentes curriculares complementares e aumenta a carga horária da formação em contexto de trabalho dos cursos profissionais do ensino secundário.

existem hiatos que podem originar situações de ambiguidade ao nível da planificação das várias disciplinas nas diferentes escolas nacionais.

Com o atual processo de formulação das metas curriculares, “os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas, bem como as metas curriculares a atingir” (Decreto-lei n.º 91/2013, de 10 de julho). Não obstante, como esse processo ainda não está concluído, os docentes acabam por basear-se apenas nos programas homologados nos anos 90, os quais se encontram desfasados da realidade do novo milénio.²⁹ No caso das línguas estrangeiras, este interregno é especialmente flagrante, visto que as metas curriculares de Inglês só foram homologadas em maio de 2013 e as referentes às línguas estrangeiras II, a iniciar no sétimo ano, ainda não foram elaboradas (Alemão, Francês e Espanhol). Na página da DGE³⁰, no que se refere às línguas estrangeiras II, a par dos Programas publicados no final da década de 90, os quais constituem “documentos curriculares de referência”, encontram-se “documentos de apoio”: o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e o Portefólio Europeu de Línguas para os 2.º e 3.º Ciclos. No entanto, não há nenhuma orientação respeitante à articulação que se possa estabelecer entre os documentos de referência e os de apoio.³¹

Neste ponto, importa esclarecer que o revogado CNEB e as respetivas metas de aprendizagem para as línguas estrangeiras seguiam as orientações e a terminologia do QECRL³², documento que reflete uma mudança de cariz europeu na política linguística educativa. Por esse motivo, eram um complemento importante para os respetivos programas. No caso do CNEB, para além da consonância ao nível da terminologia (noção de “competência” e, ao nível linguístico, “competência comunicativa” e “competência plurilingue”), estipulava “desempenhos esperados” no final de ciclo, assim como perfis de saída de acordo com os níveis de proficiência do QECRL (no âmbito da compreensão, da

²⁹ No caso do Espanhol, a exceção é feita ao programa de Espanhol do 2.º ciclo que foi homologado em 2008, no entanto o Inglês passou a ser a língua obrigatória nesse ciclo. Por esse motivo, o Programa de Espanhol – nível de Continuação para os 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade, homologado em 2009, ainda que mais recente, também não é utilizado. No nível secundário, os programas de Espanhol, de Iniciação e de Continuação, foram homologados entre 2001 e 2004.

³⁰ Direção-Geral da Educação.

³¹ Os Programas em vigor e respetivos documentos de apoio encontram-se em <http://www.dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=2> (recuperado em 2 de outubro, 2014).

³² Opta-se pelo uso da forma abreviada QECRL para Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

interação e da produção). No caso do 2.º ciclo, os perfis de saída correspondiam ao nível A2 e no 3.º ciclo ao nível B1. No que concerne às metas de aprendizagem para as línguas estrangeiras, essas também estavam definidas de acordo com os níveis de desempenho do QECRL, existindo uma meta final, A2.2 nas línguas estrangeiras II, e metas intermédias, A1.2 até ao 7.º ano e A2.1 até ao 8.º ano, nos domínios “compreensão oral”, “compreensão escrita”, “interação oral”, “interação escrita”, “produção oral” e “produção escrita”.

Antes, porém, de esclarecer a terminologia específica do QECRL, importa contextualizá-lo à luz de uma política linguística europeia, essencial para compreender as orientações do documento assim como o seu âmbito e funções. Este documento foi publicado pelo Conselho da Europa³³ em 2001 e, tal como o nome indica, trata-se de um quadro de referência no âmbito linguístico que serve como orientação para o ensino e aprendizagem das línguas europeias (enquanto línguas estrangeiras). O QECRL insere-se na política linguística do Conselho da Europa, em relação à qual se pode destacar, em linhas gerais, a defesa da diversidade linguística e cultural europeia e o reconhecimento das potencialidades desse património enquanto “fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos”, o que, conseqüentemente, promoverá “a eliminação dos preconceitos e a discriminação”, facilitando igualmente a mobilidade e a cooperação a nível europeu (C.E.³⁴, 2001, p.20). A consecução destes objetivos gerais depende, contudo, de um “melhor conhecimento das línguas vivas europeias”, assim como de um sistema comum de certificação.

O QECRL surge, desse modo, como um referencial comum para o ensino-aprendizagem das línguas europeias, apresentando, através de um escalonamento em seis níveis de proficiência³⁵, a descrição objetiva, concreta e positiva do desempenho dos utilizadores/aprendentes, ou seja, aquilo que são capazes de fazer e a forma como o fazem³⁶. Tudo isto numa “abordagem orientada para a ação”, já que se consideram “o utilizador e o aprendente

³³ Organização sediada em Estrasburgo, na França, criada no rescaldo da Segunda Guerra Mundial, em 1949, tendo como principais objetivos a promoção da democracia e a defesa dos direitos humanos. Portugal tornou-se membro deste Conselho em 1976.

³⁴ Conselho da Europa.

³⁵ Estes seis níveis vão desde o A1 até ao C2, sendo que o A1 e o A2 correspondem a um utilizador elementar, o B1 e o B2 a um utilizador independente e o C1 e o C2 a um utilizador proficiente. Para cada nível existem descritores dos resultados esperados.

³⁶ Salienta-se que os descritores são apresentados de forma positiva, realçando as capacidades e não as insuficiências.

de uma língua como atores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico³⁷” (C.E., 2001, p. 29). Não obstante, a formulação de um conjunto de descritores de referência não invalida o uso flexível dos mesmos. De facto, importa frisar que o QECRL é apresentado desde o início como um documento flexível, “amigável” e não-dogmático, podendo ser adaptado consoante os utilizadores (alunos, professores, examinadores, criadores de manuais, criadores de currículos e programas e até o público em geral) e os contextos de ensino-aprendizagem europeus. Para o efeito, apresentam-se, no Capítulo 3, várias escalas: uma escala global com descritores mais gerais; grelhas de autoavaliação com descritores mais específicos respeitantes à “compreensão oral”, à “leitura”, à “interação oral”, à “produção oral” e à “escrita”; e escalas destinadas a avaliar os “aspectos qualitativos do uso oral da linguagem”. Essas escalas são, por sua vez, complementadas com as escalas das competências comunicativas em línguas (Capítulo 5), as quais permitem avaliar componentes mais específicas e mais precisas da língua, como o léxico, a correção gramatical, e os domínios fonológico e ortográfico, sendo, por esse motivo, de grande utilidade na avaliação de domínios particulares da língua no contexto de sala de aula. As escalas podem ainda ser subdivididas conforme as necessidades de utilização, resultando em subníveis mais específicos, mantendo, contudo, a relação com o sistema comum³⁸. Para além deste contributo mais prático, o qual permite processos de diagnóstico e de avaliação que conduzem a uma certificação europeia comum, há ainda a destacar no QECRL vários conceitos-chave da área da aprendizagem das línguas que vão ao encontro das orientações gerais advogadas no documento.

Em primeiro lugar, importa explicitar um conceito que ganhou relevo no âmbito da política linguística educativa do C.E., trata-se do conceito de “plurilinguismo”. Associado a uma “abordagem plurilingue”, este conceito marca a passagem de uma abordagem anterior, mais

³⁷ No QECRL consideram-se quatro domínios que dizem respeito ao contexto externo de utilização da língua: privado, público, profissional e educativo. Como exemplo, na escala global dos níveis comuns de referência, espera-se que um utilizador independente, no nível B1, “seja capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.)” (C.E., 2001, p. 49).

³⁸ Por exemplo, na proposta curricular para o ensino do Espanhol como língua estrangeira de Fernández López apresentam-se subdivisões desde o A2 até ao B2 (A2.1, A2.2; B1.1, B1.2; B2.1, B2.2) para uma escolaridade de 6 anos (Fernández López, Sonsoles (2003). *Propuesta curricular y Marco Europeo de Referencia. Desarrollo por Tareas*. Colección E. Serie Recursos. Madrid: Edinumen).

restrita e focada na “mestria” de determinada(s) língua(s), para uma abordagem orientada para a ação, ou seja, para a realização efetiva de tarefas comunicativas, recorrendo a línguas estrangeiras (inclusivamente à língua materna).³⁹ Essa abordagem centra-se, assim, no “desenvolvimento de um repertório linguístico”, baseado numa competência plurilingue, que dá aos cidadãos as ferramentas linguísticas que precisam para comunicar de acordo com as suas necessidades, sem que seja necessário desenvolver o mesmo nível de proficiência para todas as línguas estudadas. Esta competência plurilingue não se desenvolve somente num contexto académico, mas também em situações extraescolares, permitindo “transferir” mecanismos linguísticos de uma língua para outra, facilitando, dessa forma, a aprendizagem e a comunicação, o que contribui igualmente para o enriquecimento cultural dos aprendentes. Neste conceito de “plurilinguismo” encontramos, assim, refletidas as grandes linhas orientadoras do Conselho da Europa: “promoção da interação e cooperação entre os povos europeus através do conhecimento das suas línguas e culturas”.

Um ambiente multilingue, com base numa oferta diversificada de línguas no meio escolar e extraescolar, irá facilitar o desenvolvimento das potencialidades comunicativas, daí que se aconselhe a promoção da diversidade linguística nos países europeus⁴⁰. No entanto, essa diversidade não é condição única para o plurilinguismo, uma vez que o conhecimento de várias línguas não implica necessariamente a capacidade para “recorrer” a esse repertório e aumentar a eficácia comunicativa. O plurilinguismo vai para além do multilinguismo, implicando o desenvolvimento de uma competência comunicativa em língua que permite agir em vários domínios através do recurso a meios linguísticos⁴¹. Nesse sentido, uma dada experiência/ conhecimento de uma língua facilita a aquisição de outra e essa “interação

³⁹ A consecução destas tarefas comunicativas depende igualmente da ativação de outras competências mais gerais que não são específicas da língua. A experiência e o conhecimento que os diferentes sujeitos têm do mundo, as suas crenças, os seus valores, as suas capacidades, as estratégias que utilizam para aprender e para agir são exemplos de competências gerais que condicionam a realização das tarefas. No Capítulo 5 do QECRL, essas competências gerais subdividem-se em: “conhecimento declarativo”, “as capacidades e a competência de realização”, “a competência existencial” e a “competência de aprendizagem”. Por outras palavras, “o saber”, “o saber-fazer”, “o saber-ser e saber-estar”, “o saber-aprender”, respetivamente.

⁴⁰ Relativamente às “Opções de construção curricular”, no QECRL defende-se a inclusão de duas línguas modernas “para além da língua de instrução” e ainda uma terceira como disciplina opcional no ensino secundário (C.E., 2001, p. 235).

⁴¹ Esses podem ser do campo do léxico, da fonologia e da sintaxe, da sociolinguística (aspetos socioculturais associados ao uso da língua) ou da pragmática (funções e intenções dos discursos orais e escritos).

entre línguas” deverá ser estimulada para que os aprendentes tomem consciência das competências que possuem e da forma como poderão desenvolvê-las.⁴²

Neste ponto, torna-se pertinente analisar o outro “documento de apoio” disponível na página da DGE – o Portefólio Europeu de Línguas para os 2.º e 3.º Ciclos (dos 10 aos 15 anos).⁴³ Com base no que se apresenta na introdução do PEL, esse é um “documento pessoal concebido para encorajar e fazer reconhecer a aprendizagem das línguas e as múltiplas experiências interculturais” (M.E., 2004, p. 1). Para o efeito, é constituído por três partes: o “passaporte de línguas” onde se registam as “competências linguísticas, qualificações e experiências interculturais do seu portador”; a “biografia de línguas” que “documenta a história pessoal da aprendizagem linguística”; e o “dossier” que pode conter “vários tipos de trabalhos executados durante o processo de aprendizagem e certificados obtidos” (M.E., 2004, p. 3).⁴⁴ Enquanto documento que complementa o QECRL, o PEL prova também a sua abrangência e flexibilidade, uma vez que “apoia a aprendizagem de línguas dentro e fora do sistema escolar”, servindo também para ajudar “o empregador a avaliar as competências linguísticas do trabalhador”. A isto acrescenta-se a promoção da aprendizagem ao longo da vida, visto que o seu formato possibilita acrescentar informação, estando implícita a valorização da capacidade de “aprender a aprender”. O preenchimento do PEL pode ser uma estratégia interessante nas turmas de secundário, dado que permite uma reflexão acerca do percurso linguístico pessoal e ainda uma preparação para a vida pós-escolar na medida em que serve de base para o preenchimento do modelo europeu de currículo, o CV Europass, que contém uma secção destinada às línguas.

Com base no artigo de Gonçalves (2011), “Linhas Orientadoras da Política Linguística Educativa da UE”, verifica-se que as várias medidas e programas, promovidos tanto pelo

⁴² No Capítulo 8 do QECRL, no que concerne ao plano curricular das escolas, defende-se um espaço para o desenvolvimento de um “domínio metacognitivo” que permita a tomada de consciência, por parte dos aprendentes, do seu próprio processo de aprendizagem, tirando partido das categorias e descritores do documento (p. 238). Esse “domínio metacognitivo” facilitaria igualmente a sua aprendizagem ao longo da vida, ajudando o aprendente/ utilizador a “aprender a aprender”.

⁴³ Para além deste PEL (opta-se pela forma abreviada PEL em lugar de Portefólio Europeu de Línguas), foi acreditado igualmente em Portugal o Portefólio Europeu de Línguas - Ensino Secundário (para maiores de 16 anos), disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=76&ppid=70> (recuperado em 10 de outubro, 2014).

⁴⁴ Como referência para a autoavaliação das línguas de acordo com os seis níveis de proficiência, o PEL inclui a escala global e as grelhas de autoavaliação do QECRL.

C.E. como pela UE, têm também como objetivo motivar para a aprendizagem das línguas ao longo da vida em contextos formais e informais, o que, na prática, é possível através do desenvolvimento da “capacidade de aprendizagem autónoma” e de “aprender a aprender”.⁴⁵ Nesse sentido, as orientações da política linguística educativa europeia devem refletir-se no processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras nos vários países europeus, sendo o QECRL o documento oficial de referência em vigor:

O QECR foi construído com o intuito de harmonizar os níveis de aprendizagem das línguas e de fornecer uma base de trabalho comum que servisse como ponto de partida para a elaboração de cursos de línguas; de programas; de exames, avaliação e certificação de competências linguísticas, e de manuais, apontando um conjunto de princípios pedagógicos orientadores (Gonçalves, 2011, p. 36).

No caso do sistema educativo português, o programa de Espanhol do 2.º ciclo (2008) e o programa de Espanhol Continuação do 3.º ciclo (2009) seguem as orientações do QECRL, sendo que o primeiro corresponde às competências a desenvolver pelo “utilizador elementar”, A1 e A2, e o segundo parte do nível A2.2 para chegar ao nível do “utilizador independente” - B1. É de salientar que estes dois programas incluem as grelhas para autoavaliação do utilizador elementar (A1 e A2) e do utilizador independente inicial (B1), “no sentido de criar um verdadeiro compromisso do aluno com o seu processo de aprendizagem e reforçar a sua autonomia” (Fialho & Izco, 2009, p. 41).⁴⁶

Ainda que seja anterior à publicação do QECRL, o Programa de Espanhol Iniciação para o 3.º ciclo do ensino básico acaba por refletir 11 anos de integração na União Europeia (desde a adesão até 1997), bem como mais de 20 anos de presença no C.E.. Assim, na Introdução ao programa, embora não se faça referência aos conceitos multilinguismo e plurilinguismo, já se salientam os benefícios que advêm do contacto com outras culturas, “quer através da língua quer de uma abordagem intercultural”, defendendo que esse contacto “favorece o respeito por outras formas de pensar e atuar e proporciona a construção de uma visão mais ampla e rica da realidade.” (M.E., 1997, p. 5). Para além desses benefícios da

⁴⁵ Na síntese dos princípios que têm regido a política linguística europeia, refere-se também a “defesa do princípio do plurilinguismo” e o “incremento da mobilidade para a aprendizagem” (Gonçalves, 2011, p. 38).

⁴⁶ Ao nível do desenvolvimento das competências comunicativas de produção (expressão/ interação oral, expressão escrita) e de receção (compreensão auditiva, compreensão da leitura), estes programas seguem a proposta curricular para o ensino do Espanhol como língua estrangeira de Fernández López (Cf. nota 38).

interculturalidade, no Programa⁴⁷ defende-se também, a um nível linguístico, a vantagem da aprendizagem da língua estrangeira para a compreensão da própria língua materna, desenvolvendo-se, desse modo, a competência comunicativa dos aprendentes.⁴⁸ Como consequência, a abordagem defendida já é a comunicativa, a qual tem no seu centro o aluno e não o professor. Nesse sentido, privilegiam-se as aprendizagens significativas, a “negociação de processos e produtos”, a utilização prática da língua, a avaliação formativa e as estratégias para fomentar a autonomia do aluno.⁴⁹ Estas “inovações” caracterizam a mudança de paradigma metodológico, baseado não só nos objetivos de aprendizagem, mas também na forma como se aprende, numa antecipação dos futuros “descritores de desempenho”: “É o que se aprende, mas também o como se aprende. Este processo permite organizar a língua de maneira mais compreensiva e significativa, com o fim de produzir mensagens nas mais diversas situações de comunicação.” (M.E., 1997, p. 5). Este paradigma insere-se, assim, no chamado “método nocional-funcional”: “o objetivo do ensino de uma segunda língua tornou-se o desenvolvimento da competência comunicativa, incluindo no seu papel central a propriedade e aceitabilidade do ato de fala à situação sociocultural em que o mesmo é utilizado” (Mira & Mira, 2002, p. 47). Segundo Mira e Mira, “ter uma competência comunicativa significa ter aprendido determinadas formas linguísticas e ter adquirido comportamentos que englobem códigos linguísticos, culturais e sociais os quais presidem aos atos de comunicação” (Mira & Mira, 2002, p. 55). Nesta apologia das aprendizagens significativas e do uso prático da língua, salienta-se também o desenvolvimento do “aprender a aprender”, alargando os contextos de aprendizagem (extraescola) e a sua duração (ao longo da vida): “Fomentar uma dinâmica intelectual que não se confine à escola nem ao tempo presente” (M.E., 1997, p. 7).

Com base no descrito, verifica-se que existem, em termos teóricos, alguns pontos de contacto entre o QECRL e o Programa de Espanhol que o precede. Não obstante, em termos práticos, o QECRL, dada a sua dimensão mais abrangente e o seu carácter

⁴⁷ Usa-se “Programa” em vez do título mais longo “Programa de Espanhol para o 3.º Ciclo do Ensino Básico”.

⁴⁸ No Programa a “competência comunicativa” é entendida como uma “macro-competência” que “integra um conjunto de cinco competências – linguísticas, discursiva, estratégica sociocultural e sociolinguística – que interagem entre si” (M.E., 1997, p. 5).

⁴⁹ No Capítulo 5 do Programa (“Orientações Metodológicas”), salienta-se novamente o papel do aluno, enquanto “construtor da sua própria aprendizagem” e participante no processo de avaliação da mesma (p. 29). Assim, ainda que não se descure a importância do papel do professor, esse não pode “monopolizar o protagonismo da aula” (p. 31).

exaustivo, torna-se mais fácil de operacionalizar, uma vez que os níveis de proficiência estipulam de forma muito clara aquilo que se aprende e como se aprende. No Programa, opta-se por definir, de uma forma global, os conteúdos dos “procedimentos” e das “atitudes” para todo o terceiro ciclo, distribuídos por seis domínios (compreensão oral; expressão oral⁵⁰; compreensão escrita; expressão escrita; reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem; aspetos socioculturais), enquanto os gramaticais e nónio-funcionais (conceitos) estão definidos para cada ano, “com o fim de adequar o nível de dificuldade e de abstração aos diferentes graus de desenvolvimento do aluno” (M.E., 1997, p. 11). A isto junta-se o facto de os conteúdos definidos para os vários domínios serem muito gerais. Na expressão e compreensão orais temos, por exemplo, “Atos de fala de uso frequente na interação quotidiana”, aos quais se seguem conteúdos de natureza pragmática, como “os elementos que configuram a situação de comunicação” e a adequação do discurso. Estes acabam por repetir-se nos domínios da “compreensão e da expressão escritas” (M.E., 1997, pp. 12-17). E os “Atos de fala de uso mais frequente na interação quotidiana” são desdobrados, por sua vez, em anexo, em forma de lista⁵¹, distribuídos pelos três anos do terceiro ciclo do ensino básico, opção que dificulta a leitura e a aplicação dos mesmos.

A opção por temáticas, associadas a determinados conteúdos gramaticais, procedimentos e metodologias (numa leitura horizontal), facilitaria a consulta, assim como a aplicação prática do Programa. São os domínios da “reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem” (definidos nos anexos I e II do Programa) e dos “aspetos socioculturais” que contêm mais informação temática. Nestes últimos, por exemplo, relativamente ao “Meio em que se vive em Espanha”, sugere-se a “caracterização física das cidades e povoações, ruas, serviços públicos, comércios e lojas”, entre outros; nas “Relações humanas/ A organização social”, sugere-se, por seu lado, a “geografia física e humana” e a “presença em Portugal do Espanhol” (pp. 19, 20), fornecendo alguma escolha ao utilizador do Programa.

Pelo que se refere, constata-se que não foi seguido um critério didático para estruturar e organizar o Programa. De facto, no Capítulo 5 (5.2 “Organização dos conteúdos”), assume-

⁵⁰ O QECRL inclui também a interação oral e a interação escrita.

⁵¹ Os atos de fala organizam-se em seis secções: “Usos sociais da língua: cumprimentar, oferecer e convidar”; “Informação”; Expressar obrigação, mandato e autorização”; “Expressar sentimentos, gostos, desejos, intenções, opiniões e conselhos”; “Controlar a comunicação”; “Organizar o discurso”.

se essa inexistência: “A divisão dos conteúdos em seis domínios diferentes justifica-se por um critério analítico de organização e, em caso algum, por um critério de carácter didático” (M.E., 1997, p. 29). Deste modo, a base metodológica do Programa é a articulação entre os domínios e conteúdos, no entanto a operacionalização dessa articulação é deixada ao critério do professor. Por um lado, permite uma maior liberdade de operacionalização, mas, por outro lado, torna a consulta mais difícil, uma vez que as várias componentes estão separadas. Dessa forma, os manuais acabam por ser, com as necessárias adaptações, o recurso mais prático e mais acessível, tanto para professores como para alunos, tendo sido esse o recurso mais utilizado no ano letivo em análise, como se clarificará no capítulo seguinte.

A análise feita até ao momento dos documentos normativos e orientadores vai ao encontro do que se referiu no início deste capítulo. De facto, tal como está contemplado nos princípios gerais da Lei de Bases, a formação dos educadores e professores deve conduzir a uma “prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem”. As mudanças ao nível das políticas educativas e nos paradigmas educacionais exigem uma atualização constante e uma análise reflexiva dos documentos e da legislação publicada. A isso acrescenta-se o desafio da “escola para todos”, o qual tem exigido dos docentes uma readaptação face aos contextos diversificados de ensino-aprendizagem relacionados não só com a criação de percursos alternativos, como é o caso dos Programas Integrados de Educação e Formação (PIEF)⁵², dos Cursos de Educação e Formação (CEF)⁵³ e, mais recentemente, dos Cursos Vocacionais, como também com a gradual desinstitucionalização das crianças e jovens com necessidades educativas especiais e a sua inclusão nas turmas

⁵² Programas criados pelo Despacho Conjunto n.º 882/99, de 28 de setembro, “no âmbito do combate à exploração do trabalho infantil, tendo em vista a reintegração de crianças e jovens em percursos escolares regulares”. Segundo Cadete, “a diferença e a força desta medida” assenta na metodologia de intervenção: acompanhamento e regulação por parte de equipas multidisciplinares deste a sinalização até à conclusão dos processos. (Cadete, Joaquina (2008). Programa Integrado de Educação e Formação. In Conselho Nacional de Educação (Ed.). *Prevenção de Riscos: Prevenção de Riscos Educativos – atas* (p. 142). Lisboa: CNE).

⁵³ Os CEF têm a sua origem no Despacho Conjunto n.º 123/97, de 7 de julho. Segundo Damião, esta foi uma modalidade projetada pelos Ministérios da Educação e do Trabalho “para dar resposta a situações de risco de abandono escolar e de recuperação de jovens que já tinham abandonado o sistema escolar” (Damião, Ana (2008). A Experiência dos Cursos de Educação e Formação. In Conselho Nacional de Educação (Ed.). *Prevenção de Riscos: Prevenção de Riscos Educativos - atas*, (p. 131). Lisboa: CNE). Estes cursos destinam-se preferencialmente a jovens com 15 anos ou mais e permiti-lhes a obtenção de dupla certificação, escolar e profissional, ao nível dos ensinos básico e secundário.

regulares. A atuação do professor, nestes casos, não passa somente pela diferenciação pedagógica e didática, já que entra também na equação uma dimensão pessoal, social e ética, envolvendo o respeito e a aceitação da diferença, o combate à exclusão e à discriminação, manifestando, contudo, o necessário equilíbrio emocional e capacidades relacionais para comunicar com esse público específico. A esta perspectiva mais individual, de construção identitária dentro da profissão de professor, junta-se uma responsabilidade cívica de sensibilização dos alunos para a aceitação do “outro”, o que para Conceição e Sousa é considerada uma “competência específica fundamental”: “conseguir a adesão dos alunos contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais” (Conceição & Sousa, 2012, p. 89).

Ainda que a Lei de Bases de 86 defina como princípio geral a garantia do “direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Artigo 2.º), a grande mudança a esse nível decorre da Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994 na cidade que lhe dá o nome. A referida Declaração e o seu Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais promoveram uma abordagem inclusiva que visa uma “educação para todos”. Este consenso, fruto da reunião de 92 governos e de 25 organizações internacionais, tornou-se o paradigma da ação futura dos países na área da educação, o que implicou novas diretrizes políticas e mudanças profundas nas escolas regulares e, conseqüentemente, na própria sociedade. As propostas e recomendações de Salamanca confluem no sentido de uma reforma que permita o acesso de todas as crianças ao sistema de educação regular, atendendo não só às suas necessidades específicas, enquanto indivíduos diferentes, mas também à sua integração no meio escolar e na sociedade, enquanto cidadãos do seu país. Esta mudança do foco de atenção – da escola para a criança - implicou uma adequação das escolas e um ajustamento a “todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p.6). Sendo assim, os conceitos “educação especial” e “educação inclusiva” não devem ser encarados de forma diferenciada, estando o primeiro englobado no segundo, uma vez que a escola inclusiva deverá não só atender às necessidades dos alunos com

necessidades educativas especiais, mas também a todos os outros grupos de risco sujeitos à exclusão ou ao insucesso escolar.⁵⁴

No relatório de 2010 do Conselho Nacional de Educação, “O Estado da Educação 2010 - Percursos Escolares”, constata-se o esforço que existiu no sentido de diversificar as ofertas educativas disponíveis para os alunos, tanto ao nível do ensino básico como ao nível do ensino secundário. No ensino básico, por exemplo, destacam-se os CEF que vieram dar a oportunidade aos jovens de regressarem à escola ou impedir a sua saída prematura, tornando-se, por isso, uma modalidade especialmente relevante ao nível do 3.º ciclo, uma vez que contribuiu para o aumento da percentagem de alunos a terminar com sucesso o nono ano. No caso do ensino secundário, ocorreu igualmente uma diversificação da oferta profissionalizante para atrair mais jovens e, assim, aumentar a percentagem de certificações de 12.º ano.

Dois anos depois, em 2012, nos princípios orientadores da nova organização e gestão do currículo dos ensinos básico e secundário, presentes no Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, inclui-se a “diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos” (alínea b)). Nessa linha de ideias, e como alternativa às ofertas existentes já citadas, surgem os Cursos Vocacionais, criados pela Portaria n.º 292-A/ 2012, de 26 de setembro, destinados a jovens a partir dos 13 anos de idade que “manifestem constrangimentos com os estudos do ensino regular e procurem uma alternativa a este tipo de ensino, designadamente aqueles alunos que tiveram duas retenções no mesmo ciclo ou três retenções em ciclos diferentes”, assegurando, assim, a “inclusão a todos no percurso escolar”. Para além do incentivo à conclusão da escolaridade básica (os alunos ficam habilitados com o 6.º ou 9.º ano de escolaridade), estes cursos visam a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de “capacidades e práticas que facilitem futuramente a sua integração no mundo do trabalho”. Desta forma, no que concerne à sua matriz curricular, nos 2.º e 3.º ciclos, para além da componente geral e da componente

⁵⁴ A noção de “escola inclusiva” está relacionada com os seguintes aspetos: fomento de ambientes propícios à igualdade de oportunidades, ou seja, adaptação por parte das escolas aos vários “estilos e ritmos de aprendizagem”, incluindo a criação de centros de recursos para dar resposta às diversidades de aprendizagem; convivência e aprendizagem de todos os alunos em conjunto, sempre que possível; formação de professores e de técnicos; cooperação com as comunidades (UNESCO, 1994, pp. 11-12).

complementar⁵⁵, têm uma componente vocacional constituída por três áreas diferentes (A, B e C), as quais incluem “atividades vocacionais” e “prática simulada”. Para o feito, prevê-se o estabelecimento de parcerias com empresas, entidades e instituições que possibilitem a oferta de “momentos de prática simulada adequada à idade dos alunos, bem como a sua contribuição para a lecionação de módulos da componente vocacional.”⁵⁶ A implementação generalizada destes cursos e do respetivo desenho curricular foi antecedida de uma fase experimental. Assim, na sua portaria de criação aconselha-se o desenvolvimento de experiências-piloto, as quais tiveram lugar, no ano letivo de 2012-13, em 12 escolas públicas e privadas.⁵⁷ A Escola E.B. 2,3 André de Resende foi uma dessas escolas. Por esse motivo, o programa e as planificações desse projeto serão alvo de análise no capítulo seguinte, assim como as estratégias e atividades adotadas, e os materiais e recursos utilizados na lecionação das aulas de Português.

Dado que a matriz curricular dos Cursos Vocacionais não tem uma disciplina de Cidadania ou de Desenvolvimento Pessoal e Social, acabam por ser os docentes das várias disciplinas, o diretor de turma e o coordenador do curso a unir esforços para atingir os objetivos que se estipulam na portaria que lhes deu origem: promover “a participação nas atividades escolares; “a assimilação de regras de trabalho de equipa”; “o espírito de iniciativa e o sentido de responsabilidade”. Ainda que o encaminhamento dos alunos para cursos vocacionais seja “precedido de um processo de avaliação vocacional, a desenvolver pelos psicólogos escolares”, falta depois um acompanhamento especializado ao longo do curso para ajudar à consecução dos objetivos mencionados acima e delinear em conjunto projetos para a vida futura. As lacunas referidas colocam desafios ainda maiores aos docentes e alargam, como consequência, o seu leque de funções.

⁵⁵ A componente geral engloba Português, Matemática, Inglês e Educação Física. A componente complementar contempla, no 2.º ciclo, História/ Geografia e Ciências Naturais; no 3.º ciclo, História/ Geografia e Ciências Naturais/ Físico-Química e uma segunda língua estrangeira.

⁵⁶ Ao contrário destes, os Cursos de Educação e Formação oferecem apenas uma área vocacional, embora confiram certificação profissional.

⁵⁷ Pela Portaria n.º 276/ 2013, de 23 de agosto, cria-se, por sua vez, a experiência-piloto para os Cursos Vocacionais de nível secundário, através de uma coordenação entre empresas e escolas, destinando-se estes a “alunos que, tendo obtido aproveitamento no ensino básico, procurem alternativas ao ensino secundário profissional e ao ensino secundário regular que melhor se adaptem ao seu passado académico, seus interesses e seus perfis vocacionais.”

Para além do desafio do novo projeto supramencionado, o qual agrega os alunos que se veem com baixas expectativas escolares, com elevados graus de desmotivação e de desinteresse, sublinham-se ainda os desafios das turmas regulares. Embora seguindo os percursos ditos “normais”, essas caracterizam-se cada vez mais pela heterogeneidade, indo ao encontro do que Cadima descreve em relação à atualidade:

De facto, cada vez nos deparamos mais com grupos/turmas muito heterogéneos e em que os problemas são também cada vez maiores. São os problemas de comportamento, as *hiperatividades*, os *défices de atenção*, os *sobredotados*, são os meninos que têm outras sensibilidades e outros interesses, alguns muito aquém dos currículos escolares, outros muito à frente; são os problemas sociais; são os meninos da educação especial; são os que aprendem de qualquer maneira e que gostam de aprender – e ... estão todos juntos. (Cadima, 2008, p. 110).

No caso das turmas regulares atribuídas no ano letivo de 2012-13, essas integravam vários alunos com Programas Educativos Individuais e dois alunos com Currículo Específico Individual⁵⁸, exigindo as necessárias adequações ao nível curricular, dos materiais e dos recursos, das atividades, da avaliação e da própria dinâmica da aula. No capítulo seguinte explicitar-se-á e refletir-se-á acerca da resposta, na prática letiva, aos desafios colocados por esta realidade educativa heterogénea e em constante mudança, o que, no contexto particular do Agrupamento de Escolas n.º 2 de Évora, tem também em linha de conta as metas do Projeto Educativo do agrupamento.

⁵⁸ Medidas implementadas ao abrigo do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

II - Planificação, condução de aulas, avaliação de aprendizagens e análise da prática de ensino

Neste capítulo far-se-á a análise reflexiva da prática de ensino, no que diz respeito à planificação das aulas e à consequente condução e gestão das mesmas, tendo em conta a necessária articulação entre uma dimensão teórica (conhecimentos científicos mobilizados, documentos normativos e orientadores, métodos e estratégias de ensino) e uma dimensão atuante (tarefas, materiais e recursos, ambiente de trabalho e relacional criados).

O desenvolvimento do capítulo incidirá primeiramente nas aulas de Espanhol – língua estrangeira iniciação – a cinco turmas do sétimo ano de escolaridade, num total de 126 alunos (com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos), e, posteriormente, nas aulas de Português a 18 alunos de um curso vocacional (com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos). Neste universo de 144 alunos, registam-se ainda 12 alunos com Necessidades Educativas Especiais, ao abrigo do Decreto-lei n.º 3/ 2008, de 7 de janeiro⁵⁹, dois dos quais beneficiavam da medida Currículo Específico Individual (artigo 21.º), pelo que só frequentavam algumas disciplinas com a turma - disciplinas de cariz mais prático e a disciplina de Espanhol.⁶⁰ Os restantes alunos beneficiavam da medida Apoio Pedagógico Personalizado (artigo 17.º)⁶¹ e um deles, para além dessa medida, beneficiava de Adequações no Processo de Avaliação na disciplina de Espanhol (artigo 20.º)⁶². Em relação às turmas de sétimo ano, há ainda a salientar que essas incluíam oito alunos retidos nesse nível de ensino.

⁵⁹ Este Decreto -lei “define os apoios especializados a prestar na educação pré -escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente” (artigo 1.º do DL 3/ 2008, de 7 de janeiro).

⁶⁰ Os alunos com Currículo Específico Individual “não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum” (artigo 20.º do DL n.º 3/ 2008, de 7 de janeiro).

⁶¹ Atendendo ao perfil de funcionalidade dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, a medida Apoio Pedagógico Personalizado pode-se operacionalizar das seguintes formas: através do “reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades”, do “estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem”, da “antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou da turma” (artigo 17.º do DL n.º 3/ 2008, de 7 de janeiro).

⁶² Consoante as necessidades dos alunos, as Adequações no Processo de Avaliação podem ser operacionalizadas através da “alteração do tipo de prova”, “dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspetos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.” (artigos 17.º e 20.º do DL n.º 3/ 2008, de 7 de janeiro).

Antes de mais, torna-se pertinente esclarecer as circunstâncias específicas da prática letiva em análise. A colocação foi efetuada em regime de substituição, no final de janeiro de 2013. A isto acresce-se que os alunos das turmas de Espanhol de 7.º ano estavam há mais de um mês sem aulas devido à pausa letiva do Natal e aos procedimentos concursais de contratação. Estas condicionantes implicaram uma adaptação mais rápida e um esforço e disponibilidade adicionais (dentro e fora da componente não letiva) para contactar formal e informalmente com os diretores de turma, coordenadores de grupo e de departamento, coordenador do curso vocacional, docentes dos conselhos de turma, docentes de Educação Especial e, logicamente, a docente titular das turmas. Para além disso, foi igualmente necessário consultar os livros de ponto, os dossiês das direções de turma e o dossiê do grupo de Espanhol.

Dado que a fase de preparação descrita decorre, normalmente, em setembro, antes das aulas iniciarem, houve a necessidade de um trabalho efetivo de articulação com os vários intervenientes citados.⁶³ Neste âmbito, importa salientar uma das competências gerais definidas por Perrenoud (2001) para exercer a atividade docente: “o trabalho em equipa”. Ainda que no estudo de Conceição e Sousa (2012) se tenha verificado que esta é uma competência que os professores consideram essencial mas que não é assumida no dia a dia, no ano letivo em análise, dadas as circunstâncias, tornou-se imprescindível para o exercício de boas práticas letivas e para os bons resultados dos alunos. O trabalho em equipa está, dessa forma, intimamente relacionado com outras competências definidas por Perrenoud: “organizar e estimular situações de aprendizagem”; “gerar a progressão das aprendizagens”; “conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação”.⁶⁴

⁶³ No Estatuto da Carreira Docente, essa articulação constitui um “dever específico para com os outros docentes” (alínea e) do artigo 10.º B - “Deveres para com a escola e os outros docentes”): “Partilhar com os outros docentes a informação, os recursos didáticos e os métodos pedagógicos, no sentido de difundir as boas práticas e de aconselhar aqueles que se encontrem no início de carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional” (ECD, 2012).

⁶⁴ Perrenoud identificou dez “grandes famílias de competências”, atendendo às “transformações dos sistemas educativos bem como da profissão e das condições de trabalho dos professores”: “1) Organizar e estimular situações de aprendizagem; 2) Gerar a progressão das aprendizagens; 3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no trabalho; 5) Trabalhar em equipa; 6) Participar da gestão da escola; 7) Informar e envolver os pais; 8) Utilizar as novas tecnologias; 9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) Gerar a sua própria formação contínua.” (Perrenoud, 2001, pp. 1-2). Perrenoud entende competência como “a capacidade de agir de uma forma relativamente eficaz em uma família de situações” (p. 3).

Na situação em análise, destaca-se a “passagem de testemunho” da professora titular das turmas que facultou toda a informação disponível sobre as turmas, bem como a avaliação do 1.º período (fichas de avaliação; sumários; grelhas de avaliação; planificações anuais). Em relação ao trabalho em equipa, no sentido que lhe é dado por Conceição e Sousa – “partilha de recursos, ideias, práticas” para a consecução de um projeto comum -, frisa-se igualmente o apoio prestado pela coordenadora do grupo 350 que, para além dos esclarecimentos dados sobre os documentos normativos do grupo (critérios de correção e pesos a atribuir às diferentes competências) e a partilha de alguns materiais e recursos (jogos de vocabulário, links para recursos *online*), sempre esteve disponível para discutir situações específicas das turmas, relacionadas com estratégias e atividades de ensino-aprendizagem, bem como com ocorrências disciplinares. O trabalho colaborativo concretizou-se também ao nível da organização das atividades do grupo, constantes no plano anual de atividades da escola, a saber o “Rincón del Español” no espaço polivalente da escola, “Los desafíos” e o concurso de final de ano letivo “Deletrear”⁶⁵. Estas atividades podem ser entendidas, no seu conjunto, como um projeto de divulgação da língua e cultura hispânicas, assim como uma estratégia motivacional para a aprendizagem formal e informal da língua e para o envolvimento dos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem.

Ao nível do curso vocacional, que constituiu uma experiência-piloto como já foi descrito no capítulo um, o trabalho em equipa tornou-se especialmente relevante no que toca à promoção do sucesso escolar, à mediação/ gestão de conflitos e ao controlo de situações de indisciplina. Nas reuniões de equipa analisou-se a situação individualizada de cada aluno, ao nível do aproveitamento, da postura e das atitudes, para definir estratégias de ação conjunta, o que vai ao encontro da ideia de “docência como coletivo” que Nóvoa salienta:

No hay respuestas preestablecidas para el conjunto de dilemas que los profesores son llamados a resolver en una escuela marcada por la diferencia cultural y por el conflicto de valores. Por eso es tan importante asumir una ética profesional que se construye con el diálogo con los otros compañeros. (Nóvoa, 2009, p. 214)

⁶⁵ O espaço “Rincón del Español” encontrava-se na entrada do edifício principal da escola, num local visível (Cf. anexo 5). Nesse espaço expunham-se trabalhos dos alunos, informação/ imagens sobre festividades típicas em Espanha e, mensalmente, colocava-se um “desafío”, ou seja, um jogo ou adivinha que implicava uma resposta por parte dos alunos participantes. As respostas eram colocadas numa caixa no PBX e os alunos que acertavam recebiam um prémio O “deletrear”, realizado no final do ano letivo, insere-se nas atividades dos grupos de línguas e consiste na soletração de palavras relacionadas com os temas estudados nos vários níveis de ensino.

No ano letivo em questão, esse “diálogo” ocorreu também ao nível dos documentos de referência para a lecionação das duas disciplinas, já que, atendendo à situação de substituição, o trabalho foi desenvolvido com base nas planificações anuais construídas pela professora titular.

Relativamente à disciplina de Espanhol, na planificação anual (anexo 1) constam os setes objetivos gerais do Programa e Organização Curricular de Espanhol para o 3.º ciclo do Ensino Básico, sendo que nesses objetivos encontramos também aqueles que Andrade e Araújo e Sá classificam como “objetivos comuns a várias disciplinas (...) que se orientam no sentido da formação integral do aluno” (1992, p. 26): “Desenvolver a capacidade de iniciativa, o poder de decisão, o sentido da responsabilidade e da autonomia”; “Progredir na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros e atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação” (M.E., 1997, p. 2). Relativamente aos conteúdos, esses seguem as onze unidades didáticas do manual adotado (*¡Ahora Español!*), dividindo-se em “Temáticos e Culturais”, “Comunicativos” e “Gramaticais” e com uma distribuição equilibrada pelos três períodos letivos. Os conteúdos “Temáticos e culturais” incidem nos “Aspetos socioculturais” do Programa (M.E., 1997, pp. 19, 20), os “Comunicativos” correspondem aos “Atos de fala” listados no anexo I (pp. 21-23) e os gramaticais ao anexo II (pp. 23-28) do Programa. Relativamente às unidades, importa referir que essas foram alvo de ajuste e de adaptação na planificação anual. Assim, a unidade “En familia”, relativa à temática sociocultural do Programa “Relações humanas”, é tratada antes da unidade “Día a Día” (Rotinas diárias), a qual se ligará por sua vez com a unidade seguinte “Ven a divertirte” (Atividades de ocupação dos tempos livres)⁶⁶, indo ao encontro da sequência temática apresentada nos “Aspetos socioculturais” do Programa - “a família; os jovens; os locais de encontro da juventude; o trabalho; o tempo livre” (M.E., 1997, p. 19). No que concerne à unidade sete do manual, “¡Cuídate!”, essa é tratada juntamente com a unidade “¿Cómo eres?” (“Descrição física e de carácter”), visto que os alunos necessitam de vocabulário relativo às partes do corpo para fazer a caracterização física. O conteúdo gramatical “acentuación” da unidade “¡Cuídate!” do manual foi desenvolvido, por sua vez, na unidade inicial (“Espanha;

⁶⁶ Entre parêntesis, coloca-se a designação que consta na planificação anual. Contudo, essa designação nem sempre corresponde a uma tradução direta do manual.

o Espanhol”) a par dos conteúdos fonéticos.⁶⁷ Ainda que estas fossem opções da docente titular, ressalva-se que, ao nível da sequência temática, a docente de substituição já havia planificado de forma semelhante aulas de Inglês de iniciação e de continuação. No respeitante às regras de acentuação, não se justifica a sua introdução tardia (só são contempladas na unidade 8 do manual), dado que estão relacionadas com a produção fonémica e os alunos necessitam de aplicá-las e consolidá-las ao longo de todo o ano letivo. Pelos motivos indicados, considera-se a planificação adequada à disciplina e ao nível de ensino e, a este respeito, torna-se ainda relevante frisar o equilíbrio existente entre a planificação, o Programa e o documento de apoio mais recente - o QECRL.

Embora um dos direitos consagrados no ECD seja “o direito à autonomia técnica e científica e à liberdade de escolha dos métodos de ensino, das tecnologias e técnicas de educação e dos tipos de meios auxiliares de ensino mais adequados”, a essa escolha subjaz “o respeito pelo currículo nacional, pelos programas e pelas orientações programáticas curriculares ou pedagógicas em vigor” (alínea c) do artigo 5.º do ECD). Como se verificou, a planificação anual de Espanhol para o sétimo ano está de acordo com o Programa, tendo ainda como referência um manual que “foi desenvolvido a partir do Programa oficial da disciplina e do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, nível A1” (Pacheco & Barbosa, 2012, p. 2). Sendo esse o nível de referência, e seguindo o que está descrito no QECRL para esse nível de iniciação, será de esperar que, no final do ano letivo, os alunos sejam capazes de:

interagir de modo simples, fazer perguntas e dar respostas sobre ele(s) próprio(s) e sobre os seus interlocutores, sobre o local onde vive(m), sobre as pessoas que conhece(m), sobre as coisas que possui(em), intervir ou responder a solicitações utilizando enunciados simples acerca das áreas de necessidade imediata ou de assuntos que lhe são muito familiares. (C.E., 2001, p. 61).

Para esse efeito, o projeto *¡Ahora Español!1* inclui vários recursos didáticos, os quais estão contemplados na coluna “materiais/ recursos” da planificação: um caderno de passatempos (“¡Ahora diviértete!”), um caderno de atividades para complementar os exercícios do manual (“Ahora Actividades”), *flashcards*, CD-áudio, um dossiê de apoio com sugestões videográficas e as respetivas fichas didáticas, fichas de trabalho, e ainda exercícios

⁶⁷ Para clarificar esta articulação entre a planificação anual e o manual, assim como as consequentes adaptações, inclui-se o índice do manual no anexo 2 a este relatório.

interativos disponíveis no CD-ROM, o chamado “e-manual”. De facto, segundo as autoras, todos esses materiais “refletem uma metodologia acional e comunicativa, sendo de destacar a aprendizagem por tarefas e as atividades significativas” (Pacheco & Barbosa, 2012, p. 2), englobando atividades dos seis domínios do Programa: “compreensão oral”, “expressão oral”, “compreensão escrita”, “expressão escrita”, “reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem”, “aspetos socioculturais” (em relação a estes, esclarece-se que existem referências a figuras, eventos, regiões e símbolos em cada unidade e ainda uma secção final, “Para saber más”, com alguma informação sobre eventos e tradições hispânicas). A estes domínios, acrescentam-se as atividades linguísticas interativas respeitantes às competências específicas de “interação oral” e de “interação escrita” que não fazem parte do Programa, mas estão contempladas no QECRL. As diversas atividades existentes em cada unidade possibilitam um envolvimento ativo (e também autónomo) dos alunos na sua consecução e, assim, o desenvolvimento das competências específicas das línguas estrangeiras.

As características apresentadas refletem “a finalidade de qualquer manual escolar” defendida por Santo: “desenvolvimento das competências do aluno e não a simples transmissão de conhecimentos” (Santo, 2006, p. 107). Ainda que a transmissão de conhecimentos não seja descurada por Santo, essa conjuga-se igualmente com a “função de desenvolvimento de capacidades e de competências”, a “função de consolidação das aquisições e aprendizagens”, a “função de avaliação das aquisições” e a “função de educação social e cultural” (Santo, 2006, p. 107). Neste âmbito, salienta-se a proposta de uma “tarefa final” em cada unidade do manual que visa a mobilização e aplicação dos conteúdos aprendidos, as fichas formativas “¿Ya lo sabes?” e as grelhas de autoavaliação (“Soy capaz de”).

A diversidade de recursos e atividades descrita pode, contudo, constituir um obstáculo à aprendizagem caso não seja devidamente gerida e filtrada pelo professor da disciplina. Dessa forma, o manual funciona como um guia prático que sistematiza, articula e contextualiza a informação veiculada pelo Programa, operacionalizando os vários domínios apresentados no mesmo, mas não deixa de ser uma ferramenta de apoio ao professor na sua atividade, uma vez que o professor tem liberdade para selecionar e/ou adaptar os exercícios. De facto, na Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, o “manual escolar” é definido como um

“recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem”, sendo um “apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional”. Assim, optou-se por uma articulação entre as atividades do manual e as atividades do livro de apoio “Ahora Actividades”, sendo que estas últimas também eram selecionadas para trabalho de casa, e, face aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, aqueles que terminavam mais rapidamente as tarefas realizavam passatempos do caderno “¡Ahora diviértete!”. Alguns dos exercícios interativos do e-manual também foram utilizados para rever/ consolidar conteúdos. Quando se justificou, ainda foram facultadas fichas com exercícios extra e foram propostas outras atividades, das quais resultaram trabalhos posteriormente expostos no “Rincón del Español”.

Porém, antes de dirigir o foco de atenção para a gestão das unidades didáticas, importa clarificar a abordagem contemplada nas aulas. Como já foi mencionado, o manual apresenta uma “metodologia acional e comunicativa”, ao que se acresce que “contempla, de forma integrada, as competências de comunicação” (Pacheco & Barbosa, 2012, p. 2). Este paradigma está, assim, em sintonia com a opção metodológica tomada no Programa de Espanhol – “o paradigma metodológico comunicativo” – com a justificação de que esse “privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem”. Esta metodologia insere-se no que Reizinho define como “métodos ativos” que “visam tornar a aprendizagem tão dinâmica e tão centrada no aluno quanto possível”, assente no seu ritmo e orientada para a “própria reflexão dos alunos” (Reizinho, 1997, p. 135). Para além disso, como já se verificou no capítulo I, defende-se a “metodologia acional”, uma vez que “é através da prática que se manifesta a competência comunicativa”⁶⁸ (M.E., 1997, p. 5). Esta metodologia vai igualmente ao encontro da “abordagem orientada para a ação” do QECRL, já que as atividades linguísticas dos atos de fala se inscrevem “no interior de ações em contexto social” (C.E., 2001, p. 29). Como refere Alarcão, o objeto da comunicação na aula de língua estrangeira é “o estudo da língua na sua dupla vertente: de conhecimento e de uso” (Alarcão, 1992, p. 13).

⁶⁸ Cf. nota de rodapé n.º 48.

Ao exposto acrescenta-se o desenvolvimento de uma competência plurilingue, já que “ao iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira o aluno possui conhecimentos e experiência sobre a realidade língua e é sobre esses conhecimentos e sobre essa experiência que vai construir o seu saber, numa nova língua” (Alarcão, 1992, p. 13). No caso específico do processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua estrangeira, há que ter em conta (para além da estrutura linguística da língua materna) as bases de uma primeira língua estrangeira. O conhecimento dessas línguas pode ser ativado e transferido no que concerne às estruturas gramaticais, ao léxico, à sintaxe e à pragmática. A proximidade entre o Português e o Espanhol permite a utilização de uma terminologia gramatical semelhante. Sendo que o mesmo acontece em relação ao léxico e à sintaxe. No QECRL faz-se referência aos benefícios desta “proximidade”: “Especialmente entre línguas «vizinhas» – embora não somente entre estas –, pode dar-se uma espécie de osmose, que permite uma transferência de conhecimentos e de capacidades.” (C.E., 2001, p. 232). Por conseguinte, “aqueles que aprenderam uma língua sabem muito acerca de várias outras línguas, sem que necessariamente se deem conta disso. A aprendizagem de mais línguas possibilita geralmente a ativação deste conhecimento e torna-o mais consciente, o que é um factor a considerar e não a ignorar” (C.E., 2001, p. 233).

Ao nível da pragmática, o conhecimento da língua inglesa é igualmente pertinente, dado que os alunos já estão habituados a usar uma língua estrangeira em sala de aula, conhecendo igualmente as regras sociais e respetivas especificidades culturais subjacentes. Dessa forma, a atitude recetiva e tolerante face à aprendizagem de uma língua estrangeira e da sua cultura já foi previamente acionada, o que facilitará a aprendizagem da nova língua.

A proximidade entre o Português e o Espanhol (física e linguística) acarreta uma maior responsabilidade em relação à preparação e gestão das aulas de língua estrangeira. A componente de análise contrastiva acaba por ter um peso maior, uma vez que a interferência da língua materna é mais forte e os alunos demonstram mais dificuldade em autonomizar-se em relação ao Português. Como refere Vigón Artos, “existe la falsa creencia general de que, cuando trabajamos con lenguas próximas como es el caso del portugués y del español, las semejanzas superan generalmente a las diferencias” (Vigón Artos, 2005, p. 660). Algo semelhante acontece em relação aos estudantes espanhóis de português como língua estrangeira, como se verifica no artigo de Sanz Juez,

On the contrary to what many believe, Portuguese is not easy to learn for Spanish native speakers, precisely because the apparent similarities between both languages constitute a continuous cause for interferences at phonological, morph-syntactical, and especially lexical levels (Sanz Juez, 2004, p. 230).

Contudo, estas dificuldades não são entendidas como obstáculos. Pelo contrário, segundo Sanz Juez, podem funcionar como motivação para a aprendizagem da língua: “after two or three years of Portuguese the student can acquire a base and linguistic competence deeper than what he/she had acquired if he/she had not dedicated the same time to learning another foreign language that was not romance” (Sanz Juez, 2004, p. 230). Esta motivação verifica-se também no caso dos futuros aprendentes de Espanhol como segunda língua estrangeira e tem-se comprovado, na prática, nas escolas portuguesas, pela escolha dos alunos na transição para o 3.º ciclo do ensino básico.⁶⁹ Não obstante, há que continuar a motivar os alunos em contexto de sala de aula e há que gerir as suas expectativas iniciais face a um processo de ensino-aprendizagem que, preconcebidamente, consideram mais acessível, sendo necessário um esforço adicional para que não ocorra o que Vigón Artos denomina como uma “fossilização” da interlíngua⁷⁰, em especial nos estádios médios e avançados de aprendizagem (Vigón Artos, 2005, p. 661).

Deste modo, aliados à promoção do uso da língua em situações comunicativas estão o conhecimento e a reflexão sobre a mesma, fomentando-se a metacognição necessária ao processo de aprender a aprender para que gradualmente adquiram um conhecimento mais aprofundado das estruturas da língua espanhola. Assim, tal como refere Alarcão, uma abordagem comunicativa orientada para a ação não deve descurar “o trabalho sobre o sistema linguístico que a sustenta” (Alarcão, 1992, p. 10). Este trabalho deverá incluir necessariamente o estudo da componente pragmática da língua, sendo de salientar, por

⁶⁹ Segundo Costa e Balça, “Nas nossas escolas do ensino básico e do ensino secundário, o declínio da escolha, por parte dos jovens estudantes, da língua francesa é uma realidade, sendo substituída por uma preferência pela língua castelhana. Se há alguns anos a esta parte, esta opção pela língua castelhana nas escolas se confinava à denominada zona raiana, onde os contactos com o estado vizinho foram desde sempre bastante intensos, mais recentemente temos assistido a este fenómeno em todo o nosso país” (Costa & Balça, 2012, p. 54).

⁷⁰ Segundo o QECRL, a interlíngua é “uma representação distorcida ou simplificada da competência-alvo”, da qual resultam erros que denotam um desenvolvimento de características diferentes das normas da língua estrangeira. (C.E., 2001, p. 214).

exemplo, as formas de tratamento, já que, como Vigón Artos ressalva, “el portugués europeo es mucho más formal que el español peninsular” (2005, p. 660).⁷¹

Para além do que se menciona, há que ter em atenção “o perigo da pseudocomunicação”, referido no Programa, de forma a não incorrer num método estritamente situacional baseado em diálogos padrão que deixam pouca margem à criatividade, à espontaneidade e à reflexão sobre a língua.⁷² No entanto, isso não significa que se abandone por completo atividades de simulação dialogal, as quais foram utilizadas no tratamento de alguns temas, como por exemplo, no atendimento em lojas e restaurantes. De facto, no Programa, embora se aconselhe a não negligenciar a “comunicação real imposta pelo mundo exterior”, ressalva-se que “haverá, naturalmente, que atender às atividades de simulação de comunicação na aula (dramatizações, «juegos de papeles», simulações...)” (M.E., 1997, p. 30). Também no QECRL se apresenta como exemplo de atividades de produção oral tanto o “falar espontaneamente” como “desempenhar um papel estudado” e, ao nível da “interação oral” incluem-se as transações para obter bens e serviços” que, num contexto de sala de aula, são exemplificadas através de simulações (C.E., 2001, pp. 91, 113). Nestes casos, atendendo à localização da escola, pode-se aproveitar a proximidade com Espanha, principalmente com a cidade de Badajoz, havendo espaço para a partilha de experiências das idas às compras com os pais e do registo de expressões ouvidas em contextos extraescola, as quais enriquecem e complementam as simulações e os “juegos de papeles”. Essa circunstância pode ser também aproveitada como estratégia motivacional para a aprendizagem – utilidade prática da língua.

Para além do que se refere, os próprios recursos áudio do manual, ainda que pronunciados por falantes nativos e inspirados em situações de comunicação real, acabam por denotar alguma artificialidade. De qualquer forma, não se pode descurar o papel que têm no processo que conduz à produção e à interação orais, o qual se “inicia desde a receção ou exposição à língua até à compreensão, i. e., o acesso ao sentido” (M.E., 1997, p. 30).⁷³ Para

⁷¹ Neste âmbito, por exemplo, há que explicitar, desde logo, as diferenças entre “tú/ vosotros” e “usted/ ustedes”, as quais não têm uma correspondência linear com as formas pronominais do português.

⁷² Segundo Mira e Mira, nesses diálogos, “os desvios eram poucos ou nenhuns” e “como não se informavam os alunos sobre o funcionamento de uma estrutura ou expressão eles não se apercebiam da sua utilização numa outra situação.” (Mira & Mira, 2002, p. 45).

⁷³ As atividades de compreensão oral do manual incidem, essencialmente, na compreensão de informação específica e de pormenores. Contudo, dado que todos os textos têm versão áudio, esses podem ser ouvidos

que esse processo conduza ao desenvolvimento de uma competência comunicativa e ao uso significativo da língua é importante, como se frisa no Programa, “que o aluno seja sujeito a exposição à língua de uma forma ampla e variada quanto possível” (M.E., 1997, p. 30), daí que a docente tenha optado pelo uso da língua espanhola na maioria das situações em sala de aula, privilegiando aquilo que Alarcão designa como “trocas linguístico-comunicativas reais”, as quais estão “inerentes à própria situação e ensino-aprendizagem” e que “têm a ver com o relacionamento interpessoal, a organização das atividades, a reflexão sobre as tarefas realizadas e a língua nelas utilizada” (Alarcão, 1992, p. 12). Por conseguinte, incentivava-se o uso da chamada “linguagem de sala de aula” para a interação aluno-professor e alunos-alunos, assim como de algumas partículas discursivas típicas.⁷⁴ Sendo um nível de iniciação, as interações eram constituídas inicialmente por estruturas básicas. No entanto, a semelhança entre as línguas possibilitou a gradual complexificação das estruturas linguísticas a fim de estimular as estratégias indutivas dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.⁷⁵ Ao fazer um esforço para compreender o que é dito na aula, os alunos estarão mais preparados para fazer o mesmo em contextos extra-aula, mobilizando estratégias para estabelecer relações de sentido e captar a mensagem.

A promoção de atividades em pares e em grupo que fomentassem a interação oral permitiu igualmente a criação de situações com algum grau de imprevisibilidade, promotoras da autonomia e da espontaneidade. Ao transformar o processo de ensino-aprendizagem num processo de comunicação, em vez de usar a língua como simples veículo de transmissão de informação, consegue-se que a língua desempenhe as funções que se destacam:

la lengua cumple varias funciones: desde el punto de vista del alumno, la lengua sirve para aprender y para relacionarse con el profesor y el resto de alumnado, y desde el punto de vista del docente, la lengua sirve para construir conocimiento y para

para reter o essencial e, assim, partir para uma discussão temática. Para além disso, essa audição pode ser utilizada igualmente para melhorar a leitura.

⁷⁴ Como exemplo de linguagem de sala de aula na perspetiva do(s) aluno(s): “¿Puedo entrar?; “Perdón por el retraso”; “¿Cómo se dice ... en español?; “¿Cómo se escribe/ deletrea ...?; “No lo entiendo.”; “¿Puede(s) repetir por favor?; “¿Puedo corregir los deberes/ ir a la pizarra?; “No estoy de acuerdo.”; “Perdóneme/ perdóname”; “¿Me ayuda(s) a hacer este ejercicio?; “¿Me presta(s) un bolígrafo?”, entre outras. Entre as partículas discursivas, destacam-se: “Vale”; “Bueno”; “Mira”; “Venga”; “¿Verdad?; “Claro”; “A lo mejor”, entre outras.

⁷⁵ Segundo a definição do Programa, estas estratégias inserem-se no grupo das “estratégias cognitivas de aprendizagem” e são aquelas que, na perspetiva de quem aprende, “recorrem ao conhecimento próprio, linguístico ou concetual para extrair hipóteses sobre as formas linguísticas, o significado ou as intenções do falante” (M.E., 1997, p. 32).

gestionar las relaciones que se producen. (Casas Deseures, Comajoan Colomé, Llobet Bach, Puntí Jubany, & Vilà Santasusana, 2012, p. 31).

Embora se tenha de fazer face à resistência habitual dos alunos para expressar-se numa língua estrangeira, seja pela timidez, pelo desinteresse ou pelo receio de falhar, verifica-se que a interiorização desse processo como algo natural e rotineiro acaba por ocorrer. No final do ano letivo, constata-se uma evolução geral positiva ao nível da autonomia e da fluência, o que se reflete também ao nível do desenvolvimento de competências de leitura e de produção escrita, ou seja, de uma forma geral, o desenvolvimento de uma competência comunicativa, tal como Agustín Llach clarifica no seu artigo sobre a importância da língua oral nas aulas de espanhol como língua estrangeira:

La lengua oral es uno de los componentes más relevantes en el proceso de adquisición de lenguas, ya sea la lengua materna, lenguas segundas o lenguas extranjeras. Y es que las destrezas orales tanto de comprensión como de expresión juegan un papel más que fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa. (Agustín Llach, 2007, p. 161).

Para o efeito, há que incentivar os alunos para a produção e a interação, partindo de exemplos e da exploração de temáticas que sejam do seu interesse. As atividades das unidades, assim como os textos trabalhados, servem de ponto de partida para diálogos sobre temas relacionados com as vivências dos alunos, envolvendo-os, dessa forma, no processo de ensino-aprendizagem e tornando esse processo significativo. Para além disto, evitam-se as situações de excessiva correção do erro, as quais, em lugar de melhorar o desempenho dos alunos, acabam por ser inibidoras da sua participação. De facto, segundo Mira e Mira, a inevitabilidade do erro torna-o “um índice de aprendizagem transitório e uma prova de que a aprendizagem se está a processar eficazmente”, sendo “revelador de uma competência linguística e de uma competência comunicativa intermediárias que se definem por oposição às do falante indígena” (Mira & Mira, 2002, p. 16). Entendido como um “índice de aprendizagem”, o erro pode ser utilizado como uma estratégia que conduz à reflexão “sobre o sistema da língua” e como um estímulo para desenvolver a “capacidade de autocorreção” (Mira & Mira, 2002, p. 16). Desta forma, evitou-se interromper os alunos no seu diálogo com a professora ou no diálogo interpares, registando-se algumas das incorreções mais relevantes no final das intervenções para que, em conjunto com a docente, os alunos as identificassem e corrigissem. O mesmo aconteceu com a sugestão de expressões alternativas às utilizadas e ao alerta feito no caso dos “falsos amigos”. Este procedimento

foi adotado igualmente ao nível da produção escrita. Ainda que se corrigissem os erros, optou-se pelo sublinhado, com a respetiva correção ou sugestão de vocábulo/ expressão alternativa, e por uma cor mais amigável – a cor verde. Uma correção com uma mancha gráfica vermelha e cheia de cruces tem uma configuração penalizadora e pode ser desmotivadora. Tal como na produção oral, a discussão e correção de alguns dos erros de produção escrita mais comuns, em grupo e sem nomear quem os cometeu, também proporcionou momentos de aprendizagem e reflexão sem penalizar ou focar a atenção num aluno em particular.

A valorização da produção e interação orais em língua espanhola em sala de aula não significou, contudo, radicalismos, ou seja, um uso exclusivo dessa língua sem recurso a momentos de tradução e de conversação na língua materna. Embora a proximidade entre línguas favoreça a compreensão dos significados/ estruturas fráscas (por analogia ou pelo contexto), optou-se pela tradução e pela apresentação de termos/ expressões semelhantes na língua materna, nos casos em que a explicação na língua estrangeira suscitou dúvidas, já que, como refere Frias, a tradução vista como “fenómeno natural, quer no conjunto da atividade linguística humana, quer na situação escolar, justifica a sua rentabilização no plano educativo e cultural”, dando, desse modo, “ocasião de praticar uma análise contrastiva subjacente a situações de enunciação em que a tradução seja plausível, aproximando-se da comunicação autêntica” (Frias, 2004, p. 103). Neste ponto, importa clarificar que, embora se verifique a predominância de uma abordagem comunicativa correspondente ao método nocional-funcional, adaptaram-se, sempre que se justificou, outros métodos, criando-se, assim, o que Mira e Mira designam como um “método eclético”, com a ressalva de que o aluno deverá ter um papel central e ativo no processo de ensino-aprendizagem (Mira & Mira, 2002, pp. 57-61).

No seguimento do exposto até ao momento, torna-se pertinente apresentar, de uma forma descritiva e analítica, a estrutura global das várias sessões lecionadas. As aulas iniciavam habitualmente com uma revisão dos conteúdos abordados anteriormente a fim de dar continuidade à unidade; essa revisão tinha como base perguntas orais acerca das temáticas e/ ou redes de palavras/ expressões registadas no quadro utilizadas como ponto de partida para o comentário/ troca de opiniões; a interação oral permitia a articulação com as

atividades seguintes da unidade ou, no caso da introdução a um novo tema, a ligação com novos tópicos.

Neste âmbito, as questões iniciais relativas às unidades cumpriram uma das funções explicitadas por Casas Deseures *et al.* - a função de síntese: “para el aprendiz, se trata de preguntas que le permiten estructurar los conocimientos aprendidos. Y para el docente, son una herramienta rápida y directa para descubrir los progresos del alumnado.” A través delas é também possível “recuperar los conocimientos trabajados previamente para enlazar com los conocimientos nuevos que quiere construir durante la sesión.” (Casas Deseures *et al.*, 2012, pp. 38, 43). Tendo uma função de síntese, estas perguntas também eram colocadas, por vezes, no final das aulas a fim de ajudar os alunos a estruturar e a organizar mentalmente os conteúdos abordados. A estas perguntas juntam-se as perguntas de “gestión del aula” que decorrem ao longo das sessões, tendo como objetivo a promoção da interação entre docente e alunos, assim como o apelo à participação, à manutenção da atenção e ao controlo do comportamento.

A alternativa à revisão iniciada pela docente era a recapitulação feita por um aluno da turma com a ajuda das pistas dadas por colegas; as canções do manual, apesar de estarem no final das unidades, também foram, por vezes, utilizadas no início das aulas para rever as temáticas ou como motivação para o estudo de novos temas; como forma de articulação também se optou pela correção dos trabalhos de casa a seguir à revisão inicial, correção essa que permitia a consolidação de conteúdos temáticos/ gramaticais e o esclarecimento de possíveis dúvidas. Dada a diversidade de atividades existentes no manual e no caderno de atividades, era possível intercalar exercícios de vocabulário, exercícios de compreensão oral, exercícios de produção escrita e exercícios de produção e de interação orais com recurso aos vocábulos/ expressões e estruturas ouvidas/ lidas. A partir dos textos existentes nas unidades, foram realizados exercícios de leitura e de compreensão escrita (treino da pronúncia, entoação; leitura para obtenção de informação essencial e/ou específica; leitura dramatizada)⁷⁶, de interação oral (troca de opiniões sobre os temas), de gramática (através de estruturas existentes no texto – do exemplo para a regra). Relativamente à interação

⁷⁶ No QECRL apresentam-se quatro objetivos para as atividades de compreensão escrita promovidas: “ler para compreender o essencial”; “para obter informações específicas”, “para compreender pormenores”; “para compreender as questões implícitas” (C.E., 2001, p. 106).

escrita, o manual apresenta poucas atividades que a promovam, daí se ter optado pelo caderno de atividades ou por atividades sugeridas pela docente, como por exemplo a resposta a uma nota ou a um convite de um colega. No caso da gramática, também foram utilizadas algumas das letras das canções do CD-áudio para introduzir conteúdos gramaticais e explorar as respectivas regras.

No final das unidades, realizou-se a “tarefa final” (de produção escrita) sugerida no manual ou outra proposta pela docente, normalmente para entregar e avaliar. Relativamente ao tipo de trabalho realizado, privilegiou-se o trabalho em pares e em pequeno grupo com a junção de alunos com níveis de dificuldade diferentes. Uma vez que as turmas eram grandes, com uma média de 27 alunos, o trabalho colaborativo entre pares foi uma forma de substituir o apoio da docente, promovendo, igualmente, a autonomia e o envolvimento dos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem. Após uma explicitação geral das tarefas para o grupo-turma, durante a fase de trabalho procedia-se ao acompanhamento dos pares/ grupos, esclarecendo possíveis dúvidas e clarificando, se necessário, as tarefas. Nos casos em que uma determinada dúvida eram comum aos vários pares/ grupos, fazia-se uma pequena interrupção das tarefas a fim de clarificar as instruções e/ ou explicitar vocabulário ou algum conteúdo gramatical.

No que concerne ao trabalho realizado ao nível da gramática da língua, importa clarificar que esse teve como objetivo o desenvolvimento de uma competência linguística, a qual integra a competência comunicativa. No QECRL a competência linguística é definida “como o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens corretas e significativas, bem como a capacidade para os usar” (C.E., 2001, p. 157)⁷⁷. No que respeita à gramática, essa é “entendida como o conjunto de princípios que regem a combinação de elementos em sequências significativas marcadas e definidas (as frases)”, sendo que a “competência gramatical” é a capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas segundo estes princípios” (C.E., 2001, p. 161). Desta forma, o conhecimento da gramática de uma língua vai para além da capacidade de memorização e de reprodução, já que essas são mais limitadas e nem sempre permitem o uso correto da língua noutros

⁷⁷ Nesses recursos formais inclui-se não só o conhecimento gramatical, mas também o lexical, o semântico, o fonológico, o ortográfico e o ortoépico.

contextos. Não obstante, tendo em conta o nível de ensino, na escala de correção gramatical do QECRL (p. 163) espera-se apenas que o aluno mostre “um controlo limitado de algumas estruturas e formas gramaticais simples, que pertencem a um repertório memorizado”, sendo que essas se tornam gradualmente mais complexas à medida que se vai progredindo, acontecendo o mesmo ao nível do controlo gramatical e à conseqüente redução dos erros. Ainda no que respeita ao estudo da gramática da língua, importa referir que essa era trabalhada de forma contextualizada, estando sempre relacionada com os temas das unidades, com o propósito de manter a sequencialidade entre as várias atividades, bem como a motivação dos alunos para as tarefas. Para complementar as explicações e os exercícios da aula, optava-se igualmente pela seleção de exercícios gramaticais para trabalho de casa a fim de aplicar e consolidar os conhecimentos adquiridos.

Por fim, as aulas terminavam com o registo no quadro dos “Contenidos”, os quais podiam ser precedidos por questões finais de síntese, cumprindo, assim, uma das finalidades sugeridas por Mira e Moreira da Silva: “a transferência de conteúdos veiculados pela linguagem verbal oral para a linguagem verbal escrita” (Mira & Moreira da Silva, 2007, p. 298). Para além de ser “posto ao serviço” da expressão escrita”, o sumário pode também, segundo os autores, ser utilizado ao nível dos “conhecimentos, saberes, competências”, da “lecionação e avaliação” e dos “desempenhos e valores” e da própria “prática institucional”. Das finalidades mencionadas, destaca-se, em termos da contribuição para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, as seguintes: a “sequenciação e construção de saberes”, a “sistematização da informação e dos saberes”, as quais constituem, por sua vez, um “auxiliar ativo e estruturante da memória”; no que concerne à expressão escrita, salienta-se a “estimulação da capacidade de escrita seletiva”, assim como a “síntese/resumo escrito de informação e conhecimentos”; no que respeita aos “desempenhos e valores” e, caso se dê oportunidade aos alunos de colaborarem na sua redação, o sumário, para além de ajudar a “estruturar o pensamento”, promove a participação, a autonomia e até uma perspetiva crítica e reflexiva (Mira & Moreira da Silva, 2007, pp. 298, 299). Atendendo às finalidades citadas, optou-se pelo registo do sumário no final das sessões, transformando-o no que Mira e Moreira da Silva designam como uma “atividade finalizadora da aula”. Ainda que se aceite como igualmente válido o registo do sumário no

início da aula, preferiu-se a sua utilização como atividade formativa e de recapitulação do que foi trabalhado e desenvolvido ao longo de cada sessão.⁷⁸

No que respeita aos recursos utilizados, para além dos CD-áudio do próprio manual e dos CD de outros manuais, também se visualizaram animações interativas presentes no e-manual com exercícios para aplicar algum do vocabulário estudado bem como estruturas gramaticais. No âmbito dos recursos audiovisuais, salienta-se ainda a atividade que envolveu a projeção do filme espanhol de animação *Las Aventuras de Tadeo Jones*⁷⁹, a qual se integrou na última unidade estudada, “Vamos de compras” (como exemplo de algo que se realiza habitualmente aquando da ida às compras nos centros comerciais – “ir al cine”). Atendendo ao que foi exposto previamente em relação à proximidade entre o português e o espanhol, optou-se pela projeção sem legendas, uma vez que os alunos conseguiam captar o essencial da mensagem através dos indícios verbais e dos não-verbais. Tal como explicam Ortí Teruel e García Collado,

los factores constitutivos del cine de animación se basan en, por una parte, una forma narrativa que suele seguir un esquema simple basado en la continuidad lógica de situaciones fáciles de comprender. Por otra parte, el cine de animación se apoya en una evolución de contenidos clara, en un juego de anticipaciones y reacciones. Así, las historias se construyen gracias a dibujos o elementos figurativos (con exageración de la realidad), a imágenes concebidas con una unidad de estilo que por sí mismas ofrecen recursos semióticos que contribuyen eficazmente a su interpretación (codificación, rasgos caricaturescos, colorido). (Ortí Teruel & García Collado, 2014, p. 3).

De qualquer forma, a projeção foi antecedida de uma atividade de pré-visualização que incidiu na manifestação de preferências relativamente a filmes de aventuras. Dado que a projeção incidiu em duas aulas, registaram-se em grupo as primeiras fases da aventura para recapitular a visualização anterior e, no final, como atividade de pós-visualização optou-se pela troca de opiniões acerca do filme para comprovar a compreensão do mesmo, bem como as expectativas iniciais face ao género “filme de aventuras”.

A exposição a situações de comunicação aconteceu igualmente através da realização de uma atividade de enriquecimento curricular em articulação com a disciplina de História, integrada no projeto das turmas de sétimo ano – visita de estudo a Mérida (Cf. anexos 6 e

⁷⁸ A descrição geral das etapas das aulas de Espanhol complementa-se com um exemplo de um plano de aula, apresentado no anexo 4, no qual se ilustra com mais detalhe o exposto.

⁷⁹ Este filme recebeu, em 2013, o Goya para “Mejor Largometraje de Animación”.

7). Nesta visita, os alunos fizeram um percurso pela cidade, devidamente explicitado em língua espanhola pelas guias do complexo histórico. De uma forma geral, e segundo o parecer dos alunos, a clarificação na língua nativa não constituiu um obstáculo à compreensão do conteúdo da mensagem. Familiarizados com a temática tratada nas aulas de História e com as atividades áudio e vídeo das aulas de espanhol, assim como com as interações nessa língua em contexto académico, os alunos compreenderam as explicações na sua globalidade, algo que ficou provado quando responderam ao questionário escrito da disciplina de História sobre a visita e responderam a questões orais na viagem de regresso. Para além disso, há que salientar a espontaneidade de alguns dos alunos ao interagirem em espanhol com jovens locais, tendo, inclusivamente, trocado contactos, como os números de telefone e o e-mail, o que constituiu um momento de transferência de conhecimentos e de aprendizagem extra-aula. Tendo a visita sido realizada aquando do estudo da unidade 4 (“Día a Día”), optou-se pela elaboração de um roteiro em espanhol nas aulas subsequentes à mesma, recorrendo a alguns dos conectores e indicadores temporais/ de lugar estudados, utilizados na descrição das rotinas diárias e em linguagem de sala de aula (“por la mañana”, “por la tarde”, “primero”, “después”, “luego”, “a las + hora”; “allí”, “a la derecha”, “a la izquierda”, “al lado”...). Para o efeito, os alunos já sabiam previamente que durante a viagem deveriam tomar nota dos horários da visita, assim como dos locais, monumentos visitados. A par deste trabalho, seleccionaram-se algumas das fotos da viagem, as quais foram afixadas no “Rincón del Español”.

Relativamente ao cumprimento da planificação e à gestão das unidades didáticas, há que referir a necessidade de um ajustamento, ilustrado no anexo 3. A colocação em regime de substituição, no final de janeiro, condicionou o cumprimento da planificação anual, uma vez que houve necessidade de proceder a uma revisão das unidades abordadas anteriormente, ao que se acresce que a unidade 4 (“Família”), calendarizada para o 1.º período na planificação anual, passou para o 2.º período. Na impossibilidade de cumprir a planificação, optou-se por não lecionar alguns dos conteúdos que são novamente alvo de estudo no oitavo ano. Assim, ao nível dos tempos verbais, ainda que se tenha estudado o “pretérito perfecto”, já não se estudou o “pretérito indefinido” dos verbos mais frequentes em contraste com o “pretérito perfecto de indicativo”, uma vez que, tal como consta no Programa, esse contraste fará parte dos conteúdos dos 8.º e 9.º anos (M.E., 1997, p. 25). O

mesmo aconteceu com o “imperativo afirmativo” que faz parte dos conteúdos a estudar nos anos seguintes do 3.º ciclo.⁸⁰ Ressalva-se, ainda, que estas decisões relativas à gestão do programa foram tomadas após reunião com a coordenadora de grupo e com a devida concordância da mesma. Relativamente às unidades, tal como se pode verificar na calendarização do anexo 3, as unidades 8 (“A casa”) e 10 (“Locais de férias, cidade, paisagens”) não foram estudadas devido às limitações de tempo já devidamente fundamentadas. No entanto, frisa-se que, embora não tenham sido alvo de um estudo ao nível temático, a maior parte dos conteúdos gramaticais (e alguns comunicativos) respeitantes a essas unidades foi alvo de uma redistribuição, efetuada de forma contextualizada noutras unidades.

Tratando-se de um nível de iniciação, é fundamental que os alunos adquiram as estruturas básicas da língua (ao nível lexical, fonológico, gramatical) no primeiro ano de estudo da mesma para que, a partir daí, possam incorporar conteúdos mais complexos e, dessa forma, desenvolver uma competência comunicativa eficaz. Caso não consolidem essas estruturas iniciais, os alunos acabam por manifestar mais dificuldades nos anos seguintes, o que pode resultar em desmotivação e até em desistência face à aprendizagem da língua estrangeira. A revisão efetuada no início da lecionação coincidiu com um processo de familiarização entre a docente e os alunos, bem como com a clarificação das regras de sala de aula, o diagnóstico informal das suas competências, das suas principais dificuldades, do seu ritmo de trabalho, das suas atitudes e comportamentos.

As primeiras aulas com as turmas acabam por constituir momentos de “teste”. Este teste é recíproco na medida em que acontece dos dois lados – do lado do professor e do lado dos alunos. Os alunos testam os limites do docente ao nível do controlo da disciplina e o docente testa várias estratégias para controlar os momentos de indisciplina, atendendo sempre ao facto de que uma estratégia que resulta numa turma ou com um determinado aluno pode não resultar noutra turma ou com outro aluno. Para além da disciplina, há que incentivar e gerir a participação dos alunos, promovendo um ambiente de participação geral, sem que determinados alunos monopolizem a participação e as atividades. Não obstante, há que ter em conta a própria personalidade de cada um, visto que há alunos que

⁸⁰ Embora não tenha sido alvo de um estudo sistematizado, o imperativo, tanto afirmativo como negativo, foi utilizado na oralidade em sala de aula, ao nível das instruções e advertências.

não lidam bem com a exposição à turma, sendo que, nessas situações, não devem ser penalizados. Na maior parte dos casos, esses alunos acabam por ultrapassar gradualmente os seus receios, desde que se fomente a sua autoconfiança e a autoestima e não sejam expostos em momentos de maior stresse e ansiedade, o que pode ter um efeito traumático e dissuasor de futuras participações orais.

Relativamente à indisciplina, houve algumas situações em que se adotou uma medida corretiva de saída da sala de aula com a respetiva descrição dos factos ocorridos para o diretor de turma.⁸¹ Esta medida corretiva só foi adotada nas situações mais extremas – quando os alunos perturbavam insistentemente o bom funcionamento da aula e, desse modo, punham em causa o processo de ensino-aprendizagem dos colegas – e após já ter sido feita uma comunicação ao diretor de turma sobre situações anteriores. No entanto, na maior parte dos casos, as advertências, o registo de ocorrência para o diretor de turma e a conversa com os alunos no final da aula acerca do seu comportamento/ atitudes eram suficientes.

De uma forma geral, há a salientar que se construiu um ambiente relacional positivo e uma gestão equilibrada das várias fases das aulas, o que permitiu igualmente alguns momentos de partilha de experiências e opiniões, fomentando, assim, a cumplicidade entre docente e alunos. Contudo, esse conhecimento gradual do perfil dos alunos não invalidou que, sempre que foi pertinente, se tivessem operado alterações ao que estava planificado para cada aula. De facto, por vezes, houve necessidade de dar mais tempo para a resolução de determinada tarefa, de facultar exercícios extra para consolidar algum conteúdo ou de optar por uma atividade diferente. A reflexão após as aulas também contribuiu para alterar atividades planificadas para as aulas seguintes, tendo em conta a reação/ motivação dos alunos e/ ou as dificuldades sentidas. Por estes motivos, se justifica, mais uma vez, o registo do sumário no final da aula, dado que, por vezes, existe uma diferença entre a planificação e as alterações impostas pelo contexto de sala de aula, sendo de destacar a importância da adaptação do docente à realidade de cada turma.

Relacionada com a adaptação referida, está a implementação da medida Apoio Pedagógico Personalizado aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, a qual consistiu

⁸¹ Medida corretiva listada no artigo 26.º (alínea b)) do Estatuto do Aluno e Ética Escolar - Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro.

essencialmente na gestão do espaço da sala - colocação dos alunos na fila da frente afastados de colegas mais perturbadores e de estímulos distratores -; no apoio dado ao nível da organização dos materiais e do caderno individual, do registo dos trabalhos de casa; no reforço positivo; no apoio prestado aquando da realização de determinadas atividades. No caso dos alunos com Currículo Específico Individual, houve ainda a necessidade de utilizar materiais diferentes, tentando, porém, que esses estivessem relacionados com a unidade estudada pelos restantes alunos da turma. Embora as atividades selecionadas estivessem ao nível do 1.º ciclo, considerou-se benéfica a sua contextualização bem como a exposição ao ambiente de interação criado pelos colegas.⁸² No que respeita aos alunos retidos no 7.º ano, foi necessário também um estímulo e reforço mais frequentes para que não se sentissem desmotivados perante a repetição dos conteúdos. Note-se que alguns destes alunos, como já haviam frequentado este nível de ensino, manifestaram interesse em mostrar os conhecimentos adquiridos, pelo que se tornou importante e útil aproveitar esses conhecimentos em sala de aula - como estratégia de ensino e como motivação para os próprios, entrando, assim, na definição de “diferenciação pedagógica” de Cadima:

traduz-se num conjunto de estratégias que permitem gerir as diferenças de um grupo, mas no seio do próprio grupo. É o que permite partir das capacidades que cada membro desse grupo tem; é criar a estrutura para essa dinâmica; é criar as condições de partilha do que cada um tem e do que cada um sabe. (Cadima, 2006, p. 115).

Importa salientar que o que se descreveu anteriormente cumpre ainda o estipulado nas Metas um, dois e três do Projeto Educativo do agrupamento, a saber: “promover a educação para todos”, “melhorar a qualidade do sucesso educativo”, “adequar o currículo ao contexto” (Agrupamento de Escolas n.º 2 de Évora, p. 19, 2010).⁸³

No que concerne à avaliação das aprendizagens dos alunos, essa foi operacionalizada de acordo com as orientações do Departamento de Línguas e do Grupo de Espanhol (Cf. anexos 9 e 10). Assim, em termos de competências a avaliar, essas estão em conformidade com o QECRL: “compreensão do oral”; “compreensão da leitura”; em relação ao “falar” – a produção e a interação orais; ao nível do “escrever”, a “produção escrita” e a “interação

⁸² Veja-se, por exemplo, no anexo 8, uma atividade introduzida no âmbito do estudo da unidade 4 “Família”.

⁸³ As restantes Metas do projeto educativo de 2010-2013 são as seguintes: “melhorar a qualidade do desempenho do pessoal docente e não docente”; “fomentar um bom clima relacional entre os elementos da comunidade educativa”; “promover a valorização e a rentabilização dos espaços escolares”; “aprofundar as relações do agrupamento com a comunidade”; “promover uma escola ecológica”.

escrita”, constituindo 90% da avaliação. No que respeita às competências gerais, “atitudes e valores”, essas tinham um peso de 10% na avaliação global, considerando-se, contudo, este peso pouco significativo, uma vez que uma das “finalidades” do Programa de Espanhol se situa no âmbito das atitudes e valores: “promover a estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido da responsabilidade, da autonomia” (M.E., 1997, p. 7). Um peso de 10% acaba por minorar a importância de um domínio essencial para a formação integral dos alunos.

Em relação ao grupo de Espanhol, existem ainda critérios de correção específicos para avaliar os exercícios orientados para a compreensão do oral, a compreensão escrita, os conteúdos linguísticos e a expressão escrita (Cf. anexo 10), não havendo, porém, orientações para os exercícios de interação oral e escrita e para a produção oral. Por conseguinte, dado o nível de ensino, a interação escrita foi avaliada de acordo com as orientações da expressão escrita, uma vez que no QECRL espera-se apenas que, numa interação escrita geral, o aluno “seja capaz de pedir ou transmitir, por escrito, informações pessoais pormenorizadas” (C.E., 2001, p. 123). Ainda relativamente aos critérios de correção apresentados no anexo 10, na correção formal há a salientar o que consta na nota 2 desse documento, especialmente porque se trata de um nível de iniciação: “entender-se-á por «erros graves» erros em estruturas cujo tratamento em aula tenha sido particularmente desenvolvido e/ou recorrente”. Quaisquer outros erros de acentuação e de correção formal também só foram alvo de penalização se ocorridos em palavras/ estruturas recorrentes e alvo de trabalho sistemático. Semelhante adaptação teve de ser feita ao nível dos critérios de avaliação da expressão escrita, atendendo ao nível de iniciação.

No âmbito da produção/ interação orais foi elaborada uma grelha própria (Cf. anexo 11) e organizou-se a avaliação da produção oral de forma a incluir a interação, já que, como acontece na interação escrita, neste nível de ensino, espera-se uma interação oral geral simples: “ser capaz de interagir de maneira simples, mas a comunicação depende totalmente da repetição a ritmo lento, da reformulação e das correções; ser capaz de fazer e responder a perguntas simples, iniciar e responder a afirmações simples no domínio das necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares” (C.E., 2001, p. 114). Por conseguinte, no final do segundo período, essas competências foram avaliadas

através de uma interação entre pares, semelhante a uma entrevista, na qual os alunos colocavam questões pessoais (dados pessoais; família; gostos/ preferências). Para promover a interação, estipulou-se um número mínimo de questões (entre 4 e 5 perguntas), sendo que essas tinham de ser diferentes e as respostas não podiam ser unicamente “sí” ou “no”. No final do 3.º período, a prova oral consistiu numa interação em pequeno grupo, a qual simulava situações de atendimento em restaurantes e lojas de roupa/ sapatarias. No geral, os alunos demonstraram bastante interesse por este tipo de atividades. Embora tenham sido realizadas num contexto mais formal e num momento preciso do período letivo, acabaram por constituir uma continuação do trabalho realizado anteriormente e uma formalização de interações ocorridas ao longo das aulas. Fazendo parte de um processo, esta avaliação permite que os alunos tenham consciência da sua própria evolução assim como da dimensão prática da aprendizagem.

Contemplando as competências de receção e de produção que são desenvolvidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação levada a cabo vai, assim, ao encontro do que se estipula no Programa: “A avaliação constitui o elemento integrador da prática educativa que permite a recolha de informações e a formulação das decisões adaptadas às necessidades e capacidades do aluno.” (M.E., 1997, p. 33). Para o efeito, utilizaram-se instrumentos específicos de recolha de informação para uma avaliação contínua: registo dos trabalhos de casa; participação; comportamento; trabalhos individuais; trabalhos de pares; trabalhos de grupo.⁸⁴ No anexo 12, encontra-se a “Ficha de observação de aula” utilizada, a qual inclui a participação, o comportamento, a realização dos trabalhos de casa e o material necessário para a aula, itens esses que denotam igualmente o nível de empenho e de responsabilidade dos alunos.

A avaliação contínua das várias atividades não se cingiu a uma dimensão sumativa, assumindo igualmente uma carácter formativo. Dessa forma, nem todos os dados recolhidos foram incluídos na grelha oficial de avaliação das aprendizagens (anexo 16). A avaliação de alguns dos trabalhos realizados, bem como de atividades específicas de interação, teve apenas uma dimensão qualitativa e/ou de comentário acerca da consecução

⁸⁴ Alguns dos trabalhos elaborados foram selecionados para expor no “Rincón del Español” como forma de divulgar o trabalho realizado pelas turmas e motivar os alunos para o empenho na realização das tarefas. “Los árboles genealógicos de la familia real española”, construídos no âmbito da unidade 4, são exemplo disso (anexo 5).

das tarefas, proporcionando, desse modo, momentos formativos de autorregulação do processo de ensino-aprendizagem. Para Álvarez Piñeiro, a avaliação formativa é a mais útil para o professor de língua estrangeira, na medida em que “los resultados de este tipo de evaluación permiten ir midiendo el nivel de logro alcanzado, así como las deficiencias del proceso, que pueden ser reajustadas y reorientadas para alcanzar los objetivos previamente establecidos”, acrescentando que “de nada nos serviría obtener estos datos al final del proceso y no estar a tiempo de buscar una solución” (Álvarez Piñeiro, 2006, p. 252). Dessa maneira, é possível realizar atividades extra de remediação para o grupo-turma, solicitar trabalhos de casa para treinar determinado conteúdo ou, em casos mais específicos, prestar um apoio diferenciado e mais individualizado a alunos que revelem mais dificuldades no desenvolvimento de certas competências.

Pelo que se expõe, a avaliação não se restringiu à tradicional prova escrita, a qual, neste sistema de avaliação de competências específicas, seria demasiado redutora e, inclusivamente, omissa no que concerne à avaliação da produção e da interação orais, bem como das competências gerais do domínio das atitudes e valores.⁸⁵ Mesmo no que respeita às competências que são avaliadas na prova escrita, tal como se mencionou acima, essas são avaliadas noutros momentos anteriores através de pequenos trabalhos individuais, de pares e/ ou de grupo que os alunos entregam e que são corrigidos por eles ou pela docente. Este procedimento permite ao aluno, conforme consta no Programa, “controlar em pequenos passos a sua aprendizagem, consciencializar os seus progressos e as suas dificuldades, não acumular deficiências e lacunas, refletir sobre os seus erros para ensaiar outros caminhos” (M.E., 1997, p. 33), sem que a avaliação recaia unicamente sobre dois ou três momentos mais formais em cada período, centrados apenas nos resultados em detrimento dos processos de ensino-aprendizagem. Seguiu-se, assim, “Uma avaliação focalizada nas capacidades do aluno” e que “assume uma dimensão formativa que ultrapassa a mera função de classificação e de certificação académica.” (M.E., 1997, p. 33).

⁸⁵ No anexo 13 encontra-se um exemplo de um teste escrito para avaliação sumativa que inclui a avaliação da compreensão oral, da compreensão da leitura, do vocabulário e gramática (domínio dos conteúdos linguísticos que, em termos de avaliação de competências, se inclui na compreensão da leitura e na produção escrita), da produção e da interação escritas. No anexo 14, está, por sua vez, a versão adaptada para o aluno com Adequações no Processo de Avaliação.

A estrutura das atividades/ exercícios levados a cabo ao longo das aulas era posteriormente adaptada aos momentos de avaliação sumativa, evitando a disparidade entre o trabalho realizado e os conteúdos e competências avaliadas para fins de classificação. Tal como Fernandes defende, “deve haver consistência entre a avaliação, o currículo e as metodologias e estratégias utilizadas para o desenvolver, fazendo, deste modo, sempre que possível, coincidir as tarefas de aprendizagem com as tarefas de avaliação”, conduzindo a uma integração da avaliação no ensino e na aprendizagem (Fernandes, 2004, p. 17).

No final de cada unidade, realizaram-se os exercícios de revisão do manual, “¿Ya lo sabes?” (Cf. anexo 15), os quais adquirem também um carácter formativo, uma vez que se procede a uma recapitulação dos conteúdos estudados em cada unidade com o objetivo de aferir as aprendizagens. Aos alunos compete a correção dos seus próprios exercícios e a respetiva atribuição de uma cotação, envolvendo-os, assim, no seu processo de ensino-aprendizagem e fomentando a autonomia e a responsabilidade. Conforme a autorregulação efetuada, preenchem a grelha de autoavaliação, “Soy capaz de”⁸⁶, presente na mesma secção, estabelecendo-se, na prática, uma relação entre os dois processos de avaliação – formativa e de autoavaliação, os quais envolvem tanto processos cognitivos como metacognitivos. Sendo grelhas pequenas e objetivas, os alunos podem controlar melhor o seu processo de aprendizagem, ficando com uma ideia precisa acerca da sua evolução assim como dos aspetos que ainda necessitam melhorar e das dúvidas que precisam de esclarecer. Consoante os resultados e a interação respeitante às dúvidas, foram implementados exercícios adicionais e/ou explicitaram-se novamente determinados conteúdos.

Relativamente à avaliação, há ainda que ressaltar a transparência de todo o processo, ou seja, tal como Fernandes refere “os critérios de avaliação devem ser apresentados de forma clara e devem constituir um elemento fundamental de orientação dos alunos.” (Fernandes, 2004, p. 19). Sendo assim, as competências a avaliar bem como os respetivos pesos foram lembrados no início da leção. Não obstante, houve necessidade de esclarecer, sempre que foi necessário, a avaliação por competências e a recolha gradual de informação. Desse modo, o teste sumativo escrito perde parte do seu antigo peso, visto que apenas avalia algumas das competências e a avaliação das restantes ocorre noutros momentos do

⁸⁶ Estas grelhas incluem o domínio das atitudes e valores – “estoy atento(a); participo; hago los deberes” (Cf. anexo 15).

processo de ensino-aprendizagem. Por esse motivo, divulgavam-se as notas dos vários trabalhos realizados, das provas orais (com o devido esclarecimento acerca das grelhas de avaliação da produção e interação orais), o registo dos trabalhos de casa e uma observação geral acerca do comportamento e da participação. Este processo culminava depois na autoavaliação no final do período letivo. Neste momento global de autoavaliação, foi decidido, após reunião de grupo, que não se usaria a tradicional grelha com vários tópicos e uma escala, a qual normalmente conduz a situações de preenchimento quase mecânico sem reflexão prévia. A alternativa foi a elaboração de um pequeno texto reflexivo com base nos tópicos registados pela docente no quadro: “temas que mais gostei/ menos gostei e porquê”; “atividades que mais gostei/ menos gostei de fazer na aula e porquê”; “o que achei mais fácil/ mais difícil e porquê”; “como descrevo o meu comportamento/ a minha participação/ a realização dos trabalhos de casa”; “a classificação final que mereço com a respetiva justificação”.

Em tom conclusivo, destaca-se a taxa de 100% de sucesso das cinco turmas de espanhol, sendo que o facto de se tratar de um nível de iniciação poderá justificar em parte este resultado. Não obstante, há que salientar a motivação e o interesse manifestados pelos alunos ao longo das aulas, o que contribuiu igualmente para o seu envolvimento no processo de ensino-aprendizagem da língua.

Passando seguidamente à análise da lecionação da disciplina de Português do curso vocacional, importa esclarecer que no ano letivo de 2012-2013 estava em vigor o Programa de Português do Ensino Básico, publicado em 2009. Relativamente às Metas Curriculares de Português, essas, apesar de homologadas em agosto de 2012, só entrariam em vigor nos 7.º e 9.º anos em 2013-14 e no 8.º ano em 2014-15. Por conseguinte, o Programa de Português do curso vocacional, elaborado pela docente anterior, segue as orientações do Programa de 2009 bem como as competências específicas nele estipuladas – “compreensão/ expressão oral”; “leitura”; “escrita” e “conhecimento explícito da língua”⁸⁷.

Atendendo aos diferentes percursos dos alunos deste curso – 2 alunos com frequência do 7.º ano, 8 alunos com frequência de 8.º ano e 8 alunos com frequência do 9.º ano – beneficia-se da flexibilidade do Programa de 2009 no que concerne à anualização dos

⁸⁷ Com a implementação das Metas Curriculares o “conhecimento explícito da língua” passa a ser designado como “gramática”.

descritores de desempenho e dos conteúdos, em conformidade com os resultados esperados no final de ciclo.⁸⁸ Neste percurso alternativo o professor assume o papel de “gestor curricular” preconizado no referido programa, no qual se pressupõe “uma concepção do professor de Português como agente do desenvolvimento curricular”, o qual “deverá ser capaz de tomar adequadas decisões de operacionalização (...) adaptando-as à realidade educativa da sua escola e da sala de aula.” (M.E., 2009, p. 9). Sendo assim, na Planificação Anual de Português do curso vocacional (anexo 17), ao nível das competências de “compreensão/ expressão oral”, por exemplo, foram selecionados oito dos vinte e dois descritores de desempenho⁸⁹ esperados para o final do 3.º ciclo. Quanto aos “conteúdos”, foram escolhidos aqueles que estão mais relacionados com a pragmática, o que se adequa ao público-alvo e às necessidades práticas que têm da língua materna, essencialmente ao nível da interação e da adequação discursivas. Esta seleção de descritores e de conteúdos ocorreu igualmente ao nível das restantes competências de “leitura”, de “escrita” e de “conhecimento explícito da língua”. No respeitante ao *corpus textual*, seguem-se os mesmos princípios do Programa de 2009 considerando os referenciais mínimos estipulados na página 138 desse documento e a respetiva lista de autores e textos para o 3.º ciclo constante nos anexos a esse programa. Essa lista reflete uma “escolha realizada, tendo presente o perfil dos alunos do 3.º ciclo”, procurando “contemplar autores e textos de diferentes naturezas e épocas” (M.E., 2009, p. 158). Estes princípios possibilitam o contacto com textos e autores diversos, ilustrativos de determinadas épocas, o que favorece um alargamento da visão que os jovens têm do mundo. Não sendo uma lista fechada, permite a escolha de outros textos mais adequados ao interesse e às motivações do grupo.⁹⁰

No seguimento do que se expõe, importa salientar a concordância com as opções tomadas pela docente anterior, ao nível programático e de planificação. Tendo em conta que a maioria dos alunos tinha frequência de 8.º e 9.º ano, o *corpus textual* privilegiou os

⁸⁸ Os objetivos e descritores de desempenho das Metas Curriculares passam a estar estipulados para cada ano letivo, recuperando, dessa forma, a tradição da anualização do processo de ensino-aprendizagem.

⁸⁹ Os “descritores de desempenho” definem-se como “enunciados sintéticos, precisos e objetivos” que indicam aquilo que o aluno deverá ser capaz de fazer, ou seja, a capacidade de realização que demonstra a aquisição de determinada competência (esta explanação terminológica encontra-se entre as páginas 15 e 17 da primeira parte do Programa de 2009).

⁹⁰ Exceção feita a *Os Lusíadas*, dado que, no caso desta obra, listam-se os episódios e estâncias que devem ser alvo de “particular incidência”. No que concerne ao texto dramático a estudar no 9.º ano, também se estipula um autor em particular – Gil Vicente – embora nas listas se deem duas sugestões para escolha: *Auto da Barca do Inferno* e *Auto da Índia*.

referenciais mínimos de 9.º ano. É de referir, porém, que o trabalho em aula contemplou um apoio mais personalizado aos alunos com frequência de 7.º ano.

Com base no explicitado e nos tempos letivos presentes na portaria que rege o curso (Portaria n.º 292-A/ 2012, de 26 de setembro), a anterior docente propôs a estrutura curricular que se encontra no anexo 18. Contudo, pelas razões já referidas anteriormente no caso da disciplina de Espanhol, houve necessidade de alterar a distribuição dos tempos para os módulos 2, 3 e 4. Para além disso, neste caso particular, o professor coadjuvante⁹¹ que ficou responsável pela turma na ausência da professora titular não introduziu conteúdos novos, pelo que esses tempos letivos não puderam ser incluídos nos novos módulos, tendo sido acrescentados ao módulo 2 que passou a ter 53 tempos em vez dos 33 inicialmente previstos. A docente de substituição seguiu a planificação do módulo 2 elaborada pela docente anterior, porém, no que respeita aos módulos 3 e 4, essas planificações já foram da sua responsabilidade, tendo em conta os descritores de desempenho selecionados na planificação anual da disciplina e o Programa de 2009 (anexo 19).

Em termos de atividades e recursos e atendendo ao público-alvo, recorreu-se com frequência aos meios audiovisuais - utilizados no início da aula como motivação para as aprendizagens e durante como facilitadores das mesmas. Não havendo um manual adotado, utilizaram-se recursos de manuais dos 7.º, 8.º e 9.º anos e vídeos, animações e áudios disponíveis na Internet. Após a comprovação do interesse dos alunos por esse tipo de recursos audiovisuais, acabou por ser essa a opção mais frequente para abordar o estudo das obras e dos textos. Ao que se descreve, junta-se a estruturação dos módulos de forma a contemplar várias atividades, uma vez que os alunos tinham muita dificuldade em manter a atenção nos blocos de 90 minutos. Nessas sessões mais longas, também foram realizados trabalhos de pesquisa orientada na Biblioteca da Escola, tendo sido facultados guiões com as várias etapas do trabalho a realizar para evitar a dispersão e a desorientação. No caso deste grupo, essa mudança de espaço revelou-se muito positiva, uma vez que o espaço habitual da aula era um contentor longe dos blocos das turmas do ensino regular. Estes trabalhos de pesquisa foram especialmente úteis para o estudo dos episódios de *Os*

⁹¹ O professor coadjuvante apenas prestava apoio ao nível do esclarecimento de dúvidas e monitorização do comportamento em sala de aula. A planificação dos módulos assim como a elaboração dos materiais, a escolha das estratégias, das atividades e a participação nas reuniões de equipa e de avaliação eram da responsabilidade da professora titular.

Lusíadas de Luís de Camões, visto tratar-se de um texto mais complexo para alunos que não tiveram sucesso no ensino regular e que demonstram mais desinteresse e desmotivação.⁹² Para o estudo desta obra também se optou pela alternância entre as estrofes originais e a adaptação em prosa de Amélia Pinto Pais⁹³. Como forma de enquadrar a obra e exemplificar as características do estilo épico, visualizou-se o filme *Troia*, tendo esse sido alvo de comentários/ troca de opiniões antes, durante e após a visualização com base nas características do texto épico estudadas. Relativamente ao texto dramático, escolheu-se o *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente, texto lido de forma integral na aula com a intercalação de vídeos da sua representação. A visualização dos vídeos antes da leitura das cenas possibilitava a “descodificação” do texto e motivava uma leitura expressiva do mesmo, bem como uma análise subsequente mais acessível.⁹⁴

Relativamente à avaliação e tendo em conta os critérios e pesos listados no anexo 21, foram aplicadas fichas de compreensão oral, solicitou-se também a apresentação de trabalhos a fim de avaliar a expressão oral e aplicaram-se testes escritos que contemplavam a compreensão oral, a compreensão escrita, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua.⁹⁵ Estas competências foram igualmente avaliadas, a nível formativo e sumativo, ao longo das aulas e o desenvolvimento das competências atitudinais foi registado com base na observação das aulas. Dado que nesta modalidade de ensino os alunos tinham direito a testes ou trabalhos extra para recuperar módulos não realizados (podiam recuperá-los até ao final do ano letivo), foram também propostas atividades de recuperação, salientando-se que os alunos tiveram o apoio da docente para a sua realização. Os dados recolhidos, referentes aos vários instrumentos de avaliação, foram, por sua vez, incluídos numa grelha de avaliação do módulo com os respetivos pesos (Cf. anexo 25).

Como balanço da lecionação dos módulos, verificou-se que os alunos demonstraram, de uma forma geral, uma evolução no que diz respeito às competências atitudinais (cumprimento de normas/ tarefas; organização dos materiais), o que se refletiu no seu

⁹² No anexo 20 encontram-se exemplos de guiões para trabalhos de pesquisa nos computadores da Biblioteca.

⁹³ Pais, A. P. (1998). *Os Lusíadas em prosa*. Porto: Areal Editores

⁹⁴ Neste ponto, há a salientar o facto de já não ter sido possível marcar uma visita de estudo para ver a representação da peça num teatro.

⁹⁵ No anexo 22, encontra-se um exemplo de ficha de avaliação da compreensão do oral. No anexo 23, encontra-se o exemplo de uma grelha para avaliar a apresentação de trabalhos, a qual, dada a natureza do trabalho, inclui também a compreensão escrita e a leitura. No anexo 24 está um exemplo de teste escrito.

aproveitamento ao nível das competências específicas do Português (compreensão/ expressão oral; leitura; expressão escrita e conhecimento explícito da língua). Tendo em conta o percurso dos alunos inseridos na turma e o seu perfil, é de referir, porém, que a receptividade revelada deveu-se também à escolha das estratégias, à variedade dos materiais, à flexibilidade da gestão da aula, assim como ao apoio individualizado prestado. Sendo alunos com baixas expectativas que estão habituados a desistir perante as primeiras dificuldades, há que redobrar os estímulos e os reforços positivos, promover a sua autoestima e auxiliá-los nas várias fases das tarefas para que, gradualmente, desenvolvam técnicas de trabalho e autonomia. Nesse sentido, há igualmente um acréscimo ao nível da responsabilidade dos vários docentes das disciplinas no que concerne à promoção do espírito de equipa, do respeito pelo outro, da tolerância, da gestão emocional e de conflitos, o que, na prática, se pode traduzir numa assimilação de princípios sociais e éticos essenciais para a sua vida futura. Esta maior responsabilidade está, assim, em consonância com a já mencionada complexificação do papel do professor e dos desafios que enfrenta na escola de hoje.

III - Participação na escola

Após a análise da prática letiva, resta ainda a reflexão acerca da participação na escola, a qual incide na componente não letiva do pessoal docente e contempla, segundo o que consta no ECD, “a prestação de trabalho a nível do estabelecimento de educação ou de ensino” (n.º 1 do artigo 82.º do ECD, pp. 51, 52).⁹⁶ Neste âmbito, insere-se a participação nas reuniões do departamento de Línguas⁹⁷ e nos respetivos subdepartamentos curriculares – de Português e de Línguas Estrangeiras – bem como as reuniões do grupo de Espanhol. Tendo a função de secretária de uma das turmas de sétimo ano, junta-se a participação nas reuniões com os Encarregados de Educação para apoiar o Diretor de Turma. Para além das reuniões, inclui-se igualmente a dinamização de atividades constantes no Plano Anual de Atividades⁹⁸, bem como o apoio individualizado a alunos com dificuldades de aprendizagem que, no ano em análise, consistiu no apoio em sala de aula a um aluno abrangido pelo Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro.

Nas reuniões dos departamentos e subdepartamentos curriculares transmitiu-se informação acerca do cumprimento das atividades do Plano Anual de Atividades e contribuiu-se para a análise dos resultados escolares dos 2.º e 3.º períodos letivos com a devida contextualização e justificação. No que concerne ao grupo de Espanhol, também se procedeu à análise dos resultados escolares, com a sugestão de estratégias que contribuíssem para o sucesso académico e para a melhoria do comportamento, assim como à avaliação das atividades promovidas pelo grupo e à verificação do cumprimento da planificação da disciplina. Relativamente às atividades do grupo, já tratadas no capítulo dois, importa salientar o tempo não letivo dispensado para a dinamização/ organização e monitorização do espaço “Rincón del Español” (anexo 5). Na ausência de um “centro de recursos educacionais” para

⁹⁶ Importa esclarecer que na componente não letiva do pessoal docente também se inclui “a realização de trabalho a nível individual” que “pode compreender, para além da preparação das aulas e da avaliação do processo ensino -aprendizagem, a elaboração de estudos e trabalhos de investigação de natureza pedagógica ou científico -pedagógica.” (Artigo 82.º do ECD, pp. 51, 52).

⁹⁷ Contemplava os grupos de “Português e Inglês” e de “Português” do 2.º ciclo e os grupos de “Português”, de “Francês”, de “Inglês” e de “Espanhol” do 3.º ciclo.

⁹⁸ Segundo o que consta no Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, os planos anual e plurianual de atividades são “os documentos de planeamento, que definem, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução”. Recuperado em 22 de outubro, 2014, de http://www.dgaep.gov.pt/upload/Legis/2008_dl_75_22_04.pdf.

as línguas, algo considerado essencial por Alarcão (p. 9, 1992), promoveu-se um espaço alternativo onde era possível associar a componente lúdica ao desenvolvimento linguístico e à divulgação dessa língua estrangeira na comunidade escolar.

Em relação à participação nas reuniões dos órgãos citados anteriormente, torna-se relevante referir que essa participação garantiu a articulação com os docentes das disciplinas lecionadas, a articulação com docentes de outras disciplinas e uma atualização frequente ao nível da informação proveniente do conselho pedagógico⁹⁹, do próprio Ministério da Educação e de outras entidades que promovem concursos e atividades para as escolas. A isto acrescenta-se a partilha de experiências e a sugestão de estratégias e atividades a desenvolver com as turmas, atendendo à realidade do agrupamento e ao respetivo projeto educativo.¹⁰⁰ No que respeita a este documento orientador, tentou-se promover os princípios e valores nele consagrados “Qualidade, Equidade e Diferenciação, Inovação e Rigor”, considerados “princípios estruturantes” de uma escola que pretendia “cumprir com excelência a missão de Educar” (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas n.º 2 de Évora, 2010, p. 18).

No seguimento do que se expõe, destaca-se a colaboração nas reuniões com os Encarregados de Educação, nas quais, para além da função de secretariar, se tentou estabelecer um bom clima relacional com os pais, facultando informação acerca dos seus educandos, dando esclarecimentos necessários e incentivando-os a participar ativamente no seu processo educativo. Tendo desempenhado noutro ano letivo o cargo de direção de turma, compreendeu-se a importância que assume o apoio de outros docentes do conselho de turma nestas reuniões de pais que, para além da resolução de questões burocráticas e de

⁹⁹ No Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas n.º 2 de Évora de 2010/ 2013, este órgão define-se da seguinte forma: “é o órgão de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa do Agrupamento, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e do não docente.” Recuperado em fevereiro, 2013, de <http://www.ebandreseede.pt/index.php/2012-11-19-00-10-32/salas-de-estudo?task=document.viewdoc&id=4>.

¹⁰⁰ No Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o Projeto educativo define-se como “o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa”. Recuperado em 22 de outubro, 2014, de http://www.dgaep.gov.pt/upload/Legis/2008_dl_75_22_04.pdf.

transmissão de informações relativas à avaliação, constituem elos de ligação entre a família e a escola. Isto vai ao encontro do disposto na meta cinco do projeto educativo do agrupamento, ou seja, “fomentar um bom clima relacional entre os elementos da comunidade educativa” de cujos objetivos se destacam: “aumentar o grau de satisfação dos intervenientes no processo educativo” e “promover a relação Escola/ Família incentivando a intervenção ativa e responsável dos pais/ encarregados de educação na vida do Agrupamento” (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas n.º 2 de Évora, 2010, p. 24).

Com base no que se descreve neste capítulo, verifica-se que o desempenho da atividade docente ultrapassa o contexto da sala de aula, implicando a consecução de várias funções que exigem o comprometimento com um determinado projeto educativo.

IV - Desenvolvimento profissional

Segundo o que consta no ECD, a formação do pessoal docente, para além da inicial que confere habilitação profissional para a docência, compreende mais dois tipos de formação - a formação especializada e a formação contínua (artigo 12.º do ECD). Nas últimas alterações ao ECD a formação contínua recebeu um maior destaque, tendo sido inclusivamente alterado o seu regime jurídico para que esse tipo de formação contribua “efetivamente para a aquisição e desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas que sejam relevantes para o trabalho dos docentes e particularmente para a sua atividade letiva” (DL 15/2007, de 19 de janeiro). Esta posição segue o que já havia sido mencionado em 1998, no Decreto-lei n.º 1/ 98, de 2 de janeiro, no qual se associa a valorização da profissão docente e a consequente qualidade desse desempenho a duas componentes essenciais - a formação contínua e os mecanismos de avaliação e de diferenciação interna, sendo que estes últimos constituem atualmente o processo de avaliação de desempenho docente.

No que concerne ao mencionado processo de avaliação, esse tem vindo a afastar-se do que inicialmente se denominava um “simples procedimento burocrático” para se converter num processo “mais exigente com recurso a instrumentos e critérios específicos”.¹⁰¹ Desta forma, através do Decreto-lei n.º 75/ 2010, de 23 de junho, a avaliação de desempenho passou a incidir nas quatro dimensões do perfil geral de desempenho docente, publicado em 30 de agosto no DL n.º 240/2001. Atualmente, a avaliação de desempenho segue o disposto no Decreto-lei n.º 41/ 2012, de 21 de fevereiro, incidindo nas dimensões “científica e pedagógica”, “participação na escola e relação com a comunidade educativa” e “formação contínua e desenvolvimento profissional”. A inclusão desta última dimensão vai, assim, ao encontro da crescente valorização da formação contínua, algo que Andrade e Araújo e Sá já salientavam em 1992: “O processo de formação do professor é, necessariamente, sempre contínuo. Ele acompanha o seu próprio desenvolvimento como ser humano que se vai a pouco e pouco conhecendo melhor, ao mundo que o rodeia e à função social que, nele, desempenha” (Andrade & Araújo e Sá, 1992, p. 37). Deste modo, ainda que as escolas tenham a responsabilidade de verificar as necessidades de formação do seu pessoal docente

¹⁰¹ Segundo o Decreto-lei n.º 15/2007, o regime existente até àquele momento tratava “de igual modo os melhores profissionais e aqueles que cumprem minimamente ou até imperfeitamente os seus deveres.”

e a rede de centros de formação de professores de disponibilizar oferta formativa pertinente e gratuita, não é de descurar a responsabilidade assumida pelos próprios docentes na sua atualização de conhecimentos. Tal como referem Grau Company, Gómez Lucas e Perandones González, “El concepto de formación tiene que ver con la capacidad de formación, así como con la voluntad de perfeccionamiento. Es decir, el profesor, será el protagonista y, por lo tanto, responsable de su proceso formativo.” (Grau Company, Gómez Lucas, & Perandones González, 2009, p. 12). Neste sentido, importa referir seguidamente as iniciativas individuais que contribuíram para o processo de formação contínuo ao longo dos vários anos de docência.

Na base da profissão está uma licenciatura de cinco anos em Ensino de Português e Inglês na Universidade de Évora, criada pelo Decreto-lei n.º 87/ 80, de 20 de setembro, a qual incluía disciplinas de carácter científico, didático e pedagógico nos primeiros quatro anos e um estágio profissional no quinto ano. Salienta-se, neste ponto, que no ano anterior ao estágio se optou pela realização de um programa Erasmus, com a duração de um semestre, na Universidade de Bristol em Inglaterra, com vista ao aperfeiçoamento da língua estrangeira e à aquisição de conhecimentos relativos à cultura anglófona. A ampliação dos conhecimentos da área científica concretizou-se igualmente após a conclusão da licenciatura através da realização de um mestrado em Estudos Anglo-portugueses, na Universidade Nova de Lisboa, sendo que no seminário de orientação e na dissertação se enveredou pelos estudos relativos à cultura Norte-americana, opção que implicou a investigação *in loco*. Este contacto com a investigação, segundo Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão e Tavares é “essencial na formação do jovem professor”, ajudando-o “a perceber a natureza, as problemáticas, os métodos e o valor da produção do conhecimento nestes domínios [ciências da especialidade e ciências da educação], permitindo-lhe desenvolver, ele próprio, uma atitude investigativa, de abertura à reflexão e ao permanente aprofundamento do seu próprio conhecimento.” (Alarcão *et al.*, 1997, p. 10). De facto, em concordância com os autores, constata-se a importância dessa investigação, a qual acaba por constituir uma parte fundamental do processo de construção identitária do professor e que influencia inevitavelmente o seu trajeto profissional.

Para além dos estudos citados, refere-se também a participação em ações de formação de curta duração promovidas pelas escolas e por outras entidades (Universidade Aberta e

editoras de manuais), nomeadamente no que respeita à Nova Terminologia Linguística dos Ensinos Básico e Secundário e ao Novo Acordo Ortográfico. Face ao desafio da escola inclusiva e da consequente desinstitucionalização de jovens com necessidades educativas especiais, surgiu a necessidade de uma especialização a esse nível que desse resposta às dúvidas e dificuldades surgidas aquando da lecionação a turmas com alunos com Programas Educativos Individuais e com Currículos Específicos. Neste sentido, optou-se pelo Formação Especializada em Educação Especial, nos domínios cognitivo e motor, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja. Embora esta formação especializada confira habilitação para lecionar no grupo de Educação Especial, é de salientar, acima de tudo, o contributo para a reflexão acerca da inclusão das crianças e jovens com problemáticas nas turmas do ensino regular, bem como os esclarecimentos facultados que possibilitaram uma intervenção futura mais esclarecida e diferenciadora. A experiência nesta área tem mostrado que muita da resistência no que respeita à aceitação desses alunos e à consequente adaptação das estratégias, do currículo e do processo de avaliação se deve ao desconhecimento acerca das problemáticas, à intolerância face à diferença e às situações que se desviam de um ensino padrão, assim como à uniformização imposta pelos exames nacionais e metas de sucesso. Assim, pelo que se expõe, é de salientar a relevância de unidades relacionadas com as necessidades educativas especiais na formação inicial de professores. No ano letivo em análise, a especialização revelou-se útil no que concerne à lecionação das turmas com alunos com essas características e ao apoio prestado em sala de aula.

Esta resenha da formação frequentada inclui necessariamente a referência à Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas, perfil de Estudos Portugueses e Espanhóis, promovida pela Universidade de Évora. Este primeiro ciclo de estudos, resultado da nova organização do ensino superior com o Processo de Bolonha¹⁰², possibilitou não só a formação numa nova língua estrangeira como também a atualização de conhecimentos na área da língua

¹⁰² No Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, esclarece-se que com o Processo de Bolonha o nível de qualificação profissional para todos os docentes passa a ser o de mestrado, “cujo acesso está condicionado, por um lado, à posse do grau de licenciado pelo ensino superior e, por outro, à aquisição de um determinado número de créditos na área disciplinar, ou em cada uma das áreas disciplinares abrangidas pelo mesmo.” Recuperado em 10 de setembro, 2014, de <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf>.

portuguesa e da cultura e literatura universais, através de unidades como “Teoria da linguagem”, “Estudos de Cultura I e II” e “Cultura Clássica”. No segundo ciclo de estudos que confere o grau de mestre e a respetiva habilitação profissional, destaca-se ainda a importância da realização das unidades de Didática da Língua Estrangeira e de Didática do Português que permitiram a análise e a reflexão acerca dos documentos normativos e orientadores dos últimos anos, assim como das novas políticas educativas.

Relativamente ao ano letivo tratado neste relatório, refere-se ainda a participação no ciclo de conferências, promovido pelo grupo de Português do 3.º ciclo, intitulado “A Escola em Tempo de Mudança”, o qual tinha como objetivo “contribuir para uma reflexão conjunta sobre os desafios que se colocam à Escola na época conturbada em que vivemos”.

Descrita uma das componentes consideradas essenciais para a valorização da profissão docente e para a promoção da qualidade na prática letiva, resta mencionar a componente relativa aos “mecanismos de avaliação e de diferenciação interna”, isto é a avaliação de desempenho docente. Neste âmbito, importa esclarecer que a prática letiva respeitante ao ano letivo de 2012/ 2013 foi alvo de um processo de avaliação, o qual teve na sua base a realização de um relatório de autoavaliação que contemplou os seguintes itens: “prática letiva”, “atividades promovidas/contributo para os objetivos e metas fixados no Projeto Educativo do Agrupamento”, “análise dos resultados obtidos” e “formação realizada e seu contributo para a melhoria da ação educativa”. Para a elaboração desse relatório, foram seguidos os parâmetros do instrumento de registo de avaliação do desempenho docente, constante no anexo 26, sendo esse, por sua vez, o modelo aplicado pelo avaliador interno (coordenador do grupo 350). A menção atribuída pelo avaliador interno foi ainda objeto de apreciação e de aprovação por parte dos elementos da Secção de Avaliação de Desempenho Docente do Conselho Pedagógico (SADDCP) do agrupamento. O anexo 27 constitui a fase final desse processo, ou seja, a classificação e a menção qualitativa aprovadas para esse ano letivo.

Das componentes mencionadas, formação contínua e avaliação de desempenho, salienta-se a relevância da primeira. Ainda que a avaliação constitua um mecanismo regulador e de diferenciação que conduz a uma maior responsabilização dos docentes pela sua prática letiva e não letiva, é a formação contínua que contribui para um “amadurecimento” na

profissão, facultando as atualizações necessárias para fazer face às constantes mudanças que afetam, de uma forma mais ou menos direta, as escolas, os alunos e os professores.

Conclusão

Os quatro capítulos que constituem este relatório dão-nos uma dupla perspetiva acerca da prática docente: por um lado, uma perspetiva mais individualizada, relativa à lecionação de duas disciplinas específicas, Espanhol e Português, no 3.º ciclo do ensino básico, no ano letivo de 2012/ 2013; por outro lado, uma perspetiva mais abrangente que consiste na reflexão sobre o papel e as funções do professor nos dias de hoje.

Com base na análise efetuada aos documentos orientadores e normativos, considerados pertinentes, e na conseqüente relação com a dimensão prática, verifica-se que o papel do professor tem sido alvo de uma crescente complexificação e, por conseguinte, as suas funções têm-se tornado mais abrangentes e diversificadas. De facto, aos desafios de uma escola cada vez mais heterogénea que agrega diferentes percursos de aprendizagem juntam-se as contínuas mudanças nas políticas educativas, as quais acarretam transformações profundas ao nível curricular e programático, ao nível da própria organização e autonomia das escolas, do estatuto do aluno e do estatuto da carreira docente. A frequência com que se operam as alterações, oficializadas através de sucessivos decretos-lei e de despachos, acaba por constituir um fator de instabilidade na vida escolar, sendo necessária uma constante atualização.

O duplo desafio supramencionado – heterogeneidade do público-alvo e alterações estruturais no sistema educativo – exige uma preparação que não advém só da formação inicial dos professores. Mais do que essa formação inicial, há a necessidade de formações especializadas e contínuas (de cariz científico, pedagógico e didático) que preparem os professores para trabalhar com novos programas, com novas terminologias e com uma grande diversidade de alunos, diversidade essa que implica necessariamente a adoção de novas estratégias, atividades, recursos e materiais, assim como uma pedagogia diferenciada que respeite as características distintivas dos alunos na sala de aula. A tudo isto acrescenta-se a articulação com os projetos educativos específicos de cada escola ou agrupamento, as relações com a comunidade escolar e as próprias variações nas expectativas da sociedade em relação aos professores.

Em suma, pelo que se refere, a análise da prática letiva, nas suas diferentes dimensões, ajuda a definir o perfil do professor atual, intimamente relacionado com a abrangência das suas funções e à exigência dos desafios que lhe são colocados. Trata-se de um professor capaz de enfrentar a mudança, de se adaptar a ela, de se (re)construir e de procurar e implementar novas abordagens e metodologias que coloquem o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Referências Bibliográficas

Artigos/ Obras:

Agrupamento de Escolas n.º 2 de Évora (2010). *Projeto Educativo 2010-2013*. Agrupamento de Escolas n.º 2 de Évora: Évora. Recuperado em 26 de janeiro, 2013, de <http://www.ebandreterende.pt/index.php/doc-s-estruturantes/2012-11-18-23-45-34?task=document.viewdoc&id=1ivo>

Agustín Llach, M. P. (2007). La importancia de la lengua oral en la clase de ele: estudio preliminar de las creencias de aprendices. *Atas del XVII Congreso Internacional de la ASELE: Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE* (pp. 161-173). Logroño: Universidad de La Rioja. Recuperado em 23 de dezembro, 2014, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0161.pdf

Alarcão, I. (1992). Prefácio. In A. Andrade & M. H. Araújo e Sá (1992). *Didática da Língua Estrangeira. O ensino das línguas estrangeiras: Orientações para uma abordagem comunicativa* (pp. 7- 15). Rio Tinto: Edições Asa

Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. J. F. (1997). A Formação de Professores no Portugal de Hoje. Documento de Trabalho do CRUP — Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. Recuperado em 1 de outubro, 2014, de [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf)

Álvarez Piñeiro, M. (2006). La evaluación de las destrezas orales. *Actas del XVII Congreso Internacional de la ASELE Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE* (pp. 251-263). Logroño: Universidad de La Rioja. Recuperado em 23 de dezembro, 2014, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0161.pdf

Andrade, A. O., & Araújo e Sá, M. H. (1992). *Didática da Língua Estrangeira. O ensino das línguas estrangeiras: Orientações para uma abordagem comunicativa*. Rio Tinto: Edições Asa

Cadima, A. (2006). Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula. In Conselho Nacional de Educação (Ed.). *Equidade na Educação: Prevenção de Riscos Educativos – atas* (pp. 109-119). Lisboa: CNE

Casas Deseures, M., Comajoan Colomé, L., Llobet Bach, M., Puntí Jubany, T., & Vilà Santasusana, M. (2012). Las preguntas de un maestro novel en una classe de lengua. *Aula de Língua: Interação e Reflexão* (pp. 29-54). Leiria/ Braga/ Aveiro: Instituto Politécnico de Leiria/ Universidade do Minho/ Universidade de Aveiro. Recuperado em 1 de outubro, 2014, de:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18280/1/Aula%20de%20l%C3%ADngua%20-%20Interac%C3%A7%C3%A3o%20e%20reflex%C3%A3o.pdf>

Conceição, C., & Sousa, Ó. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação* (n.º 20, pp. 81-98). Recuperado em 24 de setembro, 2014, de

<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/2939/2214>

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

Conselho Nacional de Educação (2010). *Estado da Educação 2010. Percursos Escolares*, Lisboa: Editorial do Ministério da Educação

Conselho Nacional de Educação (2011). Parecer n.º 2/2011, de 3 de janeiro, sobre Metas de Aprendizagem. Recuperado em 9 de setembro, 2014, de <http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/MetasAprendizagem.pdf>

Costa, P., & Balça, Â. (2012). O Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade de Évora. *Tejuelo Didáctica de la Lengua y Literatura* (Vol. 14, n.º 1, pp. 51-57). Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de Extremadura. Recuperado em 9 de setembro, 2014, de <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r14/04.pdf>

Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editora. Recuperado em 23 de dezembro, 2014, de <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5509/1/Avaliac%CC%A7a%CC%83o%20das%20aprendizagens-Uma%20agenda,%20muitos%20desafios.pdf>

Fialho, M. S., & Izco, T. M. (2008). *Programa de Espanhol – Nível de Iniciação 5.º e 6.º anos de escolaridade*. Ministério da Educação

Fialho, M. S., & Izco, T. M. (2009). *Programa de Espanhol – Nível de Continuação 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade*. Ministério da Educação

Frias, M. J. M. (2004). Circulações Didáticas no Ensino do Oral. In J. Greenfield (Org.). *Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias Políticas e Educativas* (pp. 93-105). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Recuperado em 21 de outubro, 2014, de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/7022/3/obraCompleta000060958.pdf>

Gonçalves, T. (2011). Linhas orientadoras da política linguística educativa da UE. *Revista Lusófona de Educação* (n.º 18, pp.25-43). Recuperado em 9 de setembro, 2014, de <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n18/n18a03.pdf>

Grau Company, S., Gómez Lucas, C., & Perandones González, T. M. (2009). La formación del profesorado como factor decisivo de la excelencia educativa. In C. Gómez Lucas, & S. Grau Company (Coord.). *Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodología en el EEES* (pp. 7-26). Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado em 1 de outubro, 2014, de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/13199>

Lima, J. (1996) O Papel de professor nas Sociedades Contemporâneas. *Educação, Sociedade e Culturas* (n.º 6, pp. 47-72). Recuperado em 11 de setembro, 2014, de <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC6/6-3-lima.pdf>

Ministério da Educação (1997). *Programa de Espanhol. Programa e Organização Curricular. Ensino Básico – 3.º ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, E.P.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 12 de abril, 2014, de <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>

Ministério da Educação (2004). *Portefólio Europeu de Línguas para os 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 10 de outubro, 2014, de <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=39>

Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e DGIDC

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

Mira, A. R., & Moreira da Silva, L. (2007). Notas sobre o valor formativo do sumário, na aula. *Educação. Temas e Problemas - Questões sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita* (n.º 4, pp. 295-307). Évora: Edições Colibri. Recuperado em 22 de dezembro, 2014, de <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/6144>

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación* (setembro-dezembro 2009, 350, pp. 203-218). Recuperado em 2 de outubro, 2014, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf

Ortí Teruel, R., & García Collado, M. Á. (2014). El cine de animación en el aula de ELE. Propuesta metodológica a partir del cortometraje “El vendedor de humo”. *RedELE* (n.º 26). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado em 8 de dezembro, 2014, de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2014_26/2014_redELE_26_05Orti_Garcia.pdf?documentId=0901e72b818fef92

Pacheco, L., & Barbosa, M. J. (2012). *¡Ahora Español! 1*. Porto: Areal Editores

Perrenoud, P. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio. Revista Pedagógica* (n.º 17, maio-julho, pp. 8-12). Recuperado em 25 de setembro, 2014, de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/Em_Portugues.html

Reizinho, E. J. C. (1997). *Introdução à Pedagogia. Teoria e Prática*. Mem Martins: Publicações Europa-América

Santo, E. M. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Rev. Lusófona de Educação* (julho 2006, n.º 8, pp.103-115). Recuperado em 8 de dezembro, 2013, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a07.pdf>

Sanz Juez, A. (2004). The Educational Policy of Related Languages: Spanish and Portuguese. Spanish as a Foreign Language in Portugal. In J. Greenfield (Org.). *Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias Políticas e Educativas*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Recuperado em 21 de outubro, 2014, de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/7022/3/obraCompleta000060958.pdf>

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação Educativa na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO

Vigón Artos, S. (2005). La cortesía en la enseñanza del ELE a lusófonos. *Actas del XXI congreso internacional de ASELE. La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 658-669). Oviedo: Universidad de Oviedo. Recuperado em 8 de dezembro, 2014, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0656.pdf

Legislação:

Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/ 86, de 14 de outubro de 1986 (1986). Estabelece o quadro geral do sistema educativo. Recuperado em 8 de dezembro, 2013, de <http://dre.pt/pdf1s/1986/10/23700/30673081.pdf>

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto de 1989 (1989). Define os planos curriculares dos ensinos básico e secundário. Recuperado em 8 de dezembro, 2013, de <https://dre.pt/pdf1sdip/1989/08/19800/36383644.pdf>

Decreto-lei n.º 139-A/90 (1990). Aprova o Estatuto da Carreira Docente. Recuperado em 9 de setembro, 2014, de <http://www.dgeste.mec.pt/index.php/2013/09/estatuto-da-carreira-docente/>

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro (1997). Constitui a primeira alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986. Recuperado em 9 de setembro, 2014, de <http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=329#i>

Decreto-lei 1/98, de 2 de janeiro (1998). Segunda alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Recuperado em 9 de setembro, 2014, de <http://www.dgeste.mec.pt/index.php/2013/09/estatuto-da-carreira-docente/>

Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (2001). Define os princípios orientadores da organização e gestão do currículo do ensino básico. Recuperado em 12 de abril, 2014, de http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_6_2001.pdf

Decreto-lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro (2001). Define os princípios orientadores da organização e gestão do currículo do ensino secundário. Recuperado em 12 de abril, 2014, de http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=4379&fileName=decreto_lei_7_2001.pdf

Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto (2001). Aprova um perfil de desempenho comum aos educadores e professores. Recuperado em 9 de setembro, 2014, de http://www.esec-danielsampaio.pt/images/stories/legislacao/professores/decreto_lei_240_2001.pdf

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto (2005). Constitui a segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986. Recuperado em 9 de setembro, 2014, de <http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=329#i>

Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto (2006). Define o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário. Recuperado em 22 de outubro, 2014, de <http://www.dgidec.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=65>

Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro (2007). Constitui a sétima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Recuperado em 9 de setembro, 2014, de <http://www.dgeste.mec.pt/index.php/2013/09/estatuto-da-carreira-docente/>

Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril (2008). Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Recuperado em 22 de outubro, 2014, de http://www.dgaep.gov.pt/upload/Legis/2008_dl_75_22_04.pdf

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto (2009). Constitui a terceira alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória entre os 6 e os 18 anos e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Recuperado em 9 de setembro, 2014, de <http://www.dgidec.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=329#i>

Decreto-lei de 75/2010, de 23 de junho (2010). Décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Recuperado em 9 de setembro, 2014, de <http://www.dgeste.mec.pt/index.php/2013/09/estatuto-da-carreira-docente/>

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro (2011). Revoga o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* e estipula a elaboração de “documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas”. Recuperado em 26 de abril, 2014, de http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=Despacho_n_171692011_CNEB.pdf

Decreto-lei n.º 41/ 2012, de 21 de fevereiro (2012). Décima primeira alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Recuperado em 9 de setembro, 2014, de

<http://www.dgeste.mec.pt/index.php/2013/09/estatuto-da-carreira-docente/>

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril (2012). Cria um grupo de trabalho para a reformulação das Metas Curriculares do ensino básico, iniciada em 2010, e define os objetivos desse grupo. Recuperado em 26 de abril, 2014, de

<http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=46>

Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho (2012). Revê o desenho curricular e os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo dos ensinos básico e secundário.

Recuperado em 10 de setembro, 2014, de

<http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias¬icia=397>

Decreto-lei n.º 51/2012, de 5 de setembro (2012). Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar. Recuperado em 10 de setembro, 2014, de

http://www.portugal.gov.pt/media/703343/20120905_mec_estatuto_aluno.pdf

Portaria n.º 292-A/ 2012, de 26 de setembro (2012). Cria e regulamenta a experiência-piloto de Cursos Vocacionais no Ensino Básico. Recuperado em 10 de outubro, 2014, de

<http://www.dgdc.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=295>

Decreto-lei n.º 91/2013, de 10 de julho (2013). Estabelece as novas matrizes curriculares do 1.º ciclo do ensino básico e dos cursos profissionais do ensino secundário. Recuperado em

10 de setembro, 2014, de <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias¬icia=397>

Anexos