

Introdução

A formação recebida em Ensino da Língua Estrangeira (LE)¹ - Francês, aos mais novos, no Curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica para os Professores do 1º Ciclo, que a Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve nos disponibilizou de 2001 a 2003, fez renascer em nós um desejo que nos acompanha desde há muitos anos - ensinar uma LE no 1º Ciclo.

A legislação portuguesa continuava ligeiramente do nosso lado, já que recentemente reforçara a possibilidade do ensino da LE no 1º Ciclo, promovendo uma relação afectiva com a mesma e sugerindo que a sensibilização à diversidade linguística proporcionasse aos alunos momentos incentivadores ao envolverem-se em tarefas que privilegiariam a abordagem comunicativa, tal como é preconizado pelo Currículo Nacional do Ensino Básico (2001:41):

No 1º Ciclo, as competências cujo desenvolvimento se considerou adequado a esta fase determinam que o processo de ensino se centre na promoção de uma relação afectiva com a língua estrangeira. A sensibilização à diversidade linguística e cultural exige que aos aprendentes sejam dadas oportunidades de se envolverem em tarefas e actos comunicativos que lhe proporcionem vivências estimulantes.

No entanto, esta nova reorganização curricular previa, e prevê ainda, a LE como actividade de enriquecimento curricular, logo de carácter não obrigatório, o que pressupõe um público limitado e nos parece não ir ao encontro dos princípios definidos pelo novo documento que define um conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional e dos tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos.

¹ A partir de agora, utilizaremos a sigla LE como significando “Língua Estrangeira”

Apesar do estatuto minimizado da LE, no currículo do 1º Ciclo, em relação às outras áreas, o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001:3) assume-se como *uma referência nacional para o trabalho de formulação e desenvolvimento dos projectos curriculares de escola (...) [e] situa-se (...) na perspectiva de contribuir para a construção de uma concepção de currículo mais aberta e abrangente, associada à valorização de práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto.*

Ora, estando previsto que o Projecto Educativo e o Plano Anual de Actividades do nosso Agrupamento Horizontal de Escolas do 1º Ciclo, de 2002 a 2006, integrassem o Projecto Educativo Europeu – *Comenius* Acção I, subordinado ao tema *Cidadania Europeia - Tradições e Culturas*, no âmbito do qual eram supostas parcerias com uma escola francesa, outra espanhola e duas italianas, estavam reunidas todas as condições para se afigurar urgente a sensibilização às LEs, que poderiam ter sido as dos países envolvidos, ou simplesmente iniciar um processo de ensino que se centrasse na promoção de uma relação afectiva com a LE.

Foi por esta última opção que enveredámos, por razões que se prendem com a nossa formação académica – *Diplôme Supérieur d'Etudes Françaises Modernes de l'Alliance Française*, guardado no baú durante cerca de vinte anos, pela formação específica que estávamos a receber e por ser a língua francesa a língua oficial do Projecto Educativo Europeu. Sentimos, nesse momento, a responsabilidade de avançar com um sub-projecto que viesse completar os propósitos do Projecto Educativo Europeu, que estivesse de acordo com os princípios orientadores em vigor, mas que, no nosso entender, devesse ser integrado na *Área de Projecto*, a fim de ser trabalhado com o grande tema da cidadania europeia e ainda como forma de abrangência de um maior número possível de alunos.

Assim nasceu o projecto *Iniciação à Língua Estrangeira no 1º Ciclo – Francês* (Anexo I), que mereceu a melhor atenção do Conselho Executivo e da Assembleia de Escola, nomeando-nos assessora técnico-pedagógica, com a finalidade da dinamização do referido trabalho a todos os quartos anos do nosso Agrupamento, o que correspondia a 14 turmas, num total de cerca de 260 alunos. Foi um desafio de que só hoje reconhecemos a sua verdadeira dimensão, mas que foi extremamente gratificante para todos os intervenientes, como podemos confirmar pela sua avaliação, pelas produções e motivações dos alunos, dos encarregados de educação e dos professores titulares de turma com os quais trabalhamos (Viegas, 2003).

Perante o entusiasmo dos docentes face a esta experiência, o seu interesse e a sua colaboração, foi nascendo em nós o desejo da partilha de saberes teóricos já construídos e o sentido da responsabilidade de os envolver também nesta experiência, com vista a uma prática partilhada, onde nos pudéssemos aperceber até que ponto estes professores poderiam ser capazes de assumir a iniciação às LEs nas suas salas de aula.

Estes foram os motivos que nos levaram a inscrever num Curso de Mestrado em Supervisão, especialização em 1º Ciclo, também promovido pela Universidade do Algarve, onde procurámos conhecer perspectivas teóricas e práticas relativas à supervisão de professores, bem como reflectir acerca do conceito e da natureza desta problemática, situada nos diferentes contextos formativos.

Para a nossa investigação, e na sequência do nosso recente vivido profissional, considerámos pertinente estudar o papel da supervisão na criação de condições facilitadoras de construção colaborativa de saberes e aprofundamento de competências, no sentido da inovação nas práticas educativas, com vista a uma prática emancipatória dos

professores titulares, na leccionação autónoma do ensino das LEs aos seus alunos, constituindo-se esta intenção como objectivo principal deste estudo.

O processo de investigação tomou como ponto de partida a formação que preparámos em *Ensino das Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo*, e que realizámos, em Setembro do ano escolar que agora finda, para um grupo de 24 professores interessados por esta área. Nesta formação, para além de partilharmos os nossos saberes teóricos e práticos acerca desta matéria, com os nossos formandos, também tivemos a oportunidade de conhecer as suas representações acerca de diversas questões que envolvem a introdução da LE no 1º Ciclo, bem como as suas expectativas acerca desta acção de formação, e, no final da mesma, pudemos também conhecer as metodologias que, do seu ponto de vista, deverão privilegiar o ensino-aprendizagem das LEs, quais as suas opiniões acerca da relação entre a abordagem à LE e o desenvolvimento dos seus alunos e os contributos que esta acção de formação poderia ter provocado numa futura abordagem às LEs, nas suas turmas.

Sendo nossa intenção continuar este processo formativo, ao longo do ano lectivo, sob a forma de supervisão dos professores que se sentissem motivados para iniciar uma abordagem à LE aos seus alunos, a segunda fase do nosso estudo consistiu no estudo de um caso, desses professores titulares, que respondeu positivamente à nossa sugestão, de entre um conjunto de 13 outros que acompanhámos durante este ano lectivo, nesta iniciação à LE.

Os nossos propósitos, com esta acção, eram não só ajudar estes professores titulares a ultrapassarem a sua insegurança, face a esta nova área, como também levá-los a adquirir competências específicas para a iniciação da LE aos seus alunos e ainda apercebermo-nos de que forma a supervisão poderia favorecer uma atitude reflexiva, com vista ao desenvolvimento pessoal e profissional dos intervenientes neste processo.

Assim, as questões de pesquisa que orientaram o nosso estudo foram as seguintes:

- Conseguiremos, com esta nossa acção, aumentar o nível de auto-confiança dos professores titulares, na iniciação de uma LE aos seus alunos?
- Será possível a transferência das mais-valias docentes dos professores do 1º Ciclo, para o ensino de uma LE?
- Favorecerá o processo de supervisão a construção de saberes e o desenvolvimento de competências específicas para a abordagem à LE, pelos professores de 1º Ciclo?
- Permitirá o processo de supervisão o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e autónoma nos professores titulares, com vista à iniciação da LE, nas suas salas de aula?
- Será o processo de supervisão adoptado no ensino das LEs favorável ao desenvolvimento pessoal e profissional destes professores?

Foram estas as perguntas a que tentámos dar resposta ao longo deste estudo, que se assume de natureza qualitativa, logo descritivo e interpretativo, visando a compreensão interna e o envolvimento na situação de investigação, sendo esta efectuada em contextos naturais, quer na primeira fase do estudo, quer na segunda, dando-se prioridade à dimensão humana na compreensão da realidade (Erickson, 1986; Cohen e Manion, 1990; Bogdan e Biklen, 1994).

Por outro lado, configura-se como um estudo de caso, pois, numa perspectiva fenomenológica, tenta responder a questões que versam o como e o porquê do respectivo objecto de estudo, atendendo-se, ainda, à tentativa de identificação dos processos interactivos em presença (Yin, 1989).

O enquadramento conceptual do nosso trabalho constitui os dois primeiros capítulos desta dissertação, sendo o primeiro dedicado à formação de professores e supervisão e o segundo ao ensino das LEs no 1º Ciclo.

A formação de professores é aqui entendida como um processo ao longo da vida e perspectivada na sequência das alterações educativas necessárias para acompanhar a evolução da sociedade em geral e, simultaneamente, dar resposta às próprias condições do desenvolvimento do adulto pessoa e profissional (Nóvoa, 1995; Formosinho, 2001; Alarcão e Tavares, 2003). Perspectivamos a formação de professores associada ao crescimento, à construção de conhecimento e às mudanças que ocorrem na pessoa do professor: a sua vida, os seus valores, as suas motivações e os seus estilos de vida, considerando a formação docente como desenvolvimento psicológico humano que decorre ao longo de toda a sua vida, concorrendo para o mesmo a maturidade e a competência (Sprinthall e Thies-Sprinthall, 1983; Glickman, 1989; Simões *et al.*, 1994).

O conceito de supervisão que tomámos como referente, configura esta como um processo facilitador de (re)construção de práticas pedagógicas inovadoras, em que o supervisor surge como um facilitador da aprendizagem do professor, levando-o a tomar consciência das suas acções na identificação dos problemas e na definição das estratégias mais adequadas à sua resolução. O papel da supervisão na formação de professores é assim entendido como forma de estimular o desenvolvimento do professor, quer a nível pessoal, quer profissional, incitando-o à inovação e ao melhoramento das suas práticas, provocado por um crescimento a nível cognitivo, dos sistemas representacionais e do sistema de crenças, a nível educacional, significando um aumento de eficácia junto dos seus alunos (Alarcão e Sá-Chaves, 1994; Alarcão e Tavares, 2003).

O segundo capítulo é dedicado ao ensino das LEs no 1º Ciclo expondo a importância da aprendizagem das LEs neste nível etário, dadas as suas características físicas e psicológicas, com vista ao desenvolvimento de uma competência global de comunicação, num ciclo onde se privilegia o desenvolvimento integrado de estudos e actividades, tentando acompanhar, assim, uma política europeia para o ensino das línguas e promovendo, também, factores de educação linguística e de educação para a alteridade e para a cidadania (Hagège, 1996; Strecht-Ribeiro, 1998; Groux e Porcher, 2003; Sousa, 2003, 2006).

Compreende ainda este capítulo os aspectos relacionados com as perspectivas actuais inerentes ao ensino das LEs a crianças, tal como é preconizado pelo Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), que sugere que o mesmo deve proporcionar aos alunos momentos estimulantes ao se envolverem em tarefas, onde é privilegiada a abordagem comunicativa.

Nesta abordagem, a aprendizagem é considerada como um processo activo, levando o aluno à descoberta, à reflexão e à elaboração de hipóteses, o que exige uma maior participação do aprendente no processo de aprendizagem. Deste modo, permite ao aluno a ocasião múltipla e variada de produzir em LE, realçando as suas produções e apresentando-se como uma aprendizagem centrada no aluno, não só em termos de conteúdo como também de técnicas utilizadas em sala de aula (Andrade e Araújo e Sá, 1992).

Na sequência desta perspectiva de ensino das LEs, encontramos a abordagem adoptada pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001), que entende que a língua serve para agir, para resolver questões pragmáticas, defendendo, assim, práticas accionais, nas quais as crianças realizam tarefas, em que envolvem as suas

vivências e a sua afectividade e onde a língua é utilizada como instrumento de interacção social.

Finalizamos este segundo capítulo, dando especial atenção às competências e saberes do professor de LEs, ao papel do aluno como centro da aprendizagem e aos vários aspectos que preconizam o ensino de LEs, neste nível de ensino, nomeadamente a definição de objectivos, a selecção e organização dos conteúdos, as estratégias de ensino-aprendizagem e os vários tipos de actividades subjacentes, bem como a apresentação do tipo de avaliação previsto, que ilustrámos de acordo com as experiências que temos tido nesta área e recorrendo ao modelo utilizado por Andrade e Araújo e Sá (1992), na sua obra *Didáctica da Língua Estrangeira*.

No terceiro capítulo do nosso trabalho, apresentamos a metodologia da investigação, justificando conceptualmente a natureza do estudo, delineando a sua estrutura e dando relevo aos objectivos, aos instrumentos e à implementação do processo de investigação. Lembramos que este decorreu em duas fases distintas, sendo que a primeira consistiu na realização de uma formação em *Ensino das LEs no 1º Ciclo*, para o grupo de professores interessados nesta nova área e a segunda se configurou num estudo de caso, em que foi desenvolvido um processo de supervisão da prática educativa de um professor quanto ao ensino de uma LE, seleccionado de entre os que frequentaram a acção realizada na fase anterior.

No presente trabalho de investigação foram utilizados vários instrumentos para a recolha de dados, tais como questionários e entrevistas e, dado tratar-se de um estudo de carácter qualitativo, a observação naturalista foi também uma fonte essencial de recolha desses mesmos dados, procedendo-se, depois a uma triangulação dos mesmos. Embora este estudo seja essencialmente de carácter qualitativo, o tratamento dos dados dos

questionários teve uma vertente quantitativa, expressa no seu tratamento estatístico simples, procedimento que permitiria, assim, vir a aprofundar a análise interpretativa a que foram sujeitos. O conteúdo dos protocolos das entrevistas, de carácter semi-directivo, foi sujeito a uma análise de conteúdo, bem como o dos protocolos da observação efectuados no contexto do Ciclo de Supervisão.

O quarto capítulo deste estudo diz respeito à análise e interpretação dos dados recolhidos, as quais tornaram possível responder às hipóteses de trabalho colocadas. Na verdade, é pelo confronto com os dados da investigação que podemos tomar consciência do grau de coerência entre aquilo em que acreditamos e o que realmente acontece, de facto, na prática.

Para tal, procedemos, pois, à análise dos dados, já tratados, primeiro os dos questionários, de forma descritiva e interpretativa, relacionada com os valores estatísticos que inserimos no seu tratamento; depois os das entrevistas e os das observações, através também de forma narrativa e analítica, triangulando de seguida, os dados obtidos nos questionários, com as perspectivas evidenciadas nas entrevistas e com os resultados presentes nas observações.

Todos estes procedimentos permitiram-nos, finalmente, atingir o objectivo do nosso estudo - verificar se, neste contexto particular, o processo de supervisão pode ajudar os professores de 1º Ciclo a tomarem consciência dos processos cognitivos, das competências pedagógicas e das atitudes necessárias à leccionação autónoma do ensino das LEs aos seus alunos, promovendo a inovação pedagógica e o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Por último, nas considerações finais, fazemos uma reflexão de síntese acerca dos resultados obtidos, situando-os nos diferentes domínios deste estudo, realçando os aspectos

que mais directamente contribuíram para atingir o objectivo geral da investigação, indicando, também, as motivações pessoais que concorreram para a sua realização. Por fim, apontamos ainda sugestões para futuras investigações, no longo caminho que a supervisão tem que percorrer para que os professores do 1º Ciclo acreditem que o ensino das LEs tem que passar pelas suas mãos.

Capítulo I

Formação de Professores e Supervisão

1 - A formação ao longo da vida

Sobre a educação, enquanto função social pública, recai grande parte da responsabilidade de formar cidadãos para uma sociedade aprendente, desenvolvidos dos pontos de vista intelectual e social e predispostos à confrontação com a mudança e com a complexidade. As repercussões das transformações globais da sociedade encontram a sua face mais visível, ao nível das escolas, numa dimensão e diversidade da população estudantil cada vez maior e mais exigente.

Então, a formação não mais poderá ser encarada como algo definitivo no tempo e no espaço, logo finita, tradicionalmente estática. Pelo contrário, ao nível da formação inicial, terá de se incentivar a articulação de vários paradigmas de formação e, ao nível da formação dita contínua, considerar-se, cada vez mais, a perspectiva de uma formação ao longo da vida, na sequência das alterações educativas necessárias para acompanhar a evolução da sociedade em geral e, simultaneamente, dar resposta às próprias condições do desenvolvimento do adulto pessoa e profissional.

Assim, a formação inicial aparece como uma fase introdutória de um processo de construção de si mesmo, em que o indivíduo se forma e se transforma, tal como Nóvoa (1988:128) a perspectiva, já que para este autor, *a formação é sempre um processo de transformação individual na tripla dimensão: do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes). Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas.* Neste contexto, o processo de formação compreende a aquisição de vários saberes, ditos teóricos

e práticos, correspondendo estes conceitos, respectivamente, ao conhecimento e à experiência.

Para vários investigadores, entre eles Abraham (1984), Nias, (1991) ou Nóvoa, (1992: 24), *o professor é a pessoa* e a formação inicial representa um dos passos de um processo contínuo de construção profissional que abrange não só a carreira do professor como toda a sua pessoa.

Acreditando que a formação de professores implica, naturalmente, crescimento, construção de conhecimento, aprendizagens e mudanças que envolvem a pessoa do professor: a sua vida, os seus valores, as suas motivações e os seus estilos de vida, podemos considerar a formação docente, como um caso particular do desenvolvimento psicológico humano que ocorre ao longo de todo o percurso de vida, articulando-se em torno de dois vectores: a maturidade e a competência.

Entendendo a competência educativa como a capacidade potencial para ensinar que se traduzirá num desempenho efectivo consoante a interferência de outras variáveis, ligadas nomeadamente ao meio, aos alunos e à situação envolvente do processo de ensino-aprendizagem (Ralha-Simões e Gonçalves, 2005), a formação de professores apresenta-se como uma forma de desenvolvimento pessoal e profissional, tornando-se a competência pedagógica indissociável da maturidade psicológica (Sprinthall e Thies-Sprinthall, 1983; Glickman, 1989; Simões *et al.*, 1994).

O Modelo de Zimpher e Howey (1987) apresenta-se como uma das conceptualizações que melhor perspectiva a competência do professor, configurando-se esta pelo impacto que o mesmo tem nos alunos que ensina, em função da sua actuação concreta, demonstrada num determinado contexto; das aprendizagens construídas pelos alunos; e pela consecução de determinados objectivos. Pode, assim, destacar-se a

competência técnica, directamente ligada ao domínio das capacidades necessárias ao envolvimento no processo de ensino; a competência clínica, respeitante à resolução de problemas práticos, baseada na reflexão sobre os mesmos e o seu respectivo contexto; a competência pessoal, que se relaciona com a intervenção do professor, contribuindo este, como pessoa e como principal instrumento, para promover a educação; e a competência crítica que se refere à capacidade para actuar como agente de mudança com consciência social e espírito crítico (Zimpher e Howey, 1987, cit. por Simões e Ralha-Simões, 1990).

Nesta perspectiva, o processo de formação deve assentar numa valorização da relação e do contexto (Glickman, 1985; Bronfenbrenner, 1987), sendo a observação considerada um aspecto forte neste processo. A atitude dos formadores deve, assim, basear-se numa concepção desenvolvimentista do processo formativo e na convicção de que um estágio superior de desenvolvimento corresponde a um modo de funcionamento mais complexo (Combs, 1965). Assim, ser competente é estar em processo permanente de descoberta e de transformação interna, é agir eficazmente nos contextos, consoante o seu estilo de vida, as suas crenças, os seus valores e as suas atitudes.

Na mesma linha e numa visão ainda mais abrangente, Tavares e Alarcão (1992) apontam para a necessidade de se ter em conta os vários estádios de desenvolvimento humano, que não correspondem exactamente às fases etárias do indivíduo. Os estádios de desenvolvimento serão cada uma das partes distintas de uma evolução, inserem-se no tempo, havendo uma relação estruturante e de interdependência entre eles. Deste modo, as estratégias de formação deverão ter em conta os estádios de desenvolvimento dos formandos no sentido de um desenvolvimento articulado e integrado.

Para concretizar estes objectivos, torna-se necessário incrementar modelos de formação que proporcionem uma tomada de consciência das potencialidades, que

possibilitem a emergência da pessoa como contextualizador de contextos e que potenciem formas específicas de formação, como sejam a auto-formação e a formação cooperativa.

Neste quadro, virá a propósito, de acordo com Nóvoa (1992), referir o conceito de formação continuada, que pode ser considerada como um eixo central de pesquisa em educação, valorizando o conhecimento do professor, num processo interactivo/reflexivo, procurando contribuir para uma análise do próprio fazer docente. Esta deve propiciar um aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de questionamento crítico da intervenção educativa e uma constante análise da prática.

A perspectiva de formação continuada que aqui se propõe está ligada à existência do Projecto Educativo e do Plano Anual de Actividades de Escola/Agrupamento, proporcionando reflexão partilhada entre todos os intervenientes neste processo. Os propósitos desta formação devem ir ao encontro das necessidades da Escola ou Agrupamento e prever tanto o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício profissional como atitudes investigativas e reflexivas que visem a construção do conhecimento nos intervenientes. Esta postura só é alcançada através do questionamento e do envolvimento crítico e criativo do professor no trabalho pretendido, de modo a transformar-se num prático reflexivo e dinâmico, fazendo uma utilização plena da formação recebida.

Educar/formar, nesta perspectiva, é considerar os professores, conforme defende Nóvoa (1992), a partir de três eixos estratégicos: a pessoa do professor e a sua experiência; a profissão e os seus saberes; e a escola e os seus projectos. A este propósito, diz o autor que a *formação não se constrói por acumulação (de cursos de conhecimento ou de*

técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1992: 38). Por consequência, é preciso respeitar os professores como pessoas, seres incompletos e eternos aprendizes, que a partir de uma formação contextualizada buscam transformar-se, entender o grupo no qual estão inseridos e ressignificar as suas práticas pedagógicas.

Nesta linha, cada professor deverá percorrer um caminho em direcção à partilha, tendo, para isso, que começar por conhecer as suas teorias-práticas sobre si e a maneira de se relacionar e de trabalhar com os outros, no sentido de contribuir, em última instância, para o aumento da qualidade do ensino e, simultaneamente, das aprendizagens.

Oliveira-Formosinho (1994:109) adverte para o facto da intervenção inovadora no acto educativo não poder ser olhada apenas da perspectiva da teoria nem na perspectiva das práticas, mas da coordenação entre ambas *através de um quadro de referência: o acto educativo e aquele a quem ele se dirige – a criança*, pedindo-se aos professores que observem, analisem a realidade educacional (a escola, a sala de aula, as crianças) e partilhem essa análise entre si e com os acompanhantes externos. É este *processo de análise e partilha* que permite a atribuição de novos sentidos à realidade educativa e a abertura da experiência à sua renovação.

Nesta linha de pensamento, Pacheco (2000: 32) chama a atenção para a necessidade não só da partilha como da cooperação, afirmando que *a dinâmica relacional entre os professores será viável através da assunção de três competências: saber cooperar eficazmente; saber distinguir os problemas que exigem cooperação dos que não exigem; saber perceber, analisar e combater as resistências, obstáculos e paradoxos.*

Formosinho (2001), por seu lado, defende uma concepção de formação para os professores enquanto agentes de desenvolvimento humano, agindo numa escola para todos, comprometida com a comunidade e interessada socialmente. Argumenta que a formação deve proporcionar aos formandos uma formação pessoal e social integradora de informação, de métodos, de técnicas e de atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função de professor. Defende também que faz parte dos objectivos da profissão docente aprender a transformar os conhecimentos curriculares em conhecimentos profissionais susceptíveis de serem mobilizados para a acção quotidiana.

É essencial mencionar ainda a reconceptualização do processo de mudança que tem de ser, de facto, apropriado pelo professor. Na realidade, as condições na sala de aula e os diferentes contextos, aliados às várias culturas escolares e aos diversos comportamentos, podem representar a promoção ou inibição da predisposição e da capacidade dos professores para o seu desenvolvimento (Day, 2001).

Também o percurso dos professores ao longo da sua carreira pode ser, ou não, responsável pela mudança, já que esta também se apresenta como um percurso de vida e formação, ao longo do qual o professor vai alterando as representações sobre si próprio e sobre as suas funções docentes. A propósito julgamos oportuno referir os estudos de Gonçalves (1990; 2000), que nos mostram como, no seu entender, se processam as várias etapas da vida do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico:

- O *início* (1 a 4 anos), marcada essencialmente pela *luta pela sobrevivência*, dadas as condições sócio-profissionais e institucionais em que a maioria dos professores do 1º Ciclo inicia a sua actividade docente;

- A estabilidade (5-7 anos), caracterizada pela tomada de consciência de *ser capaz de gerir o processo de ensino-aprendizagem*, provocando um sentimento de satisfação;
- A divergência positiva ou negativa (8-15 anos), representada, no primeiro caso, pelo *activismo pedagógico* e no segundo caso, pelo seu inverso - a *contestação*;
- A serenidade (15 a 20/25 anos), traduzida na satisfação pessoal de *saber o que se está a fazer* e/ou pela estabilidade profissional;
- A renovação do interesse ou desencanto (25-40 anos), marcada, no primeiro caso, por uma renovação do *activismo pedagógico* e, no segundo, pela *saturação*.

Este percurso de desenvolvimento profissional dos professores influencia também, na perspectiva de Day (2001), a tomada de decisão dos mesmos, enquanto agentes de mudança, que renovam e ampliam o seu compromisso com os propósitos do ensino, construindo o conhecimento e desenvolvendo as destrezas e a inteligência essenciais para uma reflexão e planificação de práticas eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Assim, o professor terá de estar também atento ao seu desenvolvimento pessoal, pois é lógica a ligação entre os estilos e formas de aprendizagem e as etapas do desenvolvimento psicológico, a ligação entre os ciclos de vida e as etapas da carreira dos professores e a ligação destes factores com a promoção, os incentivos e o reconhecimento profissional (Hargreaves e Fullan, 1992).

O desenvolvimento profissional implica um compromisso de continuidade de formação, que deveria decorrer no interior das escolas, transformando-as em comunidades

de aprendizagem e contribuindo, desse modo, para o seu próprio desenvolvimento organizacional.

Em suma, é importante que os professores tomem consciência da necessidade de uma emancipação profissional ao nível da sua formação inicial e, posteriormente, continuem, no plano da formação contínua, a construir saberes sólidos, didácticos e disciplinares, que contribuam para uma acção educativa adequada aos contextos com que se deparam.

Advogamos que um bom profissional é um prático-reflexivo e que a formação é um processo dinâmico, evolutivo e permanente, em que a prática é geradora de teorias, indo ao encontro da linha de pensamento de Vieira *et al.* (2001), que caracterizam os papéis desempenhados pelos professores como os de consumidores e produtores críticos do saber educacional.

Assim, para além do dever do professor procurar a sua auto-formação, também a escola deve criar oportunidades de construção de conhecimentos em grupo, de promover a reflexão, entendida como reflexão para a acção, na acção e sobre a acção (Schön, 1987), de motivar a colaboração a pares ou em grupo, de recorrer a metodologias activas, de incentivar o desenvolvimento de novas competências, consoante as políticas educativas em que se revê e os propósitos do seu Projecto Educativo de Escola/Agrupamento.

2 - Formação e Supervisão

O enquadramento das ciências sociais nos novos paradigmas, construtivista e ecológico concebe o ser humano como um criador de significados, construídos através dos processos de interacção com os contextos, assumindo-se com capacidade para actuar face às exigências contextuais. Para tal, à formação de professores é exigida a capacitação dos

mesmos para adquirirem instrumentos conceptuais e técnicos que lhes permitam tomar decisões em contextos incertos e reflectir sobre a respectiva adequação (Alarcão e Sá-Chaves, 1994).

Neste sentido, adquire uma relevância especial o papel da supervisão na formação de professores, cuja responsabilidade é activar e proporcionar o desenvolvimento do professor nas suas vertentes pessoal e profissional, aumentando a motivação dos docentes para a mudança, determinada pelo melhoramento da prática. Esta é provocada por um crescimento contínuo a nível de estilo cognitivo, dos sistemas representacionais e do sistema de crenças a nível educacional, significando um aumento de eficácia junto dos seus alunos.

Claro que os procedimentos de monitorização desta acção requerem uma continuada recolha de informação que servirá de base para as necessárias tomadas de decisão, do ponto de vista científico, pedagógico, ético e social e *requerem, naturalmente, exercícios ora de aproximação, ora de distanciamento, requerem partilha de saberes e complementaridade de competências, requerem capacidades para avaliar, para dirigir, para orientar, para aconselhar e para conceptualizar e implementar hipóteses de solução para os problemas que, colectivamente, se enfrentam* (Sá-Chaves, 2000: 126).

Sobre todas estas competências específicas, a mesma autora prevê *um tipo de competência supervisiva de natureza meta-analítica e de intervenção responsável* que, na sua abrangência, possibilite o desenvolvimento sustentado dos intervenientes, já que as características do desempenho do papel de supervisor da prática pedagógica são fortemente influenciadoras do desenvolvimento de atitudes e de comportamentos profissionais do formando, porque um e outro convivem próximos e interagem no mesmo contexto em co-responsabilização progressiva pelo desenvolvimento de ambos.

Para a formação contínua, Smyth (1984; 1985) aconselha um modelo que ofereça possibilidades aos professores de tomarem consciência do seu poder e das suas responsabilidades, na adaptação da escola a um mundo em mudança, preconizando a aquisição de novas competências, com vista a práticas inovadoras.

Este processo integra um caminho metodológico que inclui experimentação, conceptualização, acção, observação e reflexão, enquadrando-se no tipo de formação que estimula os processos de desenvolvimento do adulto que, segundo Willie e Howey (1981, cit. por Alarcão, 2003:123) *devem combinar acção e reflexão e assentar numa relação de confiança e abertura entre colegas, entusiasmo e satisfação no trabalho e descoberta da razão de ser das actividades que se praticam.*

2.1 - Cenários de Supervisão

Sendo a supervisão de professores, nas palavras de Alarcão e Tavares (2003:16), *entendida como um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional*, é também possível, segundo estes autores, e tomando como referente teórico o modelo de Zeichner (1983), apresentar vários cenários, possíveis, de supervisão, de entre os quais destacamos apenas alguns, por considerarmos que são os que melhor se enquadram neste estudo.

Referimo-nos, por exemplo ao *cenário clínico*, protagonizado por Goldhammer *et al.* (1969) e Cogan (1973), que veio proporcionar uma perspectiva em que as dimensões da personalidade do professor em formação eram tidas em atenção e a supervisão se assumia como função abrangente dos fenómenos ocorridos na sala de aula, pela análise conjunta do supervisor e formando.

Neste cenário, o professor apresenta-se como um agente dinâmico, tendo o supervisor a missão de o ajudar a analisar e a repensar o seu próprio ensino, implicando um espírito de colaboração entre supervisor e professor. Esta colaboração tem em vista o aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino. O professor deve tomar uma atitude activa e pedir a colaboração do supervisor para a análise das situações problemáticas, devendo este tomar uma atitude de apoio e estar à sua disposição para o ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas.

Para melhor estruturar a função de supervisão, Goldhammer *et al.* (1969) concebem cinco fases em que, segundo estes autores, se divide o ciclo supervisivo, sendo a primeira destinada ao encontro de pré-observação, para planificação, antecipação de problemas e determinação dos aspectos a observar na aula; a segunda, que diz respeito à observação da aula; a terceira, à análise da mesma e organização da estratégia de apresentação dos resultados dessa análise; a quarta, que configura o encontro de pós-observação, para discussão da congruência entre intenções e realizações, focalização no processo de ensino-aprendizagem e distinção entre comportamentos ocasionais e constantes; e, por fim, a quinta fase, que é dedicada à análise do ciclo de supervisão, para avaliação da eficácia do mesmo.

Stones (1984), por seu lado, com os contributos da psicologia do desenvolvimento, veio propor o *cenário psicopedagógico*, que enfatiza a necessidade e importância que os processos de resolução de problemas e a tomada consciente de decisões têm para o exercício da profissão de professor.

Este cenário assenta no pressuposto de que o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica é ensinar, apoiando-se conceptualmente num corpo de conhecimentos derivados da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.

Esta perspectiva também nos interessa, no caso da presente investigação, na medida em que, de acordo com o autor, consideramos também que o supervisor tem por missão ensinar conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, ensiná-lo a explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver os problemas que a actuação docente lhe apresenta, tudo isto pautado por um clima de encorajamento.

Partilhamos, ainda, da opinião de Stones ao tomar como um dos seus pontos de partida a ideia de que o professor é alguém que adquiriu uma competência geral, constituída por competências subordinadas, e que considera o *saber-fazer* como um desenvolvimento e uma aplicação do *saber*. Para passar do *saber* ao *saber-fazer*, ou seja, entre a aquisição de conhecimentos sobre o acto pedagógico e a prática desse mesmo acto, com vista ao desenvolvimento de *saber-fazer*, Stones propõe uma fase de observações de actuações pedagógicas, de forma a permitir ao futuro professor identificar exemplos positivos e negativos dos conceitos em estudo e aprofundá-los antes de pô-los em prática (Alarcão e Tavares, 2003).

Continuando a valorizar conhecimentos trazidos pela filosofia, pela fenomenologia, pela antropologia cultural e pela psicanálise, houve a necessidade de, para além das dimensões cognitivas implicadas na resolução de problemas, ter em conta dimensões relativas à pessoa do professor, numa abordagem de tipo humanista e desenvolvimentista, surgindo assim o *cenário pessoalista*.

Este cenário também enquadra perspectivas muito interessantes, já que defende a ideia da importância do desenvolvimento da pessoa do professor. Voltamos a referir, a este propósito, Combs (1974, cit. por Alarcão e Tavares, 2003) que propõe um programa de formação de professores de tipo humanista, baseado no auto-conhecimento e no auto-desenvolvimento, e Glassberg e Sprinthall (1980, cit. por Alarcão e Tavares, 2003) que,

partindo das teorias de Piaget, Kohlberg e Loevinger, afirmam que, sendo o comportamento humano determinado fundamentalmente pela complexidade da estrutura cognitiva do sujeito, os programas de formação de professores devem visar o grau de maturidade psicológica e promover o desenvolvimento das características dos estádios mais avançados das teorias de desenvolvimento.

Pensamos que, ao ser posta em prática esta postura, os resultados das formações propostas aos professores serão certamente mais frutíferos, já que a mesma considera o grau de desenvolvimento do professor, as suas percepções, sentimentos e objectivos. É uma visão cognitivista e construtivista em que o auto-conhecimento se configura como fundamental para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor.

No plano que vimos considerando, justifica-se referir a posição de Schön (1983; 1987, cit. por Alarcão e Tavares, 2003) que, inspirado em Dewey e na observação reflexiva do modo como os profissionais actuam, defendeu uma abordagem reflexiva na formação de professores, baseada no valor da reflexão *na* e *sobre* a acção, com vista à construção do conhecimento. Esta abordagem reflexiva assenta no pressuposto de que a prática pedagógica do professor é caracterizada pela imprevisibilidade de contextos e que a competência requerida ao docente para actuar, nestas condições, exige uma mistura de ciência, técnica e arte, caracterizada, segundo o autor, por uma criatividade e uma sensibilidade de artista.

O processo formativo que diz respeito a este *cenário reflexivo* conjuga acção, experimentação e reflexão sobre a acção, sendo o papel do supervisor primordial para ajudar os formandos a perceberem as situações, a actuarem em determinadas condições e a organizarem o saber que surge da interacção entre a acção e o pensamento. Nas palavras de Schön, o supervisor deverá promover a *reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a*

reflexão sobre a reflexão na acção, situando-se as duas primeiras dimensões ao nível cognitivo, enquanto que a última se dirige para uma dimensão metacognitiva, essencial para se continuar em desenvolvimento ao longo da vida.

No modelo reflexivo, pressupõem-se estratégias de supervisão mais apropriadas, identificando Schön a experimentação em conjunto, a demonstração acompanhada de reflexão e a experiência multifacetada. Globalmente, as suas estratégias formativas abrangem demonstrações acompanhadas de comentários elucidativos dos processos seguidos, ou seja, de diálogo com a situação, de análise, de reapreciação, de reformulação, de encorajamento e de sugestões, onde o supervisor apoia o formando no confronto com problemas reais, na sua compreensão e na sua resolução.

Na perspectiva da supervisão de índole reflexiva, que promove uma aprendizagem desenvolvimentista, humanista e sócio-construtivista, em ambiente interactivo, Alarcão e Sá-Chaves (1994) e Oliveira-Formosinho (1997) conceberam uma abordagem ecológica do desenvolvimento profissional dos professores, influenciada pelo modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1987). Para estas autoras, no *cenário ecológico* tomam-se em consideração as dinâmicas sociais e a dinâmica do processo que se estabelece na interacção entre a pessoa em desenvolvimento e o meio que a rodeia, também em contínua mudança. Nas palavras de Alarcão e Sá-Chaves (1994:210), adaptando o conceito de Bronfenbrenner ao adulto, este processo envolve o estudo *da interacção mútua e progressiva entre, por um lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram.*

Neste cenário, a supervisão adopta a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e de facilitar a ocorrência de transições ecológicas

que possibilitam aos formandos o desempenho de novas actividades e que, por sua vez se constituem como etapas de desenvolvimento formativo e profissional.

Todos os cenários de supervisão que temos vindo a referir defendem perspectivas que valorizam o professor como pessoa e como profissional, contribuindo para o seu contínuo desenvolvimento humano. No que diz respeito à supervisão aplicada aos professores em formação contínua, situação-caso deste estudo, damos particular importância ao *cenário dialógico*, defendido por Waite (1995, cit. por Alarcão e Tavares, 2003), cuja inovação reside na importância dada à linguagem e ao diálogo crítico, na compreensão da actuação e das circunstâncias contextuais, escolares e sociais, como construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores.

Neste modelo, o desenvolvimento profissional dos formandos é realçado pela verbalização do seu pensamento reflexivo, no diálogo construtivo que se promove entre pares e entre professores e supervisores, sendo todos parceiros de uma comunidade profissional, interessados em inovar e provocar mudanças nos contextos educativos. Poderemos dizer, assim, tal como Alarcão e Tavares (2003), que este cenário concorre para a produção de contextos em que a supervisão é baseada em relações simétricas de colaboração e de base clínica, com vista a uma emancipação individual ou colectiva dos professores, como tem sido defendida por Smyth (1989, 1997).

Na opinião de Alarcão e Tavares (2003), autores que nos têm servido de referência para esta breve síntese acerca dos cenários de supervisão, existe ainda *um outro cenário possível*, que, por sua vez, cruza aspectos dos vários cenários em supervisão, entendendo-a, então, como um processo intrapessoal e interpessoal de formação profissional que visa a melhoria da educação nas escolas.

Neste contexto, partilhamos da opinião destes autores ao considerarem as seguintes ideias-chave que devem presidir à supervisão de professores: atender a que o formando é um adulto em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências; e ter consciência de que o supervisor, ao ensinar o formando, encontra-se ele também numa situação de aprendizagem e que tem o mesmo por missão ajudar o formando a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos.

Para tal, advogam os percursos interligados que vão do saber ao saber-fazer e do fazer ao saber, que na sua opinião, estão mais de acordo com o desenvolvimento cognitivo dos adultos, assegurando uma prática consciente e reflectida, a importância do ser e a grande via da aprendizagem que é a vida, a experiência e a reflexão.

2.2 - Ciclo de Supervisão

Admitindo como objectivo principal da supervisão contribuir para uma melhor relação entre as estratégias supervisivas e o desenvolvimento das competências reflexivas dos formandos, estas constituem-se como suporte do desenvolvimento profissional, pessoal e social dos mesmos.

O quadro teórico inerente a este processo baseia-se numa perspectiva sócio-construtivista e desenvolvimentista, pressupondo que o conhecimento é uma contínua construção, assente num princípio de reflexividade crítica sobre a *praxis* que, num processo de desconstrução indagante e reflexiva, procura desocultar as dimensões positivas e negativas da acção desenvolvida (Sá-Chaves e Alarcão, 2000).

A relação entre supervisão, observação e didáctica, de tipo construtivo, configura um processo formativo integrado e contínuo de desenvolvimento profissional. Embora se

constate uma tendência para encarar o momento de observação de aulas como um momento de avaliação das capacidades do professor, a verdade é que ele se insere no contexto mais alargado da supervisão, estabelecendo relações estreitas com um momento anterior, o *encontro de pré-observação*, e outro posterior, o *encontro de pós-observação*. O *ciclo de supervisão* é constituído por três fases interdependentes, que passamos a descrever:

1. O encontro de pré-observação, que tem como finalidades essenciais: clarificar a tarefa de ensino e definir os objectivos da observação. De um modo global, o encontro de pré-observação orienta a observação numa direcção determinada, em função das circunstâncias e necessidades de formação. Ao nível afectivo, contribui para elevar o grau de confiança do professor, criando um clima de colaboração e de inter-ajuda; por outro lado, a selecção prévia do objecto da observação desencoraja a concepção do momento de observação como um momento de avaliação global das competências do professor;

2. A observação, que representa o momento de recolha de informação relativa aos objectivos traçados no encontro de pré-observação. Assenta numa preocupação de descrever o que acontece, mais do que na de formular juízos de valor. Os dados recolhidos constituirão a base da discussão posterior acerca da aula. Naturalmente, o observador poderá focalizar a sua atenção em aspectos não previamente acordados, mas os seus objectivos de observação deverão, sempre que possível, ser aqueles que foram previamente estabelecidos com o professor;

3. O encontro de pós-observação, que permite ao professor e ao supervisor interpretar o que foi observado. As suas finalidades são: confrontar os dados recolhidos com dados de observações anteriores, analisá-los em função dos objectivos de observação traçados, questionar a relação entre o ensino efectuado e a aprendizagem dos alunos e

reflectir sobre a eficácia do ciclo de observação experimentado. Frequentemente, são de seguida definidos novos objectivos e estratégias de ensino e de observação, o que quer dizer que pode ocorrer alguma sobreposição temporal entre este encontro e o de pré-observação seguinte (Vieira, 1993).

2.3 - Competências do supervisor

O ciclo de supervisão possibilita o confronto de diferentes perspectivas acerca do processo de ensino-aprendizagem, levando o supervisor a exercer as funções de informação e questionamento, essenciais ao desempenho de papéis especializados, repartidos por três áreas: supervisão, observação e didáctica.

O supervisor tem como função primordial fornecer informação, relevante e actualizada, no âmbito das áreas da supervisão, em função dos objectivos e necessidades de formação do professor que orienta.

Deve, ainda, ser capaz de problematizar o saber e a experiência: colocar em questão o que parece óbvio, interrogar-se sobre a realidade do que observa, equacionar os problemas da prática e confrontar opções alternativas.

Como pessoa que se questiona e que questiona o que o rodeia, no seu dia-a-dia profissional, o supervisor é também um exemplo do prático reflexivo, que deve encorajar o professor a assumir com ele uma postura reflexiva.

O supervisor sugere (ideias, práticas, soluções), motiva e impulsiona a realização de projectos pelos quais se responsabiliza juntamente com o professor. Sugerir não significa, aqui, impor, mas propor, na consideração do poder de decisão do professor.

O supervisor encoraja: no âmbito do relacionamento interpessoal, o encorajamento assume um papel inestimável na relação de supervisão; a sua carga afectiva influencia de

modo significativo o equilíbrio emocional do professor, assim como a sua postura global face ao processo de formação profissional;

O supervisor avalia: a avaliação, sempre subjacente no processo de supervisão, deve ser encarada no seu sentido formativo; o seu exercício é essencial à monitorização da prática pedagógica e não pode ser exclusivo do supervisor; a explicitação de procedimentos de avaliação pelo supervisor e pelo professor constitui um factor de abertura e de clarificação de uma função imprescindível em qualquer processo de formação profissional (Vieira, 1993).

Então, é por demais evidente que o supervisor desempenha um papel fundamental na formação dos professores, quer se trate da formação inicial, quer na formação ao longo da vida. Segundo Alarcão (1982, cit. por Amaral *et al.*, 1996: 96), no *modelo reflexivo*, a sala de aula é encarada como centro da reflexão e os fenómenos educativos devem ser analisados conjuntamente no contexto da formação. Assim, o objectivo é compreender todo o processo de ensino-aprendizagem de modo a ser capaz de intervir de forma positiva. Evidentemente que o supervisor desempenha aqui um papel de *facilitador da aprendizagem do professor, ao levá-lo a tomar consciência das características do seu agir em situação* (Amaral *et al.*, 1996: 97). O supervisor deve assegurar-se de que o formando toma consciência das suas acções, devendo também ajudá-lo na identificação dos problemas e na definição das estratégias mais adequadas à sua resolução.

2.4 - Professor Reflexivo

Sempre presente nas perspectivas que temos vindo a apresentar acerca da supervisão, está a reflexão. De acordo com Amaral *et al.* (1996: 91), *o supervisor/orientador será encarado como o promotor de estratégias que irão desenvolver*

nos professores em formação o desejo de reflectirem e, através da reflexão, a vontade de se desenvolverem em continuum.

Ao referir-se a este aspecto, Gómez (1997: 104) distingue três tipos de reflexão: a reflexão sobre a acção, quando se trata de um *processo de diálogo com a situação problemática*, fazendo a reconstrução mental e a análise da acção; a reflexão feita *à posteriori* de forma a identificar os problemas que surgiram e o modo como foram encarados e reflexão sobre a reflexão na acção - *processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor* -, admitindo que este será, certamente, um dos mais ricos processos para a formação profissional dos professores.

Para Garcia (1997: 59), *a reflexão é, na actualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores.* Sabendo que este processo envolve destrezas empíricas (capacidade de diagnóstico, tanto a nível da sala de aula, como a nível da escola), analíticas (análise de dados), avaliativas (processos de valoração e emissão de juízos), estratégicas (planeamento e antecipação da acção), práticas (relacionamento da teoria com a prática) e de comunicação (necessidade de comunicar e partilhar as suas ideias com um grupo), o supervisor desempenha aqui um papel crucial para a promoção do desenvolvimento do formando, incentivando-o a uma prática reflexiva.

Estaremos, pois, na linha de Schön (1987, cit. por Alarcão 1996), quando refere que os profissionais da educação se deparam frequentemente com a incerteza e com o único. E, perante o inesperado, o autor preconiza a possibilidade da reflexão sobre a acção, que poderá ser efectuada após a ocorrência do facto que nos surpreendeu, em tranquilidade. Embora a resolução de um problema, numa dada situação, não seja linearmente transferível para uma nova situação, dado que dificilmente as situações se repetem, o facto dos

professores continuamente as resolverem desenvolve neles um saber profissional que cada vez se manifesta com mais espontaneidade.

Os componentes deste conhecimento profissional assentam em três pilares: os que têm a ver com os conteúdos a ensinar, os respeitantes aos sujeitos que aprendem e os relativos às tarefas que os educandos realizam e que são instrumentais para a aprendizagem. A reflexão permite ao professor inovar, evitando a rotina. Não é com a experiência que se aprende, mas com a reflexão sistemática sobre a experiência. Aprende-se a fazer fazendo, mas também reflectindo, à luz do que já se sabe, com vista à acção renovada. É neste processo de acção-reflexão-acção que se desenvolve o saber profissional.

Dewey (1993, cit. por Alarcão, 1996) defende a reflexão baseada na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afectividade num acto específico, próprio do ser humano.

O conceito de professor reflexivo não se deve esgotar no imediato da sua acção docente. Implica saber quem é, as razões pelas quais faz o que faz e consciencializar-se do lugar que ocupa na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes activos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento da escola como organização ao serviço do grande projecto social que é a formação dos educandos.

O professor poderá perguntar: *Sobre quê ser-se reflexivo?* Alarcão (1996:180) prefere deixar a resposta em suspenso, embora adiante algumas propostas: *reflexão sobre (...) o conteúdo que ensina, o contexto em que ensina, a sua competência pedagógico-didáctica, a legitimidade dos métodos que emprega, as finalidades do ensino da sua*

disciplina (...), acrescentando ainda que o professor pode reflectir sobre os conhecimentos e as capacidades que os seus alunos estão a desenvolver, (...) sobre a sua razão de ser professor e sobre os papéis que assume na sua relação com os alunos.

Poderíamos também perguntar: *Para quê reflectir?* Mais uma vez, a resposta parece-nos evidente: para que se cresça enquanto profissional, para que se melhorem as práticas dia após dia. Nas palavras de Alarcão (1996: 180), *a reflexão serve o objectivo de atribuição de sentido com vista a um melhor conhecimento e a uma melhor actuação.*

O pensamento reflexivo é uma capacidade que se pode desenvolver, implicando o sujeito num processo pessoal, de questionamento do saber e da experiência, numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda. Só após a descrição do que se pensa e do que se faz, será possível encontrar as razões de determinada actuação, isto é, interpretar e avaliar para ver se e como alterar a prática educativa.

É, de facto, a postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo. Observar, descrever, analisar, confrontar, interpretar e avaliar são as capacidades a desenvolver. Nenhuma estratégia formativa será produtiva se não for acompanhada de um espírito de investigação, no sentido da descoberta e do envolvimento pessoal. É esta uma das ideias que deve estar na base do conceito de professor-investigador.

3 - Síntese final

A formação de professores e a supervisão estão intimamente ligadas, quer se trate da formação inicial, quer da formação ao longo da vida. Entendemos que, quer numa situação, quer noutra, este processo é essencial, porque o mesmo deve ser compreendido como um acompanhamento crítico do processo formativo.

A prática profissional é imprescindível para o formando se aperceber do seu saber-fazer e o supervisor deve ser visto como um facilitador da aprendizagem, proporcionando momentos de auto-crítica e de construção de novos saberes ao professor/formando, com vista ao seu desenvolvimento humano e profissional.

Este processo tem ainda como objectivo levar o formando a aperceber-se das suas potencialidades e a construir práticas inovadoras, no âmbito de um currículo flexível, onde a responsabilidade do professor passa também por saber adequá-lo aos seus alunos e às novas exigências que o contexto onde se insere lhe solicita. Esta constante aprendizagem deve ser vista como um processo de resolução de problemas, comprometendo os sujeitos na sua solução, através de estratégias psico-pedagógicas e técnico-didáticas adequadas. A criação de um contexto afectivo-relacional propício à aprendizagem é condição imprescindível, de modo a que supervisor e supervisionado se sintam predispostos à mesma, num clima onde a dimensão ecológica e interactiva de um modelo sócio-construtivista é valorizada.

Assim, no processo supervisivo, teremos que ter em consideração que supervisor e formando se situam em determinado estágio de desenvolvimento e que a sua acção será tanto mais eficaz quanto maior e mais equilibrado for o seu desenvolvimento humano. Queremos dizer um desenvolvimento que permita uma melhor compreensão dos problemas, um maior grau de sensibilidade, de disponibilidade, de solidariedade, num processo de informação-reflexão-acção-reflexão, com vista a uma melhor construção do ser, do saber e saber-fazer, por ambas as partes.

A supervisão aliada à formação contínua de professores pode ajudar a dar resposta a necessidades específicas de determinado momento do seu percurso profissional, favorecendo a (re)construção das suas práticas, numa atitude de aprendizagem continuada,

ao mesmo tempo que desenvolve a sua capacidade de reflexão, com vista a uma acção renovada.

Capítulo II

Ensino das Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo

O Tratado da União Europeia estabelece, em 1992, a cidadania europeia, gozando o cidadão europeu do direito de circular e permanecer livremente no território dos Estados-Membros. O contributo das línguas é reconhecido oficialmente, bem como o desenvolvimento de uma dimensão europeia na educação, nomeadamente através do ensino e divulgação das línguas dos estados membros.

Em 1995, o *Livro Branco sobre a Educação e a Formação: Ensinar e Aprender - Rumo à Sociedade Cognitiva* preconiza o domínio de várias línguas comunitárias para maiores possibilidades de mobilidade, de emprego e de conhecimento do Outro; de várias línguas para aumentar o sentimento de pertença a uma Europa unida e de entendimento entre todos; e para a construção de uma Europa baseada na sociedade do conhecimento. Para que tal aconteça, as suas recomendações apontam que o início da aprendizagem das LEs se deve fazer o mais cedo possível.

Mais tarde, em 2001, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* assumiu-se como um instrumento de apoio aos estados-membros no sentido destes desenvolverem políticas de plurilinguismo, prevendo o desenvolvimento de competências específicas em línguas.

A legislação portuguesa, no que diz respeito ao 1º Ciclo, tem sido pouco propícia à criação e implementação de programas de ensino de LEs, neste nível de ensino, deixando, no entanto, desde há alguns anos essa possibilidade e essa responsabilidade a cargo dos professores. São estes, que procuram formação específica, nesta área, quando não a tiveram na sua formação inicial, para depois, com a sua capacidade criativa e enorme persistência, colocarem de pé experiências que visam a sensibilização ou a iniciação às LEs. Fazem-no,

incluindo no currículo escolar novos caminhos que podem levar os alunos a tomarem consciência da dimensão do mundo, das suas diferenças linguísticas e culturais, estimulando a curiosidade para a aprendizagem das línguas.

Pensamos, assim, que é urgente repensar a formação inicial dos professores do 1º Ciclo, com vista a uma clara preparação dos mesmos para assumirem definitivamente a abordagem às LEs nas suas salas de aula e a criação de programas de formação contínua e supervisão para os professores em exercício que detêm boas competências de comunicação em LE, que não são aproveitadas porque os mesmos não se sentem preparados para iniciar esta tarefa, embora sintam esse desejo. É uma experiência vivida neste contexto que dá forma a este estudo, interligando a supervisão de professores com a formação ao longo da vida e o ensino das LEs a crianças.

1 - Importância do ensino das línguas na infância

É da maior relevância mostrar que a possibilidade da iniciação às LEs no 1º Ciclo constitui um aspecto importante de uma política moderna para as línguas, que pretende acompanhar a construção da Europa, a que pais, professores, formadores e decisores políticos devem dar a maior importância.

A construção de uma Europa, enquanto espaço de democracia, de respeito pelos direitos do homem e de solidariedade, lança desafios, no sentido de conduzir a mudanças de atitude, à procura de semelhanças e à compreensão de diferenças. Neste contexto, cabe também à escola aceitar os novos desafios e responder de uma forma adequada aos novos papéis impostos pelas mudanças do sistema social e das lógicas educativas.

As línguas, indissociáveis das culturas, constituem um espaço privilegiado para a educação do cidadão europeu. É através das línguas que compreendemos semelhanças e

diferenças e acedemos ao património cultural. Consideramos justificar-se, a propósito, referir Steiner (2004: 48-49), que afirmou que *toda a língua contém, articula e transmite não só uma carga única de recordação vivida, mas também uma energia em evolução dos seus tempos futuros, uma potencialidade para o amanhã.*

O domínio das línguas possibilita aceder a uma maior quantidade de conhecimentos e é uma forma de poder que permite a capacidade de decisão. Para Hagège (1985, cit. por Andrade e Araújo e Sá, 1998), a língua é um bem político e é neste quadro que as organizações internacionais têm evidenciado a importância de uma educação para o desenvolvimento da competência plurilingue, no sentido da resolução dos problemas que afectam a humanidade. Ainda a este propósito, Andrade e Araújo e Sá (1998: 69), citando a Comissão Europeia (1995), afirmam que *a riqueza do património cultural europeu é indissociável da sua diversidade linguística. Ela constitui um laço de união entre os povos de comunidades nacionais e regionais diferentes, permitindo-lhes participar plenamente na vida social, cultural, empresarial e política.*

A Europa tornou-se um espaço aberto, em que, a possibilidade de circular de um Estado para outro é oferecida a todos os Cidadãos da União Europeia e onde cada um se sente parte integrante de um todo. É essencial que a liberdade de circulação seja garantida a todos, permitindo a sua mobilidade, desenvolvendo, desta forma, uma consciência europeia, através de um melhor conhecimento do outro pela descoberta de novas realidades culturais e sociais.

O Livro Branco sobre o Ensino e a Aprendizagem, Rumo à Sociedade Cognitiva (1995: 70) coloca como objectivo a aprendizagem de três línguas comunitárias:

(...) As línguas são também um ponto de passagem necessário para o reconhecimento dos outros. O seu domínio contribui portanto para reforçar o sentimento de pertencer à Europa, na sua riqueza e diversidade cultural, e a compreensão entre os cidadãos europeus. A aprendizagem das línguas tem um outro alcance. A experiência mostra que,

quando é organizado na mais tenra idade, é um factor não negligenciável de sucesso escolar. O contacto com uma outra língua não só é compatível com o domínio da língua materna como ainda a favorece. Desenvolve as capacidades de atenção e de agilidade intelectual. Como é evidente, alarga o horizonte cultural. O plurilinguismo é um elemento constitutivo tanto da identidade e da cidadania europeias como da sociedade cognitiva. (...) Já não é possível reservar o domínio das línguas estrangeiras a uma elite ou àqueles que o adquirem graças à sua mobilidade geográfica. (...) Torna-se necessário permitir a cada um, qualquer que seja o percurso de formação e de educação que seguir, a aquisição e a manutenção da capacidade de comunicar em, pelo menos, duas línguas comunitárias além da sua língua materna. (...) Para conseguir o domínio efectivo de três línguas comunitárias, é desejável começar a aprendizagem de uma língua estrangeira logo no nível pré-escolar, e parece indispensável que esse ensino se torne sistemático no ensino primário.

Com estas recomendações, a Comissão Europeia pretende colocar a Europa na via da sociedade cognitiva, assumindo o plurilinguismo como elemento essencial, para aceitar melhor a diferença, entendendo-o como uma mais valia e reconhecendo as línguas como acesso ao mundo e aos outros, no exercício de uma verdadeira cidadania democrática. Isto significa a descoberta de caminhos educativos a percorrer, numa gestão flexível do currículo, acreditando que todos os alunos são capazes de compreender o mundo de múltiplas formas, pelo desenvolvimento de uma competência plurilingue.

Para alcançar este objectivo, é necessário *despertar para as línguas* (Candelier, 2003), isto é, sensibilizar para a diversidade linguística, desde os primeiros anos de escolaridade, já que a sociedade em que vivemos é linguística e culturalmente diversificada. Assim, é necessário que as escolas promovam uma mudança de representações relativamente ao ensino-aprendizagem das línguas e que proponham uma oferta linguística diversificada, recorrendo ao aproveitamento das competências linguísticas e pedagógicas dos professores generalistas, acompanhado de um programa de formação e supervisão específico para esta área e para cada contexto educativo.

Vamos, assim, ao encontro dos princípios evocados no Decreto-Lei 6/2001, onde o Ministério da Educação (ME) define o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do Currículo Nacional do Ensino Básico, realçando, no que diz respeito às LEs, a necessidade do desenvolvimento de competências específicas na construção de uma competência global de comunicação em LEs, perspectivando a sua aprendizagem como a construção de uma competência plurilingue e pluricultural, nos termos em que é formulada no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001: 39):

Designar-se-á por competência plurilingue e pluricultural a competência para comunicar pela linguagem e para interagir culturalmente de um actor social que possui, em graus diversos, o domínio de várias línguas e a experiência de várias culturas. A opção essencial é considerar que não se trata de sobreposição ou justaposição de competências distintas, mas antes da existência de uma competência complexa, isto é, compósita, mas uma enquanto reportório disponível.

Tornar-se competente em línguas significa ser capaz de usar os recursos linguísticos disponíveis em situação de comunicação, apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que ressaltam da língua e da cultura do povo que a utiliza, desenvolver atitudes de receptividade/interacção em relação a outras formas de ser, de estar e de viver, assim como reflectir sobre o uso e o funcionamento da língua de modo a desenvolver estratégias metacognitivas que garantam um processo contínuo de aprendizagem.

Assim, e ainda segundo as orientações do Currículo Nacional para o Ensino Básico, (2001), no que concerne ao nosso nível de ensino, ao termos oportunidade de criar espaços de receptividade a outras línguas e a outras culturas, de estabelecer relações entre estas e a língua materna (LM)², permitindo o convívio com outros modos de ser, de estar e de viver,

² A partir de agora, utilizaremos a sigla LM como significando “Língua Materna”

estamos a orientar a aprendizagem das LEs no sentido de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural.

As novas orientações curriculares salientam também que, no 1º Ciclo, onde se privilegia o desenvolvimento integrado de estudos e actividades, a sensibilização à aprendizagem das LEs deverá desenvolver uma competência global de comunicação, integrando as linguagens verbais, visuais, auditivas e corporais e competências a nível cognitivo, sócio-afectivo e psicomotor.

Aprender LEs deve também constituir uma iniciativa global, em que alunos, professores, métodos e materiais utilizados num determinado ambiente estejam todos envolvidos na resposta às necessidades identificadas nos alunos. As iniciativas bem sucedidas devem levar a um valor acrescentado no âmbito do seu contexto nacional, em termos de uma melhoria quantitativa e/ou qualitativa no ensino-aprendizagem das línguas e devem ser motivadoras, estimulando todos os que estão implicados no ensino e na aprendizagem das línguas.

Os trabalhos realizados neste âmbito devem conter elementos que suscitem motivação em professores e alunos e fazer com que o ambiente de trabalho seja atraente para estes. A falta de motivação deve ser superada se se quiser criar uma melhoria genuína na proficiência linguística dos cidadãos europeus. Os mesmos devem assentar na realidade da União Europeia e na sua diversidade linguística e usar as oportunidades que ela oferece, tais como contactos transnacionais, para melhorar a compreensão de outras culturas através da aprendizagem das línguas.

As justificações científicas a favor da sensibilização às LEs, em idade cada vez mais jovem, são abundantes, principalmente as que advêm da observação de crianças bilingues ou multilingues, que não se apresentam diminuídas em nenhuma capacidade pelo facto de

saberem e usarem mais do que uma língua na sua comunicação quotidiana (Strecht-Ribeiro, 1998).

Para o mesmo autor, a criança que aprende uma LE em idade precoce tem melhores *performances* do que os seus pares monolíngues e níveis mais elevados de inteligência em comportamentos de tipo verbal e não-verbal. A experiência vivida com dois sistemas linguísticos diferentes parece atribuir-lhe maior flexibilidade mental, superioridade na formação de conceitos e uma variada gama de capacidades mentais.

Ainda a respeito da precocidade do ensino das línguas, Strecht-Ribeiro (1990: 46) refere que *sabendo que as crianças alcançam frequentemente uma pronúncia mais próxima da dos nativos e que o domínio de uma LE requer um longo período de aprendizagem*, parece vantajoso iniciá-las numa tenra idade, aproveitando a *capacidade de destreza muscular uma vez que a pronúncia envolve um grande número de músculos e é necessário um grande controlo muscular para atingir a fluência de um falante nativo*.

Sendo a idade considerada um factor primordial para explicar o sucesso ou insucesso na aprendizagem das LEs e que esta se deve fazer o mais cedo possível, a perspectiva em análise parece fundamentar-se nos *pressupostos de que a aquisição de uma língua se faz «naturalmente» e sem esforço no caso das crianças e, ainda, que estas são mais rápidas e melhores a fazê-lo*, ainda na opinião de Strecht-Ribeiro (1990: 39).

São vários os autores que, a partir de um número considerável de investigações, determinaram generalizações diferentes, no que diz respeito à relação entre a idade, o ritmo de aprendizagem e o resultado final no processo de aquisição de LEs. Para Asher e Price (1969), Snow e Hoefnagel-Hohle (1978) e Olson e Samuels (1983), os adultos atingem, mais facilmente a correcção sintáctica e morfológica da língua do que as crianças. Segundo Fathman (1975) e Ekstrand (1976), as crianças mais velhas alcançam mais rapidamente o

desenvolvimento sintático e morfológico da língua do que as mais novas, mantendo-se constantes as variáveis tempo e exposição à língua. Por seu lado Asher e Garcia (1969), Seliger, Krashen e Ladefoged (1975), Oyama (1978), Seliger (1978, 1981) e Patkowski (1980) defendem que as crianças que iniciam a exposição à LE na sua infância obtêm um nível mais elevado de competência de comunicação, nessa língua, do que as que não têm essa experiência e só vêm a iniciar a aprendizagem das LEs em adultos.

Também segundo Strecht-Ribeiro (1998), as crianças são capazes de compreender o que se lhes diz mesmo antes de compreenderem o significado das palavras individualmente. A entoação, os gestos, as expressões faciais, as acções e as situações são elementos que as ajudam a descobrir o significado provável das expressões desconhecidas, bem como os seus padrões de organização. Assim, ao compreenderem uma mensagem por este processo, começam a compreender a língua. Ao longo de toda a vida, esta característica nunca mais será perdida e todos a reconhecemos como parte integrante e essencial da comunicação humana. A criança, ao ser exposta a uma LE, irá provavelmente recorrer a essa mesma capacidade para interpretar sons, palavras e estruturas que lhe são conhecidas.

Neste contexto, Hagège (1996) refere que se deve introduzir de uma forma oral o ensino de uma LE a crianças em idade cada vez mais jovem, visto a disponibilidade da criança ser muito grande, e acrescenta que as crianças expostas muito cedo à aprendizagem de uma LE têm maior facilidade para aprenderem uma nova língua na adolescência. Além disso, a criança aprende a ver a sua língua como um sistema específico entre muitos e aprendendo uma língua, aprende a aprender, apercebendo-se dos processos cognitivos que utiliza para tal.

Hagège (1996) afirma que podem existir interferências entre a LM e a LE, mas que rapidamente são eliminadas assim que a aquisição da LE entra numa fase mais decisiva, pelo que não deve haver lugar para alarmes. Ainda segundo o mesmo autor, os docentes devem saber que a criança, confrontada com as exigências da sua LM e a abertura à novidade de uma LE, constrói inconscientemente hipóteses heurísticas, inspiradas pelo que lhe é mais familiar. Estas hipóteses geram, inevitavelmente, interferências. No entanto, estes constrangimentos à aquisição de uma LE são normais e não é de esperar que a criança domine, logo desde as primeiras semanas, todo o enunciado simples dessa mesma língua.

Ferrão-Tavares, Valente e Roldão (1996: 53) referem que as *crianças que não se exprimem em LM, que têm dificuldade em conversar com os colegas, encontram muitas vezes uma situação nova em que todos estão em igualdade de circunstâncias e, por isso, perdem o medo de falar, aventuram-se e ganham confiança em si próprias*. Deste modo, a criança pode sentir-se mais desinibida nos momentos de apresentação da LE e assim participar em melhores condições.

Cohen (1991) chama a atenção para a maleabilidade do cérebro das crianças muito jovens, bem como para a sua flexibilidade de espírito, como factores fisiológicos propícios à aprendizagem precoce da LE. Constata também que crianças de três anos, expostas a uma situação natural de aprendizagem de uma LE, falam essa mesma língua com uma pronúncia impecável, ao fim de três meses; crianças de sete anos já demoram mais tempo e a pronúncia já tarda um pouco a aparecer e crianças de 11 anos acabam por falar uma LE ao fim de um ano, mas têm que se esforçar para conseguir uma melhor pronúncia. A este propósito, também Hagège (2001: 13), em declarações a *Le Monde*, afirma que:

À onze ans, se produit une sclérose des synapses. L'enfant a de moins en moins de facilités pour apprendre la phonétique étrangère, parce que à cet âge l'oreille devient «nationale». Jusque-là, elle pouvait recevoir des sons étrangers et la bouche les articulait par imitation. À onze ans, les sons étrangers commencent à être filtrés et interprétés en fonction de l'oreille

nationale. (...) Plus jeune, tout enfant est capable d'imiter les accents étrangers quels qu'ils soient.

Isto quer dizer que, para além da flexibilidade cerebral, a adaptabilidade dos órgãos fonadores faz-se de maneira mais espontânea nas crianças em idade precoce, o que também lhes vai permitir desenvolver habilidades linguísticas e fisiológicas que as irão ajudar na aquisição de outras línguas.

Também Dabène (1991: 58), no seu artigo *Enseignement precoce d'une langue ou éveil au langage?*, concorda plenamente com estas justificações a favor do ensino em idade cada vez mais jovem e refere-se ainda à inexistência de fenómenos de inibição na criança de tenra idade, como factor de promoção para a aprendizagem das LEs nessa fase da vida, admitindo que:

Plus on rapproche l'enseignement de la petite enfance plus on facilite les apprentissages. (...) ce qui permet de s'appuyer sur une certaine spontanéité de l'enfant avant que celle-ci ne disparaisse progressivement par la suite. (...) On constate, (...) chez le jeune enfant l'absence des phénomènes de blocage dus à la timidité ou au sens du ridicule qui obère fréquemment l'apprentissage en rendant l'expression personnelle et la prise de parole difficiles dès les approches de l'adolescence.

Por outro lado, aprender LEs significa também afastar a criança da perspectiva etnocêntrica, criando uma abertura progressiva a outros valores e a outras culturas, nas palavras de Bouton (1975:75):

A aquisição de uma LE numa tenra idade pode ser uma ocasião para descobrir, dominar outra maneira de sentir, de perceber, de compreender, de dizer e de exprimir; uma vez que favorece uma melhor compreensão dos outros, desperta para tolerância, impõe uma nova escala de valores, dando uma visão mais alargada do mundo das coisas e das ideias. A criança, assim, fica preparada para aceitar na sua personalidade o impacto de outras línguas, de outras culturas e de outras civilizações.

Ao mesmo aspecto se refere Cohen (1991: 52), considerando que:

(...) la langue est véhicule d'une culture, elle est véhicule d'un autre mode de vie, (...), d'autres modes de pensée. Cette ouverture sur la culture d'autrui rend les enfants curieux de savoir comment vivent les autres enfants, (...). Cette ouverture sur la vie des autres est un facteur extrêmement important contre le racisme, contre la discrimination quelle qu'elle soit. (...) Plus cet apprentissage commence tôt, moins les enfants seront attirés par toutes les idées discriminatoires concernant les races, les couleurs, les religions.

Sabendo então, que, nas palavras de Sousa (2006: 516),

(...) por um lado, a aprendizagem das LEs contribui para o desenvolvimento linguístico geral – maior discriminação fonética, maior aceitação do fenómeno linguístico enquanto pluralidade de códigos, maior percepção metalinguística, maior aceitação do risco e do erro – e, por outro lado, melhor compreensão do Outro, maior curiosidade, maior relativização das diferenças, menos estereótipos, maior consciência da identidade própria, maior sentido de cooperação, então as LEs trazem consigo factores de educação linguística e de educação para a alteridade e para a cidadania (...),

é por demais evidente e urgente que a educação para esses valores comece cada vez mais cedo.

Sendo que o 1º Ciclo respeita um modelo de ensino globalizante, da responsabilidade de um professor único, privilegiando o desenvolvimento integrado de estudos e actividades, onde as várias áreas curriculares obrigatórias interagem, a partir das experiências vivenciais dos alunos, na apreensão da realidade múltipla, contribuindo para a resolução integrada de problemas e, logo, para o desenvolvimento integral da criança, (Sousa, 2003), parece-nos ser este um nível de ensino em que se poderá iniciar o processo de sensibilização e aprendizagem das LEs, em condições bastante privilegiadas.

São vários os textos que defendem esta postura, desde os de Dabène (1991), Cohen (1991) e Mallet (1991) aos de Groux (1996, 1999, 2003), e, entre nós, Fróis (1993), Ferrão-Tavares, Valente e Roldão (1996), Ferrão-Tavares (1998), entre outros, dado que, neste nível de ensino, a criança já adquiriu ou está a adquirir competências de leitura e de escrita

em LM; tem uma grande capacidade de memorização; dispõe de plasticidade neuro-fisiológica, que a leva a adquirir com facilidade os sons, a entoação, o ritmo da língua; dispõe ainda de capacidade de discriminação auditiva; está motivada; tem uma grande abertura em relação aos outros; e tem prazer em brincar com as palavras, em jogar ou em imaginar.

No entanto, Hagège (1996:70) aconselha a introdução do ensino de uma LE, de forma oral, no ano que antecede a entrada da criança no ensino básico, referindo que a sua exploração se deve fazer como um *tesouro tão precioso mas transitório*, já que a disponibilidade da criança é muito grande e quanto mais cedo exposta à aprendizagem de uma LE, mais facilidade tem para aprender uma nova língua na adolescência. Não se aprende só uma língua para comunicar nessa língua, mas o processo de aprendizagem dessa língua é passível de transferência para a aprendizagem de outras línguas.

As Orientações Curriculares para o Ensino Básico, ao constituírem um quadro de referência, pretendem contribuir para promover uma melhoria da qualidade da educação. Desta forma, ao consignarem oficialmente a possibilidade de uma iniciação a uma LE às crianças do 1º Ciclo, vêm reconhecer a necessidade de alargar a um público cada vez mais jovem oportunidades para esse contacto. A aprendizagem das LEs em idade mais jovem tem sido uma ideia cada vez mais defendida, pois a mesma sensibiliza para as diferenças entre as pessoas e os povos, desenvolve possibilidades de comunicação, favorece o desenvolvimento do espírito de solidariedade, compreendendo-se, por tais razões, o alargamento da aprendizagem das línguas aos alunos do 1º Ciclo.

Esta iniciação implica certamente um conjunto de actividades variadas, essencialmente de carácter lúdico, fixando-se objectivos gerais como, por exemplo, a tomada de consciência de outras línguas e culturas e a descoberta de outros modos de viver,

no sentido de ajudar a promover o respeito pelos outros e a aceitação da diferença, apoiando-se todo o trabalho a desenvolver na exploração da imagem, do som e do jogo.

Sendo nesta fase que as necessidades fundamentais das crianças mais jovens são, entre outros aspectos, jogar, cantar, repetir, ouvir histórias, observar imagens, situações que respondem às suas necessidades afectivas, lúdicas e sociais, é mais uma razão para utilizarmos essas estratégias e deixar que a aprendizagem se faça de forma natural.

2 - Perspectivas actuais do ensino das línguas a crianças

Mallet (1991:86), no seu artigo *Personnalité enfantine et apprentissage des langues - Une lecture de Vigotsky*, questiona-se sobre a forma de criar, no espaço escolar, condições mínimas para o ensino-aprendizagem das LEs que sejam coerentes com as necessidades actuais das crianças e recorre a Vigotsky (1985) para enunciar princípios essenciais que devem ser tomados em consideração na elaboração metodológica de um modelo que possa responder à sua questão, a saber:

- *L'importance d'appréhender le langage au plan discursif et non pas seulement linguistique.*
- *L'importance de la notion de transfert sémiotique de l'extérieur vers l'intérieur. (...) L'idée que le transfert doit s'effectuer dans le cadre d'une zone intellectuelle potentielle qui délimite des conditions de réussite du dialogue pédagogique enfant/adulte («zone de proche développement»).*
- *Le principe du développement d'une motivation individuelle, «intérieure» susceptible de déclencher, éventuellement, une prise en charge de l'idiome par l'enfant.*

Nas perspectivas actuais, a aprendizagem é considerada como um processo activo, que se desenvolve no interior do indivíduo e que é susceptível de ser influenciado por esse indivíduo. O resultado da aprendizagem é cada vez menos o produto apresentado pelo

professor para ser, sim, o produto resultante da informação prestada e da maneira como esta informação foi tratada pelo próprio aprendiz.

Deste modo, os exercícios de comunicação real ou simulada são interactivos, levando o aluno a descobrir o funcionamento da língua, através da reflexão e elaboração de hipóteses, o que exige uma maior participação do aprendiz no processo de aprendizagem.

A abordagem adoptada dá muita importância à produção dos alunos no sentido em que ela tenta favorecer estas produções, dando ao aluno a ocasião múltipla e variada de produzir em LE. A aprendizagem é centrada no aluno, não só em termos de conteúdo como também de técnicas usadas em sala de aula (Viegas, 2004).

As estratégias utilizadas visam a produção de enunciados comunicativos, tais como pequenos diálogos simples, jogos em grupo que permitem a comunicação entre os alunos, as técnicas de criatividade e as dramatizações (*jeux de rôle*), que possibilitam a expressão mais livre, promovendo também o papel fundamental da afectividade nas interacções.

Um outro factor relevante e facilitador da aprendizagem é a atmosfera que reina na aula e esta depende, em grande parte, do professor. Este deixa de ocupar o papel principal no processo de ensino-aprendizagem, de detentor do conhecimento, para assumir o papel de orientador, facilitador e de organizador das actividades de sala de aula. Ele precisa ser caloroso, sensível, tolerante, paciente e flexível, mantendo uma relação interactiva com os seus alunos. Estes factores contribuem para aumentar a confiança no aluno, favorecendo, portanto, a aprendizagem e tornando-o cada vez mais activo, com tendência a desenvolver uma independência e uma certa autonomia face à aprendizagem (Viegas, 2004).

A aprendizagem das LEs deve ser feita em contacto directo com a língua em estudo, sendo o seu significado percebido através de palavras transparentes, gestos, gravuras, simulações, enfim, tudo o que possa facilitar a compreensão, dando-se ênfase ao

oral, sendo o aluno exposto a actos de fala para, num segundo momento, chegar à memorização.

Nesta perspectiva podemos também considerar que a língua serve para agir, para resolver questões pragmáticas. A partir dos actos de fala, constroem-se os conteúdos e as tarefas realizadas são as adequadas ao desenvolvimento da criança. Neste tipo de práticas, as crianças são levadas à realização de tarefas, onde a língua é utilizada como instrumento de interacção social, tal como a perspectiva preconizada no *Cadre Européen Commun de Reference pour les Langues*³ (2001: 15):

Une perspective (méthodologique) de type actionnel considère avant tout l'usager et l'apprenant comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier...

Les compétences générales individuelles reposant sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être que l'apprenant possède et sur ses savoir-apprendre....

O mesmo documento centra a aprendizagem das LEs no aprendente, nas suas características, na sua idade, nos seus gostos e interesses, nas suas necessidades em língua, recomendando um tipo de aprendizagem em que o actor apresenta um resultado perante um problema a resolver ou uma obrigação a cumprir.

Neste tipo de perspectiva, os aprendentes interagem entre si e com o professor para aprender a construir saberes a partir dos conteúdos apresentados. Pretendem atingir objectivos realizando acções e interacções, trabalhando de forma autónoma, individualmente ou em grupo ou com a ajuda de meios interactivos.

Rocha (1988) defende que as situações de aprendizagem devem ser problemáticas e não dogmáticas; as dificuldades que elas provocam devem poder ser ultrapassadas pelos aprendentes; as situações de aprendizagem devem ter em conta os interesses das crianças

³ Conjugámos o uso das versões portuguesa e francesa, por questões de rigor conceptual.

na sua evolução psicológica, dando a primazia à auto-aprendizagem e baseando-se no princípio do aprender-fazendo.

Também as linhas orientadoras dos documentos portugueses para o ensino das línguas vão ao encontro destas perspectivas, referindo que a aprendizagem de uma LE contribui para o desenvolvimento da linguagem, para o domínio dos sistemas de símbolos, para o despertar da curiosidade e do sentido estético e para o respeito pelo outro e pela sua cultura.

E, sendo a forma mais eficaz de ensinar LEs a que se utiliza desde a infância com a aprendizagem da LM, a sua finalidade natural deve ser utilizada *numa relação entre pessoas na qual está incluída a afectividade de cada um, e na qual, num contexto social especial específico, se espera um determinado efeito do que se diz e se recebe uma determinada sensação do que se ouve* (Hagège 1996: 89).

Para isto, basta que se explore na criança a sua tendência lúdica. Neste contexto, existe uma relação entre a criança e o tempo. E já que o tempo é irreversível, deve, por isso, começar-se muito cedo a aprendizagem das LEs.

3 - Traços orientadores para o ensino das línguas no 1º Ciclo

Depois de analisarmos a importância do ensino das línguas na infância e de nos referirmos às perspectivas actuais do ensino das LEs, que temos preconizado, neste mesmo ensino, em situação real, desde 2002, achamos também oportuno delinear os traços orientadores para esta abordagem, nomeadamente no que se refere às competências e saberes do professor de LEs, ao aluno como aprendiz de LEs e às características da abordagem adoptada, no que diz respeito à definição de objectivos, à escolha e organização dos conteúdos, às estratégias de ensino-aprendizagem e aos vários tipos de actividades

previstos para as diversas competências, tomando como referência a obra de Andrade e Araújo e Sá (1992) - *Didáctica da Língua Estrangeira* -, já que consideramos que as categorias referidas pelas autoras continuam extraordinariamente pertinentes, no contexto actual do ensino das LEs.

3.1 - Competências e saberes do professor de LEs

Ao ensinar LEs, o professor deve estar consciente da apropriação e da capacidade de transmissão de valores culturais, pessoais e sociais, desenvolvendo atitudes positivas face à sua tarefa profissional. Deve também ser detentor de saberes ao nível das ciências psicológicas, ligadas ao desenvolvimento e às características de natureza intelectual e sócio-afectiva, à estruturação do conhecimento, à maturação e à estruturação neuropsicológica, bem como saberes ao nível da psicologia da aprendizagem, da aquisição e desenvolvimento da linguagem e, obviamente, conhecimentos ao nível das didácticas das línguas.

O nível integrador da articulação teórico-prática denomina-se de peri-execução e é fundamentalmente didáctico, na medida em que é aquele em que o professor prevê o que se passará na sua sala de aula, seleccionando modelos de ensino-aprendizagem, estratégias e materiais, prevendo episódios interactivos, planificando e avaliando todo o processo. Consideramos, assim, neste nível de intervenção do professor, a sua capacidade de decidir, prever e organizar formas de actuação em função do seu contexto educativo, dado que ele tem que mostrar o seu saber-fazer, dando provas de competências fundamentais nas suas escolhas, com vista a uma boa exequibilidade da fase posterior. Referimo-nos, naturalmente, à identificação das necessidades, em termos de motivação, à criteriosa programação da aula, à definição de objectivos, à previsão do desenvolvimento de

determinadas competências, à selecção de conteúdos, à concepção de estratégias e à antevisão da avaliação (Andrade e Araújo e Sá, 1992).

O professor precisa de tomar consciência da sua actuação, de falar sobre ela, de avaliar a sua eficácia, de fundamentar as suas decisões, empenhando-se, assim, numa *praxis* cada vez mais conseguida (Alarcão, 1989).

O nível da execução desenvolve-se na sala de aula, concretizando as decisões planificadas anteriormente, com todas as transformações necessárias ao bom funcionamento da aula, umas previstas, outras imprevistas, exigindo soluções imediatas, que reflectem toda a competência do professor, quer como técnico de ensino, quer como pessoa.

Ao professor também são exigidas capacidades mais específicas, tais como a capacidade de organização da sala de aula, aproveitando da melhor forma os recursos disponíveis e adequando-os a determinada situação de ensino-aprendizagem ou a capacidade de dinamizar a aula, sabendo motivar os alunos, exercitando a atenção destes, adequando as estratégias e reformulando-as consoante as necessidades, explorando o material de forma rentável e modificando, ou não, a sua actuação em função dos resultados obtidos, e, sobretudo, a capacidade de comunicação com os seus alunos, promovendo uma interacção correcta, clara e precisa (Andrade e Araújo e Sá, 1992).

Sabendo que os métodos utilizados no ensino-aprendizagem das LEs a crianças devem colocar a tónica na função comunicativa, aparecendo com o objectivo de abranger o fenómeno linguístico em toda a sua complexidade, o professor deve estar consciente de todas as componentes integrativas da competência da comunicação e mobilizar todo o seu saber-fazer na sua utilização, de modo a obter os melhores resultados, junto dos seus alunos.

Segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001: 156-174), a competência comunicativa integra as seguintes componentes: competências linguísticas, competências sociolinguísticas e competências pragmáticas, sendo que:

(...) A competência linguística [é] definida como o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens correctas e significativas, bem como a capacidade para os usar (...) A competência sociolinguística diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua (...) as competências pragmáticas dizem respeito ao conhecimento do utilizador/aprendente dos princípios de acordo com os quais as mensagens são:

- a) organizadas, estruturadas e adaptadas (...);*
- b) utilizadas para a realização de funções comunicativas(...);*
- c) sequenciadas de acordo com os esquemas interaccionais e transaccionais (...).*

3.2 - O aluno como aprendente de LEs

O tipo de abordagem que temos vindo a preconizar no ensino de LEs a crianças coloca o aluno no centro das atenções, na continuidade de uma linha educativa de tipo humanista que, na esteira de Rogers (1980), está atenta ao interesse de factores afectivos, emocionais e sócio-culturais na aprendizagem, enaltecendo, deste modo, a pessoa do aluno como componente primordial deste processo.

Uma relação personalizada na sala de aula torna-se, nesta perspectiva pedagógica, como a única capaz de promover o sucesso e, aqui, o papel do professor é também ele importantíssimo, dado que lhe são exigidas funções que rompem com as tradicionais e que Germain (1993) designa como:

- a de um facilitador, surgindo como intermediário entre o saber e o aluno, dando-lhe, assim, mais responsabilidade, na sua aprendizagem;

- a de um conselheiro, sobre o tipo de produções dos alunos, sobre o nível da sua participação, sobre o seu grau de integração no grupo, sobre a sua atitude perante a aprendizagem da LE, entre outros;
- a de um organizador, na medida em que deverá responder às exigências individuais de cada aluno, decidindo as tarefas e os materiais consoante o percurso próprio de cada um;
- a de um analista, das necessidades e interesses de cada aluno, ajudando-o a desenvolver e a manter uma atitude positiva face à aprendizagem da LE.

Também Andrade e Araújo e Sá (1992) valorizam este tipo de interacção professor/aluno, como prática essencial na aprendizagem de LEs, reforçando que esta só será conseguida se, na sala de aula, existir um ambiente pedagógico favorável e citam Kramsch (1984) que refere este tipo de pedagogia como uma pedagogia das relações interpessoais que se exprime através da interacção professor/aprendente.

Nestas trocas interactivas, o aluno tem que se sentir afectivamente apoiado, porque qualquer interacção verbal, menos conseguida, neste contexto pedagógico específico, pode trazer-lhe alguma insegurança. Cabe ao professor proporcionar condições favoráveis para que o aluno se sinta empenhado em produzir mensagens em LE, assumindo-se também disponível para aceitar produções erradas, silêncios, hesitações e recurso a todo o tipo de estratégias de compensação, indispensáveis numa pedagogia centrada no aluno.

A psicologia cognitiva, quando se refere aos processos de aprendizagem da LE, procura explicar o modelo de funcionamento do locutor durante o processo de ensino-aprendizagem. Para os cognitivistas, o sujeito desenvolve, durante o processo de aprendizagem, determinadas estratégias cognitivas a partir de um processamento cognitivo

das informações disponíveis; assim, a aprendizagem é o resultado das actividades mentais do sujeito.

Na aprendizagem da LE, o sujeito está dependente dos *conhecimentos verbais que possui em maior número* ou que melhor domina, naturalmente aqueles que pertencem à sua LM, e das actividades que é capaz de realizar quando é confrontado com o material verbal. Ao contrário do que acontece quando adquire a LM, na aquisição de uma LE o sujeito já sabe o que é a comunicação verbal, faltando-lhe apenas os novos meios para a produzir (Giacobbe, 1990, cit. por Andrade e Araújo e Sá, 1992).

Nesta aprendizagem, o sujeito vai colocando hipóteses acerca do novo sistema linguístico-comunicativo, hipóteses cuja confirmação ou anulação dependem dos êxitos ou fracassos das práticas comunicativas em que se vai envolvendo.

Como já o dissemos anteriormente, os psicólogos cognitivistas atribuem ao aprendente de LE um papel bastante activo no seu próprio processo de aprendizagem, considerando o erro inevitável, mas também denunciador de um domínio provisório da língua.

Segundo Germain (1993: 212) é assim que o aluno constrói a sua própria interlíngua (espécie de língua intermediária e provisória) constatando que *par ses erreurs, l'apprenant montre qu'il teste continuellement les hypothèses qu'il fait sur la langue. L'erreur est vue comme un processus naturel d'apprentissage. Dans cette perspective, l'enseignant est amené à adopter une attitude de tolérance vis-à-vis de l'erreur.*

Assim, o professor deve valorizar mais a mensagem, do que a forma linguística, encorajando o aluno a produzir em LE, ainda que possa correr o risco de errar. Aqui o professor deve situar-se como que numa posição de guia, um pouco à semelhança do que os pais fizeram quando a criança aprendeu a sua LM.

Deste modo, só a compreensão e análise das situações interactivas em que o sujeito participa pode explicar a evolução da sua competência em linguagem, dado que, na perspectiva sócio-cognitivista, as actividades de linguagem, nas interacções verbais, são elementos essenciais na aquisição da linguagem. A este propósito, Espéret *et al.* (1987:156, cit. por Andrade e Araújo e Sá, 1992:100) referem que *l'enfant apprendrait à maîtriser des situations de discours de plus en plus nombreuses, et ce sont les exigences fonctionnelles de ces situations qui l'amèneraient à construire ou modifier les moyens d'expression linguistique qu'elles rendent nécessaires.*

Andrade e Araújo e Sá (1992) explicam este ponto de vista, dizendo que a aprendizagem do indivíduo irá recair essencialmente sobre a utilização que ele fará da língua, nos vários contactos verbais que ele próprio realiza com o mundo. Esta hipótese interpretativa aponta para a noção de funcionalismo, e, assim, a análise dos processos de aquisição/desenvolvimento tem que ter em conta os objectivos funcionais de utilização da linguagem, sendo também nesta linha que Kail (1983) denomina as novas correntes teóricas de *pragmáticas*.

Completando o seu pensamento, Andrade e Araújo e Sá (1992) asseguram que o facto do sujeito se envolver num determinado tipo de actividade verbal produz efeitos importantes no que é aprendido, dado que cada actividade se socorre de aspectos verbais particulares e que será precisamente a relação entre as características funcionais e linguísticas das actividades de linguagem que propiciará a sua aquisição. E, considerando que as actividades de linguagem são sempre contextualizadas e dirigidas para determinados objectivos de ordem pragmática, estará, então, esta característica na base do próprio processo de aquisição.

Vigotsky (1985) é outra referência importante neste contexto, defendendo que a aquisição da linguagem é de natureza sócio-cognitiva, pelo que deve ser entendida na sua função representativa e na sua função comunicativa, isto é, como resultante de uma interacção complexa entre o indivíduo e o meio físico e social. Sendo, para este autor, as actividades linguísticas orientadas funcionalmente, integram-se as mesmas num processo de solução de problemas de tipo comunicativo.

Os princípios sócio-cognitivistas baseiam-se nas interacções de linguagem em que o aluno se envolve e na quantidade e na qualidade das situações comunicativas criadas na aula de LE, essenciais neste processo. Neste sentido, a diversificação dos modos de utilização da LE em sala de aula adquire uma significação particular, apelando ao aproveitamento pedagógico-didáctico de todos os tipos de discurso possíveis de serem produzidos nesta aula. Estamos a referir-nos, evidentemente, às produções dos alunos e ao trabalho que o professor e alunos desenvolvem a partir da relação aluno/língua que se vai propiciando ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Nesta situação, o aluno é confrontado com dados verbais complexos, dado que resultam de funcionamentos expressivos da LE, e compreensíveis, já que devem ser adequados às capacidades de recepção do aluno. No entanto, pode sempre haver uma pequena desigualdade entre o que, num momento preciso, o aluno é capaz de compreender e de produzir em LE e o que, com a ajuda do professor, poderá vir a compreender e a produzir. Para Vigotsky (1985), esta noção é denominada de *zona de desenvolvimento próximo*, em que qualquer progresso de aprendizagem depende da confrontação do aluno com conhecimentos ao seu alcance, mas ainda não completamente dominados.

Ainda segundo Andrade e Araújo e Sá (1992:104), cabe ao professor estar consciente do seu estatuto de agente pedagógico e transferir os seus conhecimentos e

competências de locutor mais competente para o aluno, retomando o discurso deste e criando condições favoráveis a novas produções verbais do mesmo. *Para isso, o professor deve estar constantemente atento ao estágio de desenvolvimento cognitivo e verbal dos alunos, realizando passo a passo, na própria interação que com eles vai estabelecendo, um diagnóstico das suas reais possibilidades de funcionamento verbal.*

São várias as opções metodológicas que derivam de fundamentações do tipo sócio-interacionista, desde a exploração de documentos autênticos, aos jogos em grupo, à execução de tarefas e experiências ou aos *jeux de rôle*. Esta concepção rica e diversificada do processo de ensino-aprendizagem é um dos aspectos de maior atracção deste tipo de abordagem, que se revela como instrumento de interacção social, em que o aluno tem a responsabilidade de aprender a comunicar, comunicando, tornando o aprendente num actor, que constrói a sua aprendizagem. Estes pressupostos estão de acordo com as teorias cognitivistas e construtivistas, defendidas por investigadores como Piaget, Vigotsky ou Bruner, em que a comunicação e a interacção são objectos do conhecimento, onde se comunica com uma intenção de comunicação e onde se está implicado afectivamente.

Sabendo que a aprendizagem das LEs, nesta perspectiva, contribui largamente para o desenvolvimento do aluno, é por demais evidente a necessidade de compatibilizar, na sala de aula, o desenvolvimento de estratégias que apelem à multiplicidade de operações mentais em que esta abordagem se baseia. E socorrendo-nos, de novo, da opinião de Andrade e Araújo e Sá (1992), ter como uma das prioridades essenciais, desenvolver, no contexto de ensino-aprendizagem, momentos para a construção de uma competência comunicativa em LE, colocando o aluno no centro da aprendizagem a partir do qual se devem tomar todas as decisões pedagógico-didácticas.

3.3 - Características da abordagem adoptada

Passamos, agora, a explicar como a abordagem adoptada no ensino das LEs que temos vindo a preconizar pode ser operacionalizada na sala de aula, ou seja, ao nível da intervenção directa do professor no processo de aquisição/aprendizagem da LE. Reflectiremos, então, sobre a formulação de objectivos, selecção e organização de conteúdos, definição de actividades pedagógico-didácticas e formas de avaliação dos alunos neste processo. Repare-se que cada contexto pedagógico tem uma dinâmica própria e que, sempre que o professor julgue necessário, podem ocorrer alterações à previsão feita anteriormente.

3.3.1 - Definição de objectivos

A primeira preocupação do professor é definir os objectivos do ensino-aprendizagem da LE, tendo em conta as grandes finalidades da aprendizagem das LEs para este nível de ensino.

Partilhamos da opinião das autoras Andrade e Araújo e Sá (1992:111), quando referem que a *formulação de objectivos deve (...) construir-se à medida que a interacção professor-alunos se vai desenvolvendo para poder acompanhar e estimular os interesses, necessidades e motivações que vão aparecendo e desaparecendo ao longo do processo.*

Ao optar por uma abordagem centrada no aluno, o professor tem que estar preparado para, segundo o desenvolvimento da interlíngua dos seus alunos, poder retirar ou adicionar objectivos, sempre que se verifique um afastamento entre o previsto e a realidade. O professor tem que estar atento e consciencializar-se de que nem todos os objectivos previstos podem ser atingidos de imediato por todos os alunos, que cada um tem

o seu ritmo, alterando-se, muitas vezes, a ordem pré-estabelecida que o professor tinha estabelecido para a sua prossecução.

Na enunciação de objectivos com fins comunicativos, o professor tem que ter em conta o seu contexto de ensino-aprendizagem, nomeadamente as necessidades linguísticas, cognitivas, afectivas e culturais deste nível etário, bem como a sua opção pedagógico-didáctica para o ensino das LEs. Neste caso, o professor atentarà à definição de objectivos relacionados com o saber, o saber-fazer e com o ser, objectivos que organizam conhecimentos, comportamentos e atitudes. Ou, referindo-nos aos domínios do funcionamento do sujeito, deverá ter em conta, no domínio cognitivo, os objectivos que consideram o conhecimento; no domínio afectivo, os que estão ligados aos sentimentos, atitudes e emoções; e, no domínio psicomotor, os que dizem respeito aos movimentos do corpo, incluindo a percepção e a sensação.

Voltando ao pensamento das autoras que nos têm servido de referência, no tipo de abordagem que adoptámos para o ensino de LEs a crianças, Andrade e Araújo e Sá (1992) defendem que na formulação de objectivos para estes domínios, o professor está também a contribuir para o desenvolvimento global da personalidade do indivíduo em formação, nomeadamente no que respeita às capacidades transferíveis (atenção, memorização e criatividade, entre outras) ou à capacidade de comunicar autenticamente.

É evidente que, nas suas actividades de sala de aula, nem sempre o professor considerou todos os objectivos que perseguiu na sua acção, mas que, no entanto, foram bem conseguidos. O importante é que o professor tenha consciência que estas situações ocorrem e que a reflexão sobre a acção é sempre necessária, para reconsiderar os objectivos trabalhados e para os redefinir, completando-os com elementos não ponderados, ou esquecidos, ou insuficientemente adaptados.

3.3.2 - Selecção e organização dos conteúdos

Entendemos por conteúdos os elementos (prosódicos, lexicais, funcionais e sócio-culturais, entre outros) que se integram na realização das actividades verbais da sala de aula, cujo domínio é essencial para a consecução dos objectivos, e para os quais deverá existir sempre uma selecção e organização, em virtude de determinados critérios.

No ensino de LEs a crianças, o que deve ser seleccionado é a situação de comunicação, passando-se à discriminação das diferentes intenções, sob a forma de objectivos que promovam a comunicação, até se chegar a elementos formais, tais como itens lexicais, itens fonéticos ou gramaticais.

Esta abordagem deve recorrer, inevitavelmente, a documentos autênticos, portadores de situações reais de comunicação, onde a língua é utilizada com funções reais comunicativas. Para tal, o professor deve fazer uma análise pré-pedagógica do documento, a fim de se aperceber melhor das suas potencialidades pedagógicas na aula de LE.

Para além dos documentos autênticos, a selecção dos conteúdos para a aula de LEs socorre-se também dos discursos dos vários intervenientes na situação de comunicação, aluno e professor. O discurso do aluno proporciona um fácil entendimento do seu *corpus* verbal e aproveitá-lo, no sentido de o incentivar a novas produções, implica o tratamento dos conteúdos implícitos, mesmo que surjam de forma hesitante ou errada, mas oportuna, que deve ser retomada, reforçada e sistematizada. O discurso do professor também é uma base marcante na aprendizagem, já que operacionaliza a escolha dos conteúdos prevista, feita na própria situação de ensino-aprendizagem, através de permanentes ajustamentos entre os enunciados do professor e os enunciados do aluno. É tarefa do professor manter um discurso, na sala de aula, em função das respostas obtidas dos seus alunos, avaliando constantemente os seus estádios de progressão na aprendizagem e ajustando-o

permanentemente ao nível verbal de cada aluno, utilizando para tal, constantes adaptações discursivas (Andrade e Araújo e Sá, 1992).

3.3.3 - Estratégias de ensino-aprendizagem

Entendemos por estratégias todas as actividades verbais que ocorrem no espaço pedagógico, cujos intervenientes são o professor e o aluno, tendo por objectivo o ensino - aprendizagem da LE. Antecipar e produzir actividades de ensino-aprendizagem é um compromisso que põe à prova, entre outras, as capacidades de reflexão do professor, dadas as implicações que as mesmas podem trazer para todo este processo. Vigner (1990, cit. por Andrade e Araújo e Sá, 1992:141) apela à *construção de actividades adaptadas às capacidades reais de execução de tarefas dos alunos e simultaneamente rentáveis no desenvolvimento de capacidades de trabalho com a LE*. Assim, o professor tem que saber escolher e elaborar actividades adequadas aos conteúdos oportunos a trabalhar, consoante os momentos específicos dos percursos da aprendizagem dos seus alunos.

3.3.4 - Actividades para uma competência linguística

Estas actividades pretendem trabalhar a compreensão e a capacidade de aplicação das regras do código da LE (prosódicas, lexicais, morfossintácticas e semânticas), ou seja a componente linguística da competência de comunicação. Detenhamo-nos, de seguida, na referência, a título exemplificativo, de algumas dessas actividades:

a) Exercícios linguísticos

Objectivos:

- Adquirir meios linguísticos (lexicais e estruturais), relativos à apresentação;

- Utilizá-los correctamente, adequando-os ao acto social em causa;
- Automatizar estruturas básicas da LE.

Actividade:

Carte d'identité

Je m'appelle _____.

J'ai _____ ans.

J'habite à _____.

Je suis _____.

Comentário:

Este tipo de exercício fornece aos alunos estruturas linguísticas de base e meios lexicais para preencher, neste exemplo, um acto social (identificação de alguém).

b) Exercícios de repetição

Objectivos:

- Percepcionar sons, ritmos e entoações da LE;
- Repeti-los;
- Aperceber-se da importância do fenómeno perceptivo no processo de ensino-aprendizagem da LE.

Actividade:

Lengalenga

Une poule sur un mur, qui picote du pain dur

Picoti, picota, lève la queue et puis s'en va !

Comentário:

Estes exercícios, de objectivo psicomotor, pretendem uma preparação perceptivo-articulatória tendente a uma perfeita criação prosódica, dirigindo o aluno na capacidade de distinção dos sons em LE, utilizando formas lúdicas e criativas.

c) Microconversação

Objectivos:

- Aplicar estruturas lexicais já aprendidas;
- Reproduzir pequenas conversações.

Actividade:

Pequenos diálogos entre colegas

- *Bonjour, ça va?*
- *Oui ça va.*
- *Comment tu t'appelles?*
- *Je m'appelle Ana.*
- *Tu habites où ?*
- *J'habite à Loulé.*
- *Quelle est ta nationalité ?*
- *Portugaise.*
- *Tu as quel âge?*
- *J'ai huit ans.*

Comentário:

A microconversação leva o aluno à memorização de frases curtas, interligadas numa estrutura discursiva de tipo conversacional, e a reproduzi-las.

d) Adivinhas

Objectivos:

- Identificar elementos caracterizadores de um aluno;
- Relacionar esses elementos com o aluno caracterizado;
- Empenhar-se na resolução da tarefa.

Actividade:

Jogo de adivinha

O professor, ou um aluno, refere elementos caracterizadores de um aluno (peças de vestuário e/ou características físicas) e os outros alunos adivinham de quem se trata.

Comentário:

Este jogo tem por objectivo o treino de estruturas linguísticas já aprendidas, com aplicação do léxico inerente às características físicas e vestuário, utilizando uma forma lúdica e empenhada na aprendizagem da LE.

e) Compreensão e aprendizagem de um texto

Objectivos:

- Organizar campos semânticos;
- Traduzir iconicamente um texto;
- Identificar e descrever personagens;
- Proceder ao reemprego de elementos semânticos, em conformidade com os objectivos do texto.

Actividade:

Exploração e aprendizagem de lengalenga

Au jardin de ma grand-mère

Il y avait une sorcière

Elle avait un chapeau vert

Et mangeait des vers de terre! Brrr!

Comentário:

Esta actividade é extremamente importante para o aluno já que o consciencializa das estruturas verbais que consegue compreender em LE, embora possua ainda um

repertório linguístico mínimo. Esta compreensão resulta do treino a que é submetido durante o ensino-aprendizagem e que o leva a construir significados a partir de elementos mínimos organizadores.

f) Exercícios de criatividade

Objectivos:

- Desenvolver o sentido poético;
- Ser sensível ao ritmo, à rima, à repetição, à compreensão;
- Ter prazer com as formas linguísticas;
- Ser capaz de continuar um modelo, imprimindo-lhe a sua personalidade.

Actividade:

Produção de poema/lengalenga

Após um trabalho de exploração de um poema ou lengalenga, nos seus conteúdos linguístico e poético, solicitamos ao aluno para continuar este tipo de texto, seguindo o modelo, mas inculcando-lhe o seu toque pessoal (Viegas, 2005:72-73).

J'ai regardé

*J'ai regardé les feuilles rouges,
Elles tombaient.
J'ai regardé les feuilles jaunes,
Elles volaient.
J'ai regardé les feuilles brunes,
Que le vent poussait.
Rouges, jaunes, brunes
Chacune dansait.*

Isabelle Jaccard

Les couleurs d'automne

*J'ai regardé l'école,
Pleine de feuilles.
J'ai regardé les enfants,
Très contents.
J'ai regardé le soleil,
Dans le ciel:
Bleu, orange, rouge.
J'ai regardé la pluie,
Qui fait du bruit.
J'ai regardé l'arc-en-ciel:
Jaune, vert, violet.
Escola do Poço Novo*

Comentário:

Estes exercícios de criatividade são muito bem aceites e participados pelos alunos. Na fase de exploração, eles sentem-se entusiasmados e colaborantes nas descobertas que lhes são proporcionadas. Na fase da produção, continuam bastante motivados, sendo esta uma actividade de grande prazer, onde a sua imaginação pode combinar elementos estéticos ou escolha de rimas, assumindo, assim, objectivos mais amplos, nas suas produções poéticas.

g) Jogos em grupo

Objectivos:

- Compreender o léxico inerente ao jogo;
- Utilizar meios linguísticos (lexicais e estruturais) necessários à progressão;
- Saber ler uma pergunta ou descobrir o que é que se pergunta;
- Responder às questões propostas pelo jogo;
- Aplicar correctamente o género e o número;
- Respeitar as regras do jogo.

Actividade:

Je joue en français

Démarche:

- *Présentation du jeu.*
- *Laisser les enfants retrouver tout ce qu'ils connaissent.*
- *Remarquer la case départ, les cases en couleurs, les cases point d'interrogation, les cases d'images et la case arrivée, bien que les petites cartes correspondantes aux points d'interrogation.*
- *Revoir les formules de présentation, ainsi que le vocabulaire des thèmes proposés.*

Règles du jeu:

- *Former des groupes de quatre ou cinq élèves.*

- Chaque groupe a un plateau de jeu, un dé et un pion par joueur.
- Le joueur qui commence est celui qui a obtenu le plus grand chiffre sur le dé.
- Chaque joueur avance, à son tour, le nombre de cases indiqué sur le dé, mais seulement près avoir compris la tâche proposée. S'il n'arrive pas, il essaie à nouveau, au prochain tour.

Expliquer que:

- Quand un joueur arrive sur une case en couleur, il doit dire le nom de cette couleur.
- Quand un joueur arrive sur une case point d'interrogation, il tire une carte, essaie de lire la question ou de percevoir son contenu afin de répondre correctement. Exemple: Le joueur tire la carte avec la question – Comment tu t'appelles? Il doit répondre – Je m'appelle ...
- Quand un joueur arrive sur une case d'image, il doit identifier l'objet en se posant la question – Qu'est-ce que c'est?

But du jeu:

Arriver le plus vite possible sur la case arrivée; si le dé indique un nombre trop grand, il faut attendre, jusqu'au nombre exact pour y arriver.

Comentário:

Esta actividade, realizada em grupo, estimula a participação colectiva, colocando à disposição dos alunos um número bastante significativo de trocas verbais, o que proporciona um enriquecimento linguístico muito grande. Nela está implícito o desenvolvimento das capacidades de atenção, memorização e reprodução, tornando-se este momento lúdico num contexto de aprendizagem da LE por excelência.

3.3.5 - Actividades para uma competência sociolinguística

Com estas actividades pretendemos alargar o conhecimento e as capacidades para lidar com regras sociais e culturais utilizadas em LE, tendo em conta o discurso verbal e a situação em que acontece. Eis uma possível:

Jeux de rôle

Objectivo:

- Utilizar formas de tratamento adequadas à situação.

Actividade:

Pequenos diálogos simples de cumprimento.

Comentário:

Nesta actividade o aluno tem que criar os diálogos entre as personagens, devendo estar consciente do valor sociolinguístico das formas que utiliza, bem como da sua adequação à situação.

3. 3. 6 - Actividades para uma competência pragmática

As actividades, que aqui inserimos, pretendem adequar os enunciados às intenções comunicativas dos intervenientes, tendo em vista o seu sucesso comunicativo, como no seguinte exemplo:

Jeu de rôle com matriz

Objectivos:

- Apresentar-se a um colega e tentar conhecê-lo, numa situação de comunicação;
- Adequar os enunciados a intenções enunciativas;
- Participar numa pequena conversação controlada.

Actividade:

Jeu des Familles d'Europe (Adaptação de Garabédian *et al.*, 1992, cit. por Viegas, 2005: 74-76):

Démarche:

Constitution des familles:

Chaque famille est composée de quatre personnes: le père, la mère, le fils et la fille. Elle habite une ville d'Europe, près d'un monument typique, et chacun de ses membres a une activité.

- Famille française: Famille La fleur. Elle habite à Paris, près de L'Arc de Triomphe.

Arlequin La fleur, le père, est architecte.

Eliane La fleur, la mère, est professeur.

Pierrot La fleur, le fils, est pompier.

Nathalie La fleur, la fille est garçon.

- Famille portugaise/ Famille espagnole/ Famille italienne/ Famille anglaise ...

Règles du jeu:

Former des équipes de quatre joueurs. Chaque joueur fabrique une étiquette avec son nom.

Placer les familles en cercle de façon à ce que chaque famille voie les autres. Chaque famille doit poser une série de questions à la famille qu'elle veut connaître.

But du jeu:

La famille gagnante est celle dont tous les membres ont bien répondu aux questions posées par les autres familles et qui ont aussi posé les meilleures questions.

Déroulement du jeu:

La famille n° 1 (tirage au sort) questionne tous les membres de la famille n° 2 et vice-versa.

La famille n° 3 questionne tous les membres de la famille n° 4 et vice-versa. La famille n° 5 fait la même chose ... et ainsi de suite. Une seule famille sera la gagnante, celle qui aura posé les meilleures questions et aura répondu de façon plus correcte.

Exemple de questions:

- Comment tu t'appelles?*
- Quel est ton nom?*
- Tu as quel âge?*
- Tu habites où?*
- Quel est le monument de ta ville?*
- Quelle est ta nationalité?*
- Quelles sont les couleurs de ton drapeau?*
- Quel est ton plat préféré?*
- Quel est ton fruit préféré?*
- Quel est ton animal préféré?*
- Quelle est ta discipline préférée?*

- *Comment est le temps?*
- *Quelle heure est-il?*
- *Quelle est ta profession?*
- *Qu'est-ce que tu portes aujourd'hui? ...*

Comentário:

Os alunos empregam, nesta actividade, termos linguísticos de acordo com as suas intenções comunicativas (apresentar-se, perguntar a idade, ...), tornando-se numa tarefa simples e agradável, focalizada na adequação forma/intenção.

3.4 - Avaliação no ensino-aprendizagem das LEs

As escolhas que temos vindo a mencionar neste nosso trabalho levam-nos também a referir o tipo de avaliação previsto para o ensino-aprendizagem das LEs no 1º Ciclo, de forma a que professor e aluno possam rentabilizar todo este processo, no sentido de alcançar da melhor forma os objectivos previstos para o ensino das LEs, neste nível de ensino.




Trata-se, pois, de uma avaliação informal e contínua, que está sempre presente, pretendendo tornar os participantes mais conscientes da sua actuação, identificando deficiências e verificando a permanente adequação dos objectivos e conteúdos às estratégias utilizadas e sobretudo aos alunos.

Para tal, devemos consciencializar os alunos do seu progresso e serem eles próprios a registar a sua evolução, nomeadamente através de grelhas de registo auto-avaliativas. Estas terão de explicitar aquilo que o aluno é ou não é capaz de realizar em LE, nomeadamente se é capaz de compreender uma lengalenga, manter um pequeno diálogo ou cumprir as regras de um jogo.




Sublinhamos, assim, que estas competências dizem também respeito a capacidades que o aluno já adquiriu e que contribuem para a aprendizagem da LE, pretendendo avaliar a forma como o aluno as mobiliza para realizar as tarefas que lhe são propostas.

Estamos também, desta forma, a promover a autonomia do aluno face à aprendizagem, responsabilizando-o pelas várias etapas deste processo, já que compara e relaciona o processo de ensino com o da aprendizagem. Aqui também é imprescindível o papel do professor, na medida em que deve auxiliar o aluno a auto-avaliar-se, dialogando com ele e ajudando-o a reflectir sobre as aquisições feitas em LE. Neste âmbito, apresentamos alguns exemplos de grelhas de auto-avaliação (Grelhas nº 1 a nº 3) utilizadas pelos nossos alunos, após a realização de tarefas específicas ou mesmo em jeito de balanço de final de período.




Grelha nº 1 - Auto-avaliação de desempenho em situação de jogo

Je suis capable de :			
1. comprendre les règles du jeu			
2. attendre mon tour			
3. respecter les collègues			
4. être attentif			
5. participer avec intérêt			

Grelha nº 2 - Auto-avaliação de desempenho na exploração/criação da lengalenga

Je suis capable de :			
1. comprendre la comptine			
2. découvrir la rime			
3. répéter la comptine			
3. utiliser la mimique adéquate			
4. mémoriser la comptine			
5. continuer la comptine			

Grelha nº 3 - Auto-avaliação de desempenhos comunicativos*

Je suis capable de :			
1. me présenter			
2. saluer quelqu'un			
3. dire ma nationalité			
4. compter jusqu'à 10			
5. reconnaître un chiffre			
6. dire mon âge			
7. demander l'âge			
8. dire quel jour on est			
9. dire la date			
10. écrire la date			
11. dire le temps qu'il fait			
12. dire le nom du mois et de la saison			
13. reconnaître dix couleurs			
14. nommer les vêtements que je porte			
15. obéir à des ordres simples			
16. chanter une ou deux chansons par cœur			
17. réciter une ou deux comptines par cœur			
18. souhaiter un Joyeux Noël et la Bonne Année			

* Grelha utilizada no final do 1º período (2005/2006), pelos alunos dos 3º e 4º anos.

Com estas práticas avaliativas, pretendemos, nas palavras de Andrade e Araújo e Sá (1992: 229), referindo também Roe (1982), avaliar *capacidades individuais de desempenhos comunicativos em situações de comunicação delimitadas, pelo que se privilegia não a correcção dos enunciados, mas sim a capacidade de interagir comunicativamente em situações diversificadas e o grau de realização dessa interacção*, ou seja o nível de desempenho de uma tarefa comunicativa, em LE. Continuam as autoras ao referirem-se a Mothe (1981:63), que o objectivo principal de uma avaliação deste tipo será *vérifier dans quelle mesure l'apprenant est (ou sera) capable d'utiliser la langue apprise dans les situations réelles de communication*.

Por outro lado, este tipo de avaliação também pretende que o professor se saiba situar relativamente a cada aluno e ao grupo, em todas as suas dimensões, e para isso necessita de construir instrumentos de avaliação que lhe permitam recolher todos esses dados, nomeadamente também aqueles que dizem respeito às atitudes e aos comportamentos dos alunos na aula de LE e dos quais apresentamos como exemplos as Grelhas nº 4 e nº 5.

Grelha nº 4 - Observation pour les attitudes ___/___/___

Critères à observer: l'élève	Nom de l'élève	Nom de l'élève	Nom de l'élève
1. est attentif			
2. participe bien			
3. sait s'organiser			
4. est créatif			
5. suit les directives			
6. devient autonome			
7. se concentre sur son travail			
8. fait appel à des ressources extérieures			
9. termine son travail dans un temps donné			

Grelha nº 5 - Observation pour la communication orale ___/___/___

Critères à observer: l'élève	Nom de l'élève	Nom de l'élève	Nom de l'élève
1. suit les consignes			
2. accepte de s'engager dans l'interaction			
3. prend des risques			
4. réinvestit les structures déjà présentées			
5. utilise des stratégies de substitution (la gestuelle, ...)			
6. cherche l'aide de ses camarades			
7. respecte les conventions socioculturelles			
8. respecte les tours de parole			
9. est capable de transmettre un message			

Esta avaliação tem que resultar, obviamente, da observação que o professor vai fazendo das interações que decorrem neste contexto pedagógico, baseadas na estruturação da aula e nas decisões metodológicas que vai tomando à medida que ajusta a sua planificação às necessidades dos seus alunos. Cabe ao professor ir informando o aluno acerca do seu desempenho, ajudando-o, assim, a consciencializar-se da sua progressão na aprendizagem da LE, tarefa que nos parece ser inerente a qualquer outra prática educativa.

Da mesma forma, o professor deve optar por esta postura para si próprio, implicando-o num processo pessoal de questionamento do saber e da experiência, numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda. No final de cada aula, o professor deve reflectir, como já foi referido no primeiro capítulo, nas palavras de Alarcão (1996:180), sobre (...) *o conteúdo que ensina, o contexto em que ensina, a sua competência pedagógico-didáctica, a legitimidade dos métodos que emprega, as finalidades do ensino da sua disciplina*, já que, acreditamos, só depois da descrição do que se passou, será possível encontrar os motivos de tais procedimentos e sentir a necessidade da mudança, porque acreditamos ser capazes de mudar.

Para tal e para além de muitas outras formas sob que poderá registar o seu momento reflexivo, apresentamos um modelo de simples preenchimento (Grelha nº 6), que poderá ajudar certamente os professores a tomarem uma atitude diferente perante aquilo que pensam e fazem, em relação à sua prática pedagógica.

Grelha nº 6 - Auto-avaliação do professor

Critério: Programação	Sim	+/-	Não
Planifiquei a aula			
Defini as competências a desenvolver			
Organizei os conteúdos em função das competências			
Previ as actividades apropriadas			
Selecionei os suportes apropriados			
Utilizei uma linguagem compreensível e precisa			
Previ o tempo necessário para cada actividade			
Previ um instrumento de avaliação adequado			
Critério: Ensino-Aprendizagem			
Adequei a minha linguagem a cada situação			
Introduzi o tema da forma mais atractiva			
Empreguei meios pedagógicos variados			
Proporcionei situações de reemprego aos meus alunos			
Criei um clima de confiança favorável à interacção			
Mantive a atenção dos meus alunos			
Utilizei quase sempre a língua estrangeira durante a aula			
Atingi os meus objectivos de ensino-aprendizagem			
Critério: Reflexão			
Sou capaz de identificar as dificuldades dos meus alunos			
Sou capaz de reajustar a minha actuação			

Obs. _____

Data ___/___/___

4 - Síntese final

A inovação da acção pedagógica passa necessariamente pela formação dos professores, que deverá criar condições facilitadoras de desenvolvimento de competências necessárias à própria inovação, neste caso concreto à criação de uma metodologia própria para o ensino-aprendizagem das LEs. Os professores devem, assim, ser capazes de planificar a acção pedagógica, atendendo às características dos seus alunos, estando conscientes das suas opções e dispostos a reflectir sobre as mesmas, questionando-se, avaliando e reformulando, sempre no sentido de melhorar as suas práticas.

Depois deste estudo, somos persuadidos a dizer que a formação ao nível da informação e da peri-execução de um professor de ensino de LEs contribui para uma melhor consciencialização do acto pedagógico, proporcionando momentos de reflexão sobre o mesmo, que possibilitem analisá-lo, renová-lo, criá-lo.

Estamos a falar de um professor que é capaz de identificar as necessidades da sua situação de ensino-aprendizagem, de colocar hipóteses para as estudar e de ter uma posição crítica sobre as suas opções metodológicas. Estamos, assim, a reconhecer que este professor é capaz de se auto-formar e de procurar explicações para ocorrências observadas na sua sala de aula, durante o processo de ensino-aprendizagem de uma LE, tendo, deste modo, a possibilidade de inovar e adequar constantemente a sua actuação.

A supervisão pode, no entanto, ajudar esse professor a encontrar o melhor caminho para pôr em prática a inovação, indo ao encontro das necessidades reais dos seus alunos, contribuindo para uma renovação das suas práticas e das suas atitudes reflexivas, numa perspectiva de formação continuada, onde supervisor e professor estão em permanente aprendizagem. Foi uma experiência que envolveu todos estes componentes que serviu de base a este estudo e que passamos a contextualizar de seguida.

Capítulo III

Metodologia

1 - Contextualização do estudo

O nosso estudo aborda o papel da supervisão no ensino das LEs no 1º Ciclo, com vista a uma prática emancipatória dos professores titulares, envolvidos nesta nova área.

O processo de investigação tomou como ponto de partida a formação em *Ensino das LEs no 1º Ciclo*, acreditada pelo Conselho Científico e Pedagógico da Formação Contínua, com o nº CCPFC/ACC - 40 284/05 e desenvolvida por nós, em Setembro de 2005, para um grupo de 24 professores do nosso Agrupamento Horizontal de Escolas de 1º Ciclo, que se mostrou interessado por esta nova área.

Tal formação, inserida no contexto particular do nosso Agrupamento, pretendeu criar condições facilitadoras de construção colaborativa de saberes e aprofundamento de competências, no sentido da inovação nas práticas educativas, nomeadamente na leccionação autónoma do ensino das LEs no 1º Ciclo.

Era também nosso propósito que, como resultado do processo desenvolvido, os professores em formação construíssem conhecimentos e desenvolvessem capacidades que tornassem possível o seu envolvimento crítico e informado no domínio em que esta formação se insere.

Esta primeira fase do estudo permitiu-nos também conhecer as representações que estes professores tinham em relação à iniciação às LEs no 1º Ciclo e as suas expectativas acerca desta acção de formação, numa fase inicial desta. No final da mesma, pudemos ficar a conhecer a metodologia que estes professores/formandos privilegiariam no ensino-aprendizagem das LEs, a relação que pensam existir entre a LE e o desenvolvimento dos

seus alunos e os contributos que esta acção de formação poderia ter provocado numa futura abordagem às LEs, nas suas turmas.

Foi nossa intenção prosseguir esta formação, através de um processo supervisivo de acompanhamento e orientação dos professores motivados a experimentar a abordagem à LE, nas suas salas de aula, tentando conhecer, ao mesmo tempo, de que forma o processo de supervisão ajuda os professores a tomarem consciência dos processos cognitivos, competências pedagógicas e atitudes que utilizam, quando leccionam uma LE.

Esta hipótese de trabalho foi aceite por 13 professoras titulares de turma, desejando 3 delas iniciarem a língua francesa, enquanto que 10 preferiram a língua inglesa, escolha que teve a ver com a sua formação académica e com as suas competências de comunicação na língua escolhida.

A segunda fase do estudo começa aqui, já que, embora o processo supervisivo envolvesse as 13 professoras titulares de turma, durante todo o ano lectivo, apenas uma viria a ser considerada no nosso estudo de caso, como adiante explicitaremos.

O presente estudo, configura-se, assim, como essencialmente descritivo, interpretativo e heurístico, pois, tal como referem Bogdan e Biklen (1994: 47-49), *a investigação qualitativa é descritiva (...), a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo, o investigador, seu instrumento principal (...), interessando-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados (...)*. A perspectiva descritiva tem sido cada vez mais utilizada em investigação educacional, já que permite conhecer e compreender atitudes, representações, comportamentos ou motivações, pois, de acordo com Nóvoa (1995: 10), *esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica*.

Em investigação qualitativa, ainda conforme Bogdan e Biklen (1994), o investigador está constantemente a questionar os sujeitos de investigação, com o intuito de compreender aquilo que eles experimentam e o modo como eles interpretam as suas experiências. A linha de orientação da investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre o investigador e os sujeitos, sendo que estes não são abordados pelo investigador de forma neutra.

Garantir a autenticidade dos dados é, na perspectiva de Bogdan e Biklen (1997: 69), outro dos seus deveres, já que os mesmos devem ser apresentados *como uma correspondência entre os dados que são registados e aquilo que se passa no local de estudo*, aspecto conseguido através do rigor na utilização das técnicas e da veracidade dos dados apresentados, bem como da cooperação dos vários sujeitos intervenientes na investigação.

Um olhar pela literatura especializada mostra-nos que, cada vez mais, se realizam estudos qualitativos, em que se enfatiza a descrição dos acontecimentos, dando-se primazia às perspectivas construtivista e desenvolvimentista, onde os propósitos deste estudo se inserem na sua plenitude.

Deste modo, procurámos utilizar uma metodologia que se insere num quadro conceptual cujo objectivo principal é melhorar a qualidade da intervenção formativa a desenvolver, articulando princípios e estimulando o desenvolvimento profissional dos participantes e permitindo constatar se, neste contexto particular, se podem criar condições facilitadoras de construção colaborativa de saberes, no sentido da inovação das práticas educativas, integrando nas mesmas o ensino das LEs.

2 - Perguntas de pesquisa

Dado o exposto, as perguntas de pesquisa que se nos colocaram são as seguintes:

- Conseguiremos, com esta nossa acção, aumentar o nível de auto-confiança dos professores titulares, na iniciação de uma LE aos seus alunos?
- Será possível a transferência das mais-valias docentes dos professores do 1º Ciclo para o ensino de uma LE?
- Favorecerá o processo de supervisão a construção de saberes e o desenvolvimento de competências específicas para a abordagem à LE, pelos professores de 1º Ciclo?
- Permitirá o processo de supervisão o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e autónoma nos professores titulares, com vista à iniciação da LE, nas suas salas de aula?
- Será o processo de supervisão adoptado no ensino das LEs favorável ao desenvolvimento pessoal e profissional destes professores?

3 - Objectivos

Considerados o objecto de estudo e as perguntas de pesquisa, orientadoras deste estudo, definimos os objectivos que, de imediato, enunciamos.

3.1 - Objectivo geral

- Promover a inovação pedagógica, no sentido da obtenção da autonomia dos professores titulares envolvidos, no ensino da LE, aos seus alunos.

3.2 - Objectivos específicos

- Conhecer as expectativas dos professores/formandos sobre a formação para o ensino-aprendizagem das LEs no 1º Ciclo.
- Conhecer as suas opiniões acerca do desenvolvimento desta acção.
- Reflectir sobre os contributos possíveis desta formação para o ensino das LEs na sua sala de aula.
- Estimular, com o desenvolvimento da nossa acção, competências profissionais nos professores de 1º Ciclo, com vista ao ensino das LEs aos seus alunos.
- Facilitar a construção de conhecimentos no domínio da didáctica das LEs para o 1º Ciclo.
- Proporcionar reflexão entre todos os intervenientes, de modo a tornar mais claras as relações entre representações e práticas dos professores em formação e entre estas e as abordagens supervisivas, no ensino das LEs a crianças.

4 - Desenho do estudo

Perante o objectivo geral e os objectivos específicos da nossa investigação e apoiando-nos no enquadramento conceptual que a suporta, delineámos um estudo, com duas fases distintas, mas complementares, procurando, assim, conseguir maior congruência dos resultados que acreditávamos poder atingir.

1ª Fase do estudo

A primeira fase, como atrás já dissemos, consistiu na realização de uma acção de formação intitulada *Ensino das Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo*, para o grupo de

professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, interessado por esta nova área e cujo esboço se apresenta:

a) Destinatários

Sendo destinatários desta acção de formação os professores do 1º Ciclo, em termos genéricos, nesta primeira versão, iríamos dar prioridade aos do nosso Agrupamento de Escolas, por serem eles os sujeitos do estudo, quer na primeira fase, quer depois na segunda. Surgiu, então, um grupo de 24 professores dispostos a frequentar a referida acção de formação.

b) Objectivos

Ao pensarmos na necessidade desta formação para os professores titulares de turma com os quais temos vindo a trabalhar na iniciação da LE no 1º Ciclo e de outros que pudessem vir a interessar-se por esta área, os objectivos que pretendíamos atingir foram os seguintes:

Objectivos gerais:

- Situar a aprendizagem das LEs no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico.
- Desenvolver competências profissionais do ensino das LEs.
- Construir conhecimentos no domínio da didáctica das LEs.

Objectivos específicos:

- Definir um quadro conceptual para o ensino-aprendizagem das LEs.
- Decidir os objectivos para o ensino-aprendizagem das LEs no 1º Ciclo.

- Reflectir sobre a concepção de um programa de ensino para este nível etário.
- Determinar os conteúdos objecto da aprendizagem.
- Propor estratégias, tarefas e actividades.
- Analisar diferentes suportes de aprendizagem.
- Reflectir sobre a concepção da avaliação destas aprendizagens.

c) Conteúdo da formação

O conteúdo desta formação baseia-se essencialmente na tomada de consciência, pelos formandos, das mais-valias que a aprendizagem das LEs pode trazer às crianças deste nível etário e do modo como os professores podem contribuir para a aquisição desses benefícios.

Assim, a tónica desta acção assentou em dar a conhecer os propósitos actuais da didáctica do ensino das LEs a crianças, tal como são preconizados pelo *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas* (2001) e em proporcionar aos formandos momentos de construção de saberes teóricos e práticos.

Para isso, focalizou-se, a mesma, no processo de ensino-aprendizagem das LEs a crianças, implicando uma reflexão sobre os princípios fundamentais, no plano metodológico (estratégias de aprendizagem e aquisição das competências de comunicação oral), e concretização prática da mesma, através da construção de algumas sequências didácticas (definição de objectivos em função do nível etário, selecção dos suportes adequados e previsão de actividades em consonância com os objectivos propostos).

A apresentação destes trabalhos completou a acção, onde foram demonstradas várias estratégias/actividades/suportes, para a aula de LE aos mais novos, suscitando, assim, de novo, a reflexão sobre a utilização das novas tecnologias da informação e

comunicação, aplicadas em situação de ensino-aprendizagem das LEs, sobre o papel do jogo, sobre a exploração de contos, de documentos autênticos, sobre as potencialidades dos *jeux de rôle*, entre outras situações, expressas na Grelha nº 7, a qual permite uma melhor compreensão do conteúdo e desenvolvimento desta acção de formação.

d) Modalidades de trabalho:

A formação de base, *saberes e práticas*, decorreu sob a forma de sessões de informação e de trabalhos de grupo, enquanto que as actividades propostas pelos *ateliers* tiveram em vista produções realizadas em pequenos grupos, ou mesmo a pares.

e) Avaliação da acção de formação:

No início da acção de formação foi aplicado um questionário inicial, a fim de conhecermos as opiniões destes professores acerca da abordagem às LEs no 1º Ciclo e as mais-valias que esperavam desta acção de formação, em termos de construção de saberes e incentivos para se iniciarem nesta nova tarefa. No final da mesma, através de um novo questionário, os formandos deram-nos a conhecer as suas convicções sobre a metodologia que utilizariam no ensino-aprendizagem das LEs; explicaram-nos a relação que consideram existir entre a LE e desenvolvimento dos seus alunos e revelaram-nos as contribuições que esta acção de formação lhes poderia ter trazido para uma futura iniciação às LEs, nas suas turmas, sendo todos estes dados apresentados, analisados e interpretados no Capítulo IV deste estudo.

Grelha nº 7 – Acção de Formação – Ensino das LEs no 1º Ciclo

Modalidade	Temas	Competências visadas
Saberes e práticas	Os propósitos actuais da didáctica do ensino das LEs a crianças: o desenvolvimento da competência da comunicação e da competência intercultural.	-Colocar a competência da comunicação e a competência intercultural no quadro geral das competências a desenvolver; -Ligar estas competências às necessidades deste nível etário; -Conceber modelos de unidades didácticas.
	Métodos – princípios fundamentais: -Aprendizagem (teorias e estratégias); -Aspectos fundamentais da competência de comunicação.	-Elaborar as bases de um saber-fazer metodológico para construir uma unidade didáctica coerente.
	Sequência didáctica.	-Saber definir objectivos em função do nível etário e do público-alvo; -Seleccionar suportes adequados; -Programar uma sequência de actividades em consonância com os objectivos propostos.
Ateliers	As tecnologias da informação e da comunicação ao serviço do ensino-aprendizagem das LEs.	-Encontrar recursos presentes na Internet; -Explorar esses recursos, colocando-os ao serviço de projectos pedagógicos.
	Técnicas de animação de sala de aula.	-Reforçar a motivação pela aprendizagem das LEs, com actividades criativas.
	Documentos autênticos – valor pedagógico para a aula de LE.	-Explorar as mais-valias pedagógicas destes documentos (postais, folhetos, menus, publicidade).
	Jogos, linguagem e criatividade na aula de LE.	-Efectuar actividades lúdicas ou criativas, consoante os objectivos propostos.
	Exploração pedagógica de contos.	-Poder escutar, compreender e reproduzir, de forma muito simples, os contos explorados.

2ª Fase do estudo

A segunda fase do estudo consistiu num estudo de caso único (Yin, 1989), onde foi feita a supervisão da prática educativa de uma professora, quanto ao ensino de uma LE, seleccionada de entre os professores que entenderam prosseguir a formação, através de um processo supervisivo na abordagem à LE, nas suas salas de aula, após terem frequentado a acção de formação realizada na fase anterior.

Este desafio foi aceite por 13 professoras titulares de turma, como já referimos, pretendendo 10 delas iniciarem a aprendizagem da língua inglesa aos seus alunos e 3 a língua francesa, escolha feita consoante a sua formação académica e a sua competências de comunicação em LE.

Embora o processo supervisivo envolvesse as 13 professoras titulares de turma, durante todo o ano lectivo, apenas uma se constituiria como o “nosso” caso, por razões que se prendem com a relação entre a capacidade humana de trabalho de um investigador e o factor tempo, elemento condicionador de uma investigação desta natureza.

Assim, embora algumas formandas estivessem dispostas a participar nesta segunda fase do estudo, quer das que iriam abordar a língua francesa, quer das que iriam abordar a língua inglesa, seleccionámos uma das 3 que optou pela língua francesa - e a que passamos a chamar Isabel -, por ser esta também a LE que melhor dominamos e por considerarmos que das 3 era a que possuía melhores competências de comunicação, nessa língua, já que a mesma tinha sido a sua LM.

A abordagem supervisiva adoptada, para todo o grupo, pressupôs a participação activa das professoras em formação e da supervisora, o que constitui uma atitude colaborativa no contexto da formação. Esta partilha de saberes e experiências com as professoras/formandas pretendeu contribuir para um seu aprofundamento de competências,

no sentido de colocarem em prática, autonomamente, o ensino da LE nas suas salas de aulas.

Pensamos que esse objectivo só poderia ser atingido se, durante este processo, não lhes fossem impostas soluções, mas que elas as tentassem descobrir, com base na experimentação pedagógica e na reflexão na e sobre a acção, ainda que com a ajuda e incentivo da supervisora.

Ao fazermos o estudo de caso, pretendemos conhecer, numa fase inicial, as representações da professora investigada acerca de diversos aspectos relacionados com o ensino da LE no 1º Ciclo, bem como as suas perspectivas acerca das metodologias previstas para o ensino da LE a crianças. No que diz respeito às suas expectativas quanto ao seu futuro desempenho, procurámos compreender os seus estímulos, ansiedades e receios perante este novo desafio e ainda identificar o modelo de supervisão que a professora esperava na abordagem à LE, aos seus alunos.

Seguiu-se, depois, um período de tempo de cinco meses e meio, em que a professora foi observada, em situações da sua vida profissional que se inseriam no âmbito deste estudo, ou seja, nas suas aulas de iniciação à LE, fazendo, a investigadora uma observação naturalista, de seis aulas de sessenta minutos cada.

No final do estudo, propusemos ainda a Isabel que fizesse uma caracterização geral do processo de iniciação à LE, na sua turma, no que se refere aos factores facilitadores e não facilitadores que envolveram o processo e aos contributos que o mesmo possa ter produzido no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Assim, e como atrás deixámos expresso, podemos caracterizar este estudo como uma investigação qualitativa e interpretativa, na acepção de Erickson (1986), porque visa a compreensão interna e um envolvimento na situação de investigação, sendo esta efectuada

em contextos naturais e dando-se prioridade às pessoas como agentes (trans)formadores da realidade.

Por outro lado, constitui-se o mesmo como um estudo de caso, ao centrar-se e tentar compreender a acção educativa de uma professora no campo do ensino de uma LE aos mais novos, na tentativa, também, de identificar os processos interactivos em presença (Yin, 1989).

O estudo de caso é uma das estratégias investigativas de natureza qualitativa (Lessard-Hébert *et al.*, 1994), que nos possibilita conhecer a subjectividade dos fenómenos ocorridos e permite ao investigador uma melhor compreensão das representações, expectativas e opiniões do sujeito, em relação à temática que o estudo envolve.

5 - Sujeitos do estudo

Como já referimos anteriormente, todos os sujeitos deste estudo pertencem ao nosso Agrupamento Horizontal de Escolas do 1º Ciclo, sendo que, na primeira fase do estudo, constituem os mesmos um grupo de 24 professores que se mostrou interessado em frequentar a acção de formação em *Ensino das LEs no 1º Ciclo* e em colaborar na nossa investigação. Na segunda fase do estudo, foi seleccionado um dos sujeitos que pretendeu continuar o processo formativo e que se disponibilizou para se constituir como sujeito-caso, segundo critérios que também já enunciámos. Passamos, então, a uma caracterização mais aprofundada dos referidos sujeitos.

5.1 - Idade

Ao fazermos a leitura do Gráfico 1, constatamos que a maioria dos 24 formandos (46%) apresenta uma idade entre os 25-35 anos.

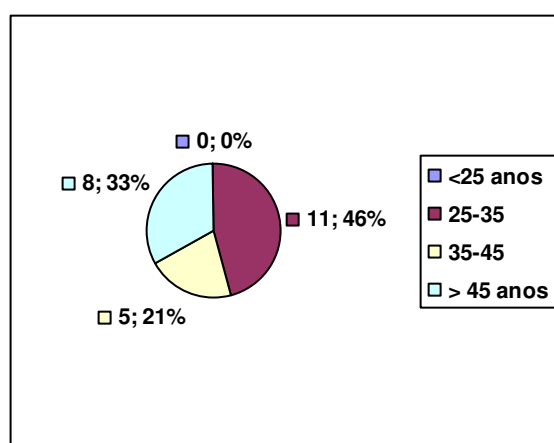


Gráfico 1 - Idade dos formandos

Verificamos também que, neste grupo, não há formandos com menos de 25 anos, que dele fazem parte 5 formandos (21%) entre os 35-45 anos e 8 formandos (33%) com mais de 45 anos. Situando-se a maioria dos respondentes na casa dos trinta anos de idade, podemos socorrer-nos da conceptualização de Houde (1989), citado por Gonçalves (2000:52), na sua investigação sobre os *ciclos de vida* dos professores, que, numa síntese dos aspectos mais gerais da idade adulta, caracteriza os «ajustamentos dos trinta anos», como período de consolidação e de reajustamento do «self», em que a um desafio se responde com outro desafio, o que consideramos totalmente ajustável à nossa situação, já que a nossa proposta foi um desafio a que este grupo de formandos respondeu com muita expectativa.

O grupo seguinte é constituído por 8 formandos (33%), com idades superiores a 45 anos, que, de acordo com o mesmo autor, poderão ser situados numa «nova partida», isto é, um como que recomeço, que se pode manifestar em qualquer dos campos da vida, podendo ser este o caso destes professores/formandos. Na verdade, talvez esta proposta de ensino das LEs seja uma forma de recomeçar, de aprender novas estratégias que poderão renovar a sua prática pedagógica.

Por fim, temos o grupo com menor número de formandos - 5, a que correspondem 21%, apresentando idades entre os 35 e os 45 anos e que se situam, ainda segundo Houde (1989, cit. por Gonçalves, 2000:52), no «*questionamento crucial da metade da vida*», em que o factor tempo se torna determinante, postura reflexiva que terá talvez influenciado estes professores a aceitarem uma proposta diferente na sua formação, na expectativa de a mesma poder vir a provocar alguma inovação nas suas aulas.

5.2 - Habilitações

5.2.1 - Formação em Língua Estrangeira

No que se refere a este aspecto, o Gráfico 2 permite verificar que a maioria dos professores (54%) tem o 12º ano em LE, 6 formandos (25%) são licenciados em LE e 1 formando (4%) possui o bacharelato em LE.

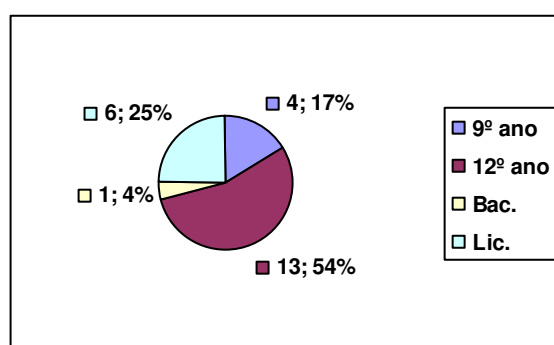


Gráfico 2 - Habilitações em Língua Estrangeira

Constatamos ainda que apenas 4 formandos (17%) possuem o 9º ano como formação em LE, daí considerarmos que este grupo de professores/formandos possui um nível de formação bastante bom, nesta área, pelo que poderá também possuir uma boa competência de comunicação em LE, sendo esta uma das capacidades exigidas ao professor desta área de ensino (Andrade e Araújo e Sá, 1992).

5.2.2 - Grau Académico

Pela leitura do Gráfico 3, podemos constatar que a maioria das respostas (79%), equivalente a 19 formandos, indica o grau de licenciado como formação académica, sendo do nosso conhecimento pessoal que 11 deles (46%) o adquiriram recentemente, através dos Cursos de Complemento de Formação Científica e Pedagógica para Professores do 1º Ciclo.

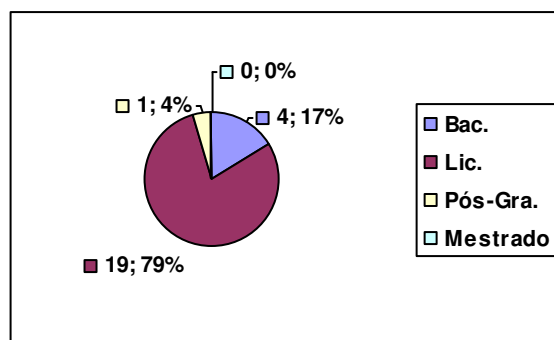


Gráfico 3 – Habilitações

Assinalamos, também, que apenas 4 formandos (17%) possuem o grau de bacharel e ainda 1 deles (4%) é detentor do grau de pós-graduado, tratando-se, assim, de um grupo onde é notório o empenho na formação ao longo da vida. A este propósito citamos Gonçalves (2000: 60) que caracteriza o professor como sendo *uma pessoa e um profissional em desenvolvimento, em que a sua construção (...) depende da sua capacidade para evoluir, que tem a ver com a sua história pessoal, com as condições exteriores a que se encontra exposto no decurso do seu processo de formação e com o nível de desenvolvimento cognitivo que atinge*, considerando também este investigador, na linha de pensamento de Simões e Ralha-Simões (1990), que quanto mais elevado for o nível de desenvolvimento cognitivo dos docentes, maior será a sua capacidade para intervir a níveis mais exigentes de desempenho profissional.

5.3 - Tempo de serviço

O Gráfico 4 permite-nos verificar que, dos inquiridos, 9 (37%) têm de 16 a 25 anos de serviço docente, 8 (33%) entre 6 e 15 anos, 4 (17%) mais de 25 anos e 3 (13%) menos de 5 anos de experiência lectiva.

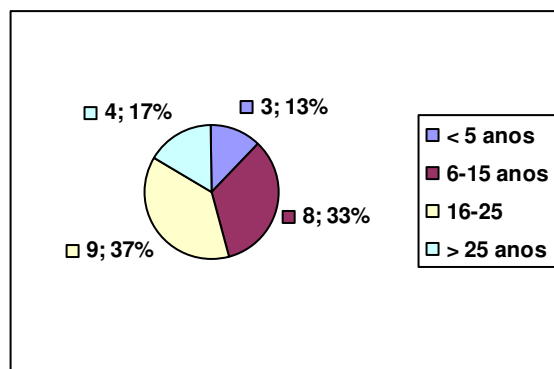


Gráfico 4 – Experiência docente

Notamos, então, que a maioria destes formandos se situa no grupo dos 16 a 25 anos de serviço, o que denota já bastante experiência na docência no 1º Ciclo e, segundo o *itinerário-tipo* de desenvolvimento da carreira concebido por Gonçalves (2000: 17), este grupo situa-se na fase da *serenidade*, caracterizando-se a mesma por uma *acalmia (...)* *fruto de uma capacidade de reflexão e ponderação, determinadas tanto por um processo de «reinteriorização» como pela experiência.* Logo a seguir vem o grupo dos 6 aos 15 anos, correspondente à fase que é reconhecida por Gonçalves (2000: 16), como sendo caracterizada pelo *desequilíbrio* em relação à etapa anterior, apresentando-se, no caso do presente estudo, como uma *divergência que leva umas professoras a continuarem a investir, de forma empenhada, na carreira, procurando uma cada vez maior valorização profissional.* Em terceiro lugar vem o grupo de mais de 25 anos de experiência de ensino, cuja fase é denominada por Gonçalves (2000: 17) como a da renovação do *«interesse»* ou desencanto, sendo que, no caso vertente, após uma fase de serenidade, nos parece que os professores/formandos terão voltado a *«reinvestir» na profissão, revelando um interesse*

renovado, mostrando-se [entusiasmados] e desejando continuar a aprender coisas novas. Com o menor número de professores/formandos, aparece o grupo de menos de 5 anos de serviço, a que Gonçalves (2000: 15) fez corresponder a fase a que deu o nome de «início», sendo esta caracterizada pela *luta pela «sobrevivência», determinada pelo choque do real e pelo entusiasmo da descoberta de um mundo profissional ainda sob a forma idealizada.*

5.4 - Tempo de permanência neste Agrupamento

Analisando o Gráfico 5, verificamos que 11 formandos (45%) acabaram de chegar a este Agrupamento, 7 (29%) indicam como tempo de permanência 1 ou 2 anos, 3 (13%) trabalham neste Agrupamento há 3 ou 4 anos e outros 3 (13%) já exercem funções docentes no mesmo há mais de 5 anos.

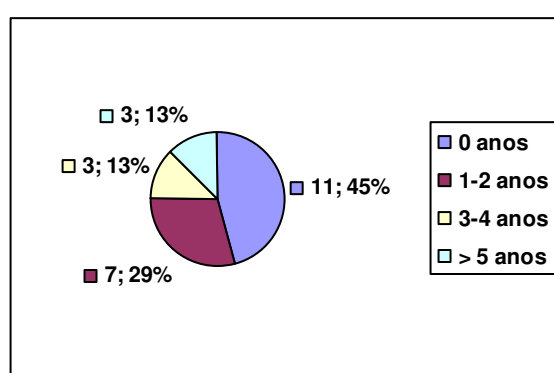


Gráfico 5 – Continuidade no Agrupamento

Concluimos, assim, que uma parte significativa dos professores, que neste Agrupamento foram colocados pela primeira vez, se interessou de imediato pelo Ensino das LEs no 1º Ciclo e que os restantes formandos ou já estavam integrados no nosso projecto ou mostraram vontade em nele participar, pelo que consideramos notório o interesse dos professores quanto à participação nesta acção de formação, sobretudo focalizada num tema novo, que, certamente, presumirá também estratégias e posturas

novas, face à sua abordagem. A este propósito, lembramos Esteve (1995), ao referir que, nos últimos anos, assistimos a uma crise de identidade na classe docente, em que os professores não se identificam com o trabalho desenvolvido e que, segundo este autor, se vêem impulsionados a efectuar mudanças, já que os tempos mudaram, a escola mudou, o ensino mudou, pelo que *estas transformações supõem um profundo e existente desafio pessoal para os professores que se propõem a responder às novas expectativas projectadas sobre eles* (1995:31).

Em síntese, verificamos que estamos perante um grupo de professores que se situa, na sua maioria, na faixa etária dos 25 aos 35 anos, que possui uma boa formação ao nível das línguas estrangeiras e um grau académico cada vez mais elevado. Embora grande parte dos professores já tenha entre 16 a 25 anos de serviço, cerca de metade acaba de chegar a este Agrupamento, enquanto que outros tantos já nele exercem funções docentes há mais de 5 anos.

6 - Procedimentos metodológicos

6.1- Recolha de dados

No nosso trabalho de investigação, foram utilizados, nos dois momentos do mesmo, vários instrumentos para a recolha de dados, tais como questionários, entrevistas e, dado tratar-se de um estudo de carácter qualitativo (estudo de caso), a observação naturalista foi também uma fonte essencial de recolha de dados, procedendo-se, depois, a uma triangulação das informações, ao nível de análise interpretativa (Cohen e Manion, 1990).

1ª Fase do estudo

6.1.1 - Questionários

Entendendo, tal como Ghiglione e Matalon (1993), o questionário como um rol de perguntas estruturadas com que pretendemos obter informações de natureza vária, tais como os interesses, as motivações, as atitudes ou opiniões das pessoas, e sendo este um dos objectivos da nossa investigação, optámos por recorrer a este instrumento de recolha de dados, na primeira fase da nossa pesquisa. Assim, no início da acção de formação, foi aplicado um questionário inicial (Anexo II), a fim de conhecermos as representações dos formandos acerca da abordagem à LE no 1º Ciclo, bem como as suas expectativas sobre a acção de formação que se iria desenvolver. No final da acção, foi passado novo questionário, com vista à compreensão das opiniões dos formandos acerca do desenvolvimento do processo formativo e dos seus possíveis contributos para a sua prática pedagógica, nesta área de enriquecimento curricular (Anexo III).

Continuando com a opinião de Ghiglione e Matalon (1993) acerca da aplicação deste instrumento, os mesmos autores referem que fazer um inquérito é questionar um variado número de indivíduos, tendo em vista extrair do que eles dizem conclusões mais profundas. Ora, sendo esta também a nossa intenção, procurámos estruturar os questionários de modo a que os professores/formandos pudessem expressar as suas opiniões relativamente às problemáticas enunciadas. Foi nossa preocupação construir instrumentos que nos levassem à obtenção dos dados supostos pelos objectivos definidos e, para isso, recorreremos às recomendações de Ghiglione e Matalon (1993), no que diz respeito à organização e redacção de um questionário, bem como aos cuidados a ter, sugeridos por Cohen e Manion (1990), no que concerne à finalidade da investigação, população a que se destina e recursos disponíveis para a sua aplicação.

Tendo presentes estes pressupostos, procedemos, como já atrás referimos, à elaboração de dois questionários. Tendo em conta os objectivos de um e outro momento da nossa investigação, a estrutura dos mesmos baseou-se nos seguintes esquemas:

Questionário I

Parte um

A - Informação pessoal sobre o professor

B - Nível de competência em línguas e experiência de ensino

C - Representações acerca da introdução da língua estrangeira no 1º ciclo

Parte dois

Expectativas acerca desta acção de formação

O Questionário I foi composto por vinte perguntas de escolha múltipla e uma de numeração por prioridades, com espaço aberto para outros aspectos ou sugestões.

Questionário II

Parte um

A - Metodologia utilizada no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras

B - Relação língua estrangeira e desenvolvimento do aluno

Parte dois

Reflexões pós acção de formação

O Questionário II foi composto por catorze perguntas de escolha múltipla, sendo a sua redacção elaborada de forma clara e objectiva, presumivelmente acessível a todos os sujeitos inquiridos.

Dado a objectividade e uniformização das questões que compunham estes questionários, utilizámos uma adaptação da escala de Likert (Concordo totalmente, concordo parcialmente, discordo parcialmente, discordo totalmente e não tenho opinião formada). Esta escala foi utilizada para todas as perguntas com excepção da pergunta sobre o nível de conhecimentos das línguas e respectiva experiência de ensino e da pergunta sobre os aspectos que fariam o professor titular de turma abordar uma LE, na sua sala de aula. No primeiro caso foi utilizada a escala Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente e no segundo caso foi dada a possibilidade de numeração por prioridades.

Ambos os questionários foram sujeitos a um processo de pré-testagem e de validação, tendo recorrido, para o efeito, à apreciação dos mesmos por um especialista em Ciências da Educação, que nos deu algumas sugestões no sentido de clarificarmos algumas questões que poderiam causar alguma insegurança nas respostas. Seguimos as suas recomendações e demos nova forma a algumas perguntas que poderiam parecer um pouco ambíguas.

Já com nova redacção, os questionários foram ainda avaliados, em termos de compreensibilidade dos itens nele incluídos, aplicando um pré-teste a três professores do 1º Ciclo do Agrupamento. Esta fase teve como objectivo fundamental detectar ainda questões de difícil compreensão e interpretação, mas averiguámos que já não foi necessário efectuar qualquer modificação no que concerne à construção e redacção das questões.

Tendo-se verificado a exequibilidade dos mesmos, passámos à aplicação do Questionário I, como previsto, no início da acção de formação atrás referida, sendo que o

Questionário II foi entregue aos inquiridos, no final da mesma acção, tendo todos procedido ao seu preenchimento por escrito.

Embora este estudo seja essencialmente de carácter qualitativo, previmos o recurso a gráficos, para a análise quantitativa dos dados recolhidos através dos questionários, já que Lessard-Hébert *et al.* (1990: 32) nos alertam para a posição de alguns autores que vai no sentido de não excluir uma componente quantitativa nos estudos de carácter qualitativo, *uma vez que determinadas quantificações são também possíveis no âmbito destes procedimentos*, além de nos possibilitarem a assunção de um mais profundo sentido e significado dos dados.

2ª Fase do estudo

6.1.2 - Entrevistas

No decurso da segunda fase do estudo, foram realizadas duas entrevistas, uma no início e outra no fim do processo, à professora/formanda, seleccionada de entre os docentes que participaram no projecto. A primeira visou conhecer as suas opiniões e expectativas acerca do ensino da LE desenvolvido por si, ainda que apoiado num processo de supervisão. A segunda teve lugar no final do processo, para questioná-la acerca da prática resultante do processo de formação e respectivos efeitos pedagógicos, tendo por referência a prática educativa por ela desenvolvida, no campo educativo em causa.

Ghiglione e Matalon (1993) entendem a entrevista como uma conversa entre duas pessoas, com uma determinada finalidade, onde o entrevistador dá liberdade ao entrevistado para se expressar, que, embora sujeito à estrutura da entrevista, não está limitado a um tipo de resposta, como num inquérito. Pensamos que este entendimento da

entrevista permite ao entrevistado revelar-se pelas suas próprias palavras, fornecendo ao investigador os dados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de investigação em curso, como também conhecer, sob alguns aspectos, as representações do próprio entrevistado, acerca desse mesmo processo, aliás, tal como é afirmado por Estrela (1984:354), ao dizer que *a finalidade das entrevistas a realizar consiste, em última instância, na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo.*

Assim, considerando que esta técnica era privilegiada no tipo de recolha de dados que pretendíamos, optámos pela utilização da entrevista semi-estruturada ou semi-directiva, constituída por questões genéricas e não específicas, procurando, segundo Estrela (1984:354), *[dar a palavra] ao entrevistado, não cortando a sua expressão, sob qualquer aspecto: o entrevistado poderá abordar o tema como quiser, durante o tempo que quiser, sem interferências do entrevistador.*

Ao referir-se a este aspecto, Tuckman (2000: 309) afirma que *ao fazer com que o objectivo de determinadas questões seja menos óbvio, a abordagem indirecta tem mais probabilidade de produzir respostas francas e abertas.*

Construímos, então, um guião, para cada uma das entrevistas (Anexos IV e V), sendo o da primeira composto por cinco blocos e o da segunda por quatro, que nos serviram de orientação, em termos procedimentais e de acordo com os objectivos definidos, durante a realização das mesmas.

A entrevista inicial, cujo tema se traduz na caracterização das expectativas da professora-caso face à leccionação da LE, quanto a si própria e aos seus alunos, foi pois estruturada de acordo com um guião assim constituído (Anexo IV):

Bloco A - Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada

Neste bloco, procedemos à legitimação da entrevista e à motivação da entrevistada, informando-a sobre o objectivo da entrevista e da importância das suas informações, imprescindíveis para a realização da nossa investigação, assegurando-lhe, ao mesmo tempo, o carácter confidencial das mesmas.

Bloco B - Dados pessoais do sujeito

O bloco B permitiu-nos conhecer dados pessoais da professora, relevantes para o estudo, nomeadamente as razões que a levaram a interessar-se por esta área e a existência ou não de experiência de leccionação da LE a crianças.

Bloco C - Aspectos relacionados com o ensino da LE

Neste bloco, procurámos identificar a postura da professora perante algumas questões que envolvem o ensino da LE no 1º Ciclo, bem como conhecer as suas perspectivas acerca das metodologias previstas para o ensino da LE a crianças.

Bloco D - Expectativas do sujeito quanto à abordagem à LE

O bloco D visava conhecer as expectativas da entrevistada quanto ao seu futuro desempenho, através da verbalização pela mesma dos seus estímulos, ansiedades e receios, perante este novo desafio.

Bloco E - Modelo de supervisão previsto para o ensino da LE

Procurámos, neste bloco identificar o modelo de supervisão que a professora esperava, quanto ao seu acompanhamento na aula de LE e de que modo esse

acompanhamento seria importante, para a apoiar na sua prática pedagógica.

A segunda entrevista tinha como objectivo geral caracterizar o processo de abordagem à LE, com os seus alunos, pela professora seleccionada, designadamente no que se refere aos factores facilitadores e não facilitadores que envolveram esse mesmo processo. O respectivo guião (Anexo V) era assim constituído:

Bloco A - Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada

Neste bloco, procedemos à legitimação da entrevista, justificando à entrevistada o motivo da nova entrevista e o quanto as suas informações continuavam a ser fundamentais para a realização da nossa investigação, afirmando-lhe o carácter sigiloso das mesmas.

Bloco B - Desempenho na leccionação da LE

Com o bloco B pretendíamos conhecer a opinião da professora sobre esta nova experiência educativa, solicitando-lhe uma análise das suas práticas, no que diz respeito a factores facilitadores ou não na abordagem à LE, bem como a sua opinião acerca das competências por si desenvolvidas para a leccionação desta nova área.

Bloco C - Momentos pré-activo, activo e pós-activo

Neste bloco, procurávamos identificar os aspectos considerados importantes pela professora, nos momentos que antecedem e se seguem à acção, bem como esclarecer o papel da supervisora no momento activo.

Bloco D - Questões inovadoras e desenvolvimento pessoal e profissional

O bloco D tinha por objectivo revelar a presença, ou não, de questões inovadoras neste processo e conhecer a opinião da professora acerca dos contributos que este mesmo processo possa ter produzido no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Para se proceder à recolha de dados de uma forma mais fidedigna, optámos pela utilização de um gravador áudio, para gravar as entrevistas, com autorização prévia da entrevistada.

Como já foi referido, o estudo é essencialmente descritivo, constituindo-se os dados recolhidos como condição de base para essa descrição, tendo os conteúdos das entrevistas sido objecto de análise de conteúdo.

6.1.3 - Observação

Nas palavras de Damas e De Ketele (1985:11), *observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objecto para dele recolher informações.*

A professora formanda foi observada durante as suas aulas de iniciação à LE, no sentido de procurarmos registar a sua evolução e de indagarmos acerca do seu desenvolvimento. Para tal, realizámos uma observação baseada numa perspectiva ecológica, isto é, centrada em várias unidades de comportamento, tendo em conta que os episódios de comportamento têm uma finalidade específica a atingir, que o contexto onde a acção se passa é determinante e que a utilização de inferências é necessária na busca do sentido das atitudes, das intenções e dos motivos dos observados (Estrela, 1984).

Pensamos, assim, poder classificar esta modalidade de observação como uma observação naturalista, já que se tratou de uma análise do comportamento dos indivíduos

nas situações da sua vida quotidiana. Bogdan e Biklen (1994: 83) referem que num processo de investigação qualitativa, *os planos [de investigação] evoluem à medida que se familiarizam com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação directa.*

Segundo autores que investigaram esta matéria, como Estrela (1984), a observação naturalista, a que recorremos, é denominada não selectiva, dado que o observador procedeu a uma acumulação de dados, embora passível de análise rigorosa; mostra-se contextualizadora, já que o observador descreve, com a máxima precisão, a situação, nela referindo os comportamentos ou atitudes, no sentido de serem reduzidas ao mínimo as dúvidas acerca da interpretação desses mesmos comportamentos ou atitudes; manifesta-se exaustiva, pois visa estabelecer *biografias* compostas por um número considerável de unidades de comportamento, que se fundem umas nas outras; e revela-se contínua, dado que o registo descritivo das situações e dos comportamentos e atitudes reveste o carácter de continuidade inerente à própria vida.

Estrela (1984: 60) fala-nos da observação como uma estratégia de formação de professores, *na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação.* Neste caso, o objectivo principal da observação será o de confirmar se a interacção professor-aluno pode melhorar, mediante a utilização de técnicas objectivas, que não são mais do que a expressão de uma investigação sistemática do comportamento. Aqui a observação consiste na aplicação de técnicas específicas, de modo a obterem-se dados sistematizados sobre o comportamento do professor e dos alunos. Deste modo, a observação é mais um meio de registo, de verificação e de comprovação da eficácia, do ensino-aprendizagem, revelando-

se como pedra angular de qualquer processo de orientação e de supervisão que tem como objectivo principal o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Estando nós num processo de supervisão do desenvolvimento em que utilizámos a observação, num contexto em que recorremos a um processo de colaboração e cooperação entre supervisor e supervisionado, com vista à resolução de problemas, não pretendemos centrar a mesma somente no comportamento e actividades desenvolvidas pela professora, mas sim, também, explorando e analisando os aspectos cognitivos implícitos, já que a acção da supervisionada não se poderia compreender e explicar se descurássemos o seu próprio pensamento.

Assim, através de uma abordagem holística e seguindo a tipologia de Postic e De Ketele (1988), a nossa observação correspondeu à estruturação da informação, através de grelhas de descrição de seis aulas de ensino da LE, do sujeito-caso, de registo imediato e socorrendo-nos de inferências. Cada grelha representou a narração do maior número possível dos episódios vivenciados do decorrer de uma aula de 60 minutos, seccionada por três partes: a que diz respeito ao registo do tempo; a que diz respeito às situações/ocorrências, descritas utilizando o discurso directo entre professora e alunos e, a secção que se reporta às observações/inferências do observador (Anexos VI a XI).

6.2 - Tratamento dos dados

Como já foi referido, o estudo é essencialmente descritivo, constituindo-se os dados recolhidos como condição de base para essa descrição. Será feita uma triangulação dos mesmos, a partir de diferentes níveis de análise, instrumentos e técnicas: questionários, observações e entrevistas.

6.2.1 - Questionários

As questões fechadas dos questionários foram tratadas estatisticamente, sendo os dados respectivos sido sistematizados em Gráficos, que viriam a suportar a análise interpretativa dos mesmos.

As respostas à questão aberta do Questionário I foram organizadas e sistematizadas em categorias, em função da respectiva análise de conteúdo. Considerámos, tal como Vala (1986:107), que, neste contexto, a análise de conteúdo se mostra particularmente útil, na medida em que não seria possível antecipar *todas as categorias ou formas de expressão que podem assumir as representações ou práticas dos sujeitos questionados*.

6.2.2 - Entrevistas

A informação recolhida através das entrevistas e das observações foi sujeita a uma análise de conteúdo. Bardin (1977) refere que o interesse de uma análise de conteúdo vai para além da simples descrição dos conteúdos. Este interesse reside, antes, nas conclusões que podemos retirar, após o tratamento desses mesmos conteúdos.

Vala (1986) refere que a análise de conteúdo é uma técnica habitual nas investigações qualitativas, realizadas no âmbito das ciências sociais e humanas e cita Krippendorff (1980, cit. por Vala, 1986: 103) definindo análise de conteúdo como *uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto*. Também Bardin (1977: 38) se refere a este aspecto, quando diz que *a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção)*. Esta autora refere que o interesse de uma análise de conteúdo ultrapassa a simples descrição dos conteúdos, fixando-se a sua maior valia nas conclusões que podemos retirar após o tratamento desses mesmos conteúdos.

Para Bardin (1977: 39), a descrição é o primeiro passo e a interpretação o último, sendo a inferência um *procedimento intermediário* que permite passar da descrição à interpretação, concluindo com a seguinte definição de análise de conteúdo:

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Desta forma, a análise de conteúdo passou por um processo de redução progressiva de dados, através de várias etapas, e permitiu-nos identificar as categorias e sub-categorias resultantes do discurso da nossa entrevistada. Em síntese, foram estes os momentos ou fases desse processo:

- 1ª** - Elaboração dos protocolos das entrevistas, procurando sempre respeitar os seus conteúdos originais, na passagem a escrito (Anexo XII e Anexo XIII);
- 2ª** - Leitura flutuante dos protocolos;
- 3ª** - Realização dos primeiros tratamentos das entrevistas, eliminando as questões formuladas e todos os conteúdos considerados dispensáveis e irrelevantes para os objectivos do estudo (Anexo XIV e Anexo XV);
- 4ª** - Construção de uma Grelha de Categorização para a Entrevista nº 1 (Grelha nº 8) e de uma Grelha de Categorização para a Entrevista nº 2 (Grelha nº 9), com indicação dos temas, categorias e subcategorias, que corresponderam aos objectivos gerais e específicos definidos nos respectivos guiões, obedecendo a critérios de coerência, homogeneidade e exclusividade;
- 5ª** - Pré-categorização das entrevistas em unidades de sentido (Anexo XVI e Anexo XVII); reajustamento das grelhas de categorização e recurso a um especialista em Ciências da Educação para validação da grelha de categorização;

6ª - Categorização e sub-categorização das diferentes unidades de sentido (Anexo XVIII e Anexo XIX), com recurso, de novo, ao juiz externo para validação da categorização realizada e novo reajustamento da categorização do material em análise;

7ª - Organização de quadros síntese para a entrevista nº 1 (Quadros nº 2 a 7) e para a entrevista nº 2 (Quadros nº 8 a 10), com distribuição dos indicadores pelas categorias, subcategorias e campos de análise e registo da respectiva frequência;

8ª - Último recurso ao juiz externo para validação de todo o processo.

Acresce ainda dizer que o processo de validação dos dados das entrevistas se fez não apenas como referimos, pelo recurso ao denominado “método dos juízes externos”, mas ainda numa perspectiva fenomenológica, com a “devolução” dos mesmos, para apreciação e eventual correcção, pela própria entrevistada.

Grelha nº 8 - Categorização dos Dados da Entrevista nº 1

Temas	Categorias	Sub-categorias
A. Aspectos relacionados com o ensino das LEs a crianças	1. Situação face ao ensino-aprendizagem da LE	1.1. Formação profissional
		1.2. Tempo de serviço
		1.3. Experiência profissional
		1.4. Experiência de leccionação da LE
		1.5. Vivência pessoal na aprendizagem das línguas
	2. Questões relativas ao ensino-aprendizagem da LE no 1º Ciclo.	2.1. Momento favorável ao início do ensino-aprendizagem da LE
		2.2. Tipo de organização curricular
		2.3. Tipo de professor
		2.4. Oferta linguística
	3. Perspectivas da professora acerca do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da LE a crianças.	3.1. Objectivos pretendidos
		3.2. Conteúdos a tratar
		3.3. Competências a desenvolver
		3.4. Metodologias a adoptar
		3.5. Tipo de avaliação previsto
	B. Expectativas relativas à abordagem da LE	4. Caracterização dos sentimentos presentes no início deste processo
4.2. Ansiedades e receios		
C. Expectativas quanto ao modelo de supervisão previsto para o ensino da LE	5. Identificação do modelo de supervisão esperado	5.1. Tipo de acompanhamento desejado
		5.2. Importância do apoio na prática pedagógica

Grelha nº 9 - Categorização dos Dados da Entrevista nº 2

Temas	Categorias	Sub-categorias
A. Opinião da professora face ao seu desempenho na leccionação da LE	1. Conceito da professora sobre esta nova experiência educativa	1.1. Análise das suas práticas
		1.2. Competências desenvolvidas para o ensino da LE a crianças
		1.3. Facilidades e dificuldades mais sentidas
B. Importância dada ao Ciclo de Supervisão	2. Caracterização dos aspectos mais importantes nos vários momentos do processo	2.1. Aspectos fundamentais do momento pré-activo
		2.2. Papel da supervisora no momento activo
		2.3. Aspectos fundamentais do momento pós-activo
C. Questões inovadoras e desenvolvimento pessoal e profissional	3. Opinião da professora acerca dos contributos deste processo	3.1. Questões inovadoras neste processo
		3.2. Contributos para o seu desenvolvimento pessoal e profissional

6.2.3 - Observação

O tratamento dos dados da observação traduziu-se em procedimentos qualitativos e quantitativos, a partir de categorias e sub-categorias encontradas no registo dos factos ocorridos em situação de ensino-aprendizagem da LE (Anexos XX a XXV). Então, construímos uma grelha de tratamento da observação, constituída por duas categorias estruturadas em três sub-categorias cada, a que corresponderam vários indicadores (Grelha nº 10).

Grelha nº 10 - Tratamento da observação da actuação do professor

Categorias		Indicadores	Freq.	
1. Competências e saberes	1.1.Com. de comunicação	1.1.1	Revela uma competência linguística clara e precisa.	
		1.1.2	Demonstra uma competência pragmática oportunamente.	
		1.1.3	Aplica a competência sociolinguística convenientemente.	
	1.2.Cap. de organização	1.2.1	Confina o tempo previsto para cada actividade.	
		1.2.2	Organiza o espaço em função das estratégias.	
		1.2.3	Providencia os suportes mais adequados.	
		1.2.4	Aproveita da melhor forma os recursos materiais.	
	1.3.Cap. de dinamização	1.3.1	Motiva os alunos criativamente.	
		1.3.2	Exercita a atenção destes, criteriosamente.	
		1.3.3	Adequa as estratégias consoante as necessidades.	
		1.3.4	Proporciona condições favoráveis à produção.	
	2. Abordagem adoptada	2.1.Relação pedagógica	2.1.1	Surge como intermediário entre o saber e o aluno.
2.1.2			Responde às exigências de cada aluno.	
2.1.3			Integra e valoriza as participações dos alunos.	
2.2. Operacionalização		2.2.1	Define objectivos coerentes com a interacção prevista.	
		2.2.2	Selecciona os conteúdos oportunos a trabalhar.	
		2.2.3	Proporciona tarefas adaptadas às capacidades reais de execução dos alunos.	
		2.2.4	Promove actividades para o desenvolvimento da competência linguística.	
		2.2.5	Propicia tarefas para o desenvolvimento da competência pragmática.	
		2.2.6	Promove actividades para o desenvolvimento da competência sociolinguística.	
2.3. Avaliação		2.3.1	Avalia os alunos, através da observação das interacções presentes nos diferentes contextos.	
		2.3.2	Consciencializa os alunos do seu progresso, incentivando-os ao registo da sua evolução.	
		2.3.3	Auto-avalia-se e propõe reajustes na sua actuação.	

Os critérios em que nos baseámos para a construção desta grelha de tratamento da observação da actuação da professora, nas aulas de LE, bem como os indicadores da presença dos mesmos e os respectivos comentários explicativos, são os seguintes:

Critérios

1 - Competências e saberes

- 1.1. Competência de comunicação
- 1.2. Capacidade de organização
- 1.3. Capacidade de dinamização

2 - Abordagem adoptada

- 2.1. Relação Pedagógica
- 2.2. Operacionalização
- 2.3. Avaliação

Indicadores

1 - Competências e saberes

- 1.1. Competência de comunicação:
 - Revela uma competência linguística clara e precisa.
 - Demonstra uma competência pragmática oportunamente.
 - Aplica a competência sociolinguística convenientemente.

Comentários:

São evidências positivas, para o primeiro indicador, a demonstração de conhecimento e capacidades de utilização de elementos fonéticos, lexicais ou sintácticos do sistema da língua; para o segundo indicador a revelação do conhecimento das formas linguístico-enunciativas mais eficazes do ponto de vista do alcance das intenções comunicativas e para o terceiro indicador, o destaque do conhecimento das regras sociais e das normas de interacção entre os indivíduos falantes da língua-alvo.

Serão evidências negativas, para os mesmos indicadores, a ausência das evidências positivas atrás mencionadas.

1.2. Capacidade de organização:

- Confina o tempo previsto para cada actividade.
- Organiza o espaço em função das estratégias.
- Providencia os suportes mais adequados.
- Aproveita da melhor forma os recursos materiais.

Comentários:

São evidências positivas, para o primeiro indicador, a adequada gestão do tempo, previamente planificada, em função das tarefas previstas; para o segundo, a revelação da capacidade de organização do espaço, consoante as situações de ensino-aprendizagem programadas; para o terceiro, a evidente criatividade na concepção e adequação dos materiais didácticos; e no quarto indicador, o destaque do melhor aproveitamento dos suportes utilizados, nas interacções previamente seleccionadas.

Serão evidências negativas, para os mesmos indicadores, a ausência das evidências positivas atrás mencionadas.

1.3. Capacidade de dinamização:

- Motiva os alunos criativamente.
- Exercita a atenção destes, criteriosamente.
- Adequa as estratégias consoante as necessidades.
- Proporciona condições favoráveis à produção.

Comentários:

São evidências positivas, para o primeiro indicador, a criatividade revelada na criação/reformulação de estratégias, no decurso da aula, com vista à manutenção do interesse pelos alunos; para o segundo, o realce verificado na participação activa e ponderada do grupo; para o terceiro, a ênfase na selecção de modelos de ensino-aprendizagem, adequada às necessidades presentes; e para o quarto indicador, a demonstração evidente da facilidade do professor em criar condições propícias à participação do aluno, nomeadamente apoiando-o afectivamente.

Serão evidências negativas, para os mesmos indicadores, a ausência das evidências positivas atrás mencionadas.

2 - Abordagem adoptada

2.1. Relação Pedagógica:

- Surge como intermediário entre o saber e o aluno.
- Responde às exigências de cada aluno.

- Integra e valoriza as participações dos alunos.

Comentários:

São evidências positivas, para o primeiro indicador, a constante postura do professor como mediador do saber, deixando de ser o único enunciador; para o segundo, a evidência da sua organização, nas respostas às exigências individuais de cada aluno; e para o terceiro, a permanente atitude de observador das produções dos alunos, do nível da sua participação, dos graus de integração no grupo ou dos processos de aprendizagem.

Serão evidências negativas, para os mesmos indicadores, a ausência das evidências positivas atrás mencionadas.

2.2. Operacionalização:

- Define objectivos coerentes com a interacção prevista.
- Selecciona os conteúdos oportunos a trabalhar.
- Proporciona tarefas adaptadas às capacidades reais de execução dos alunos
- Promove actividades para o desenvolvimento da competência linguística.
- Propicia tarefas para o desenvolvimento da competência pragmática.
- Promove actividades para o desenvolvimento da competência sociolinguística.

Comentários:

São evidências positivas, para o primeiro indicador, a enunciação de objectivos, tendo em conta o contexto de ensino-aprendizagem, as necessidades linguísticas, cognitivas, afectivas e culturais deste nível etário; para o segundo, a selecção da situação de

comunicação, identificando as diferentes intenções, sob a forma de objectivos com fins comunicativos, que implicam a utilização de diferentes itens lexicais, fonéticos ou gramaticais; para o terceiro indicador, o destaque na escolha e na elaboração de actividades adequadas aos conteúdos oportunos, consoante os percursos da aprendizagem dos alunos; para o quarto, a apresentação de actividades que pretendem trabalhar a compreensão e a capacidade de aplicação das regras do código da LE (prosódicas, lexicais, morfossintácticas e semânticas); para o quinto indicador, o destaque de actividades que visam adequar os enunciados às intenções comunicativas dos intervenientes; e para o sexto indicador, a ênfase em actividades que pretendem alargar o conhecimento de regras sociais e culturais utilizadas em LE.

Serão evidências negativas, para os mesmos indicadores, a ausência das evidências positivas atrás mencionadas.

2.3. Avaliação:

- Consciencializa os alunos do seu progresso, incentivando-os ao registo da sua evolução.
- Avalia os alunos, através da observação das interacções presentes nos diferentes contextos.
- Auto-avalia-se e propõe reajustes na sua actuação.

Comentários:

São evidências positivas, para o primeiro indicador, a utilização de instrumentos consciencializadores do progresso dos próprios alunos, sendo eles próprios a registar a sua evolução, nomeadamente através de grelhas de registo auto-avaliativas; para o segundo, a

presença de instrumentos que permitam ao professor situar-se relativamente a cada aluno e ao grupo, nomeadamente através de grelhas de registo de observação das atitudes e dos comportamentos; e para o terceiro indicador, a igual presença de instrumentos de reflexão acerca do desempenho pedagógico do professor.

Serão evidências negativas, para os mesmos indicadores, a ausência das evidências positivas atrás mencionadas.

Capítulo IV

Análise e Interpretação de Dados

Os dados, cuja análise interpretativa vamos de imediato realizar, referem-se ao conjunto da informação recolhida através da aplicação dos instrumentos e das técnicas que anteriormente referimos.

Começamos pela análise e interpretação dos dados recolhidos através dos questionários, seguindo-se-lhes a apresentação dos dados das entrevistas e finalmente os dados obtidos através da observação.

Lembramos que os questionários foram aplicados aos 24 formandos que se dispuseram a frequentar a acção de formação *Ensino das Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo*, apresentada no capítulo da Metodologia (Primeira Fase do Estudo), enquanto que as entrevistas e a observação fizeram parte do estudo de caso, também referenciado no mesmo capítulo (Segunda Fase do Estudo).

A - Primeira Fase do Estudo

1 - Acção de Formação

Para maior facilidade de análise e mais completa interpretação dos dados, relativos à acção de formação realizada, teremos em consideração a própria estrutura dos questionários, a que recorreremos para a recolha de dados, no que diz respeito à primeira parte de ambos. Assim, começaremos por analisar a primeira parte do Questionário I, relativa ao nível de competência em línguas e experiência de ensino e às representações acerca da introdução da LE no 1º Ciclo, no que aos professores inquiridos respeita. Prosseguiremos com a análise da primeira parte do Questionário II, relativa à metodologia

utilizada no ensino-aprendizagem das LEs e à relação LE e desenvolvimento do aluno. A segunda parte de ambos os questionários será analisada comparativamente, já que a Parte Dois do Questionário I diz respeito às expectativas acerca desta acção de formação, por parte dos formandos e a Parte Dois do Questionário II pretende conhecer até que ponto essas expectativas foram conseguidas. Terminaremos este ponto com uma breve síntese, acerca da análise interpretativa feita a estes dados.

1 - Questionário I (Parte Um)

Passamos, então, de imediato, à análise interpretativa da primeira parte do Questionário I, no que diz respeito ao nível de competência em línguas e experiência de ensino e às representações acerca da introdução da LE no 1º Ciclo destes professores.

1.1 - Nível de competência em línguas e experiência de ensino

1.1.1 - Nível de competência em LEs

Ao analisarmos o Gráfico 6, verificamos que 3 formandos (13%) dizem possuir um nível muito bom de competência em Inglês, 6 (25%) auto-avaliam-se com um nível de bom e 10 (41%) com um nível de suficiente, enquanto que 5 (21%) atribuem um nível de insuficiente à sua competência em Inglês.

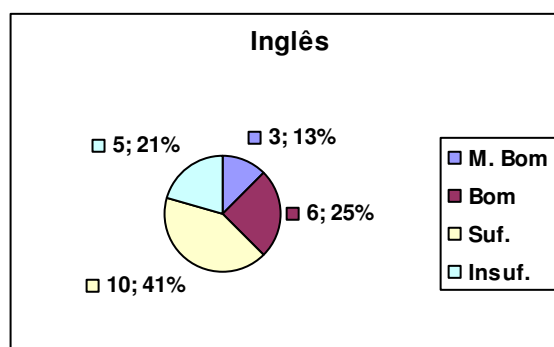


Gráfico 6 – Aptidão ao nível do inglês

Em relação ao Francês, a que o Gráfico 7 se reporta, constatamos que 2 professores (8%) referem que o seu nível é muito bom, 1 (4%) indica que é bom, 15 (63%) dizem que é suficiente, enquanto que 6 (25%) apontam como insuficiente o seu nível de competência em Francês.

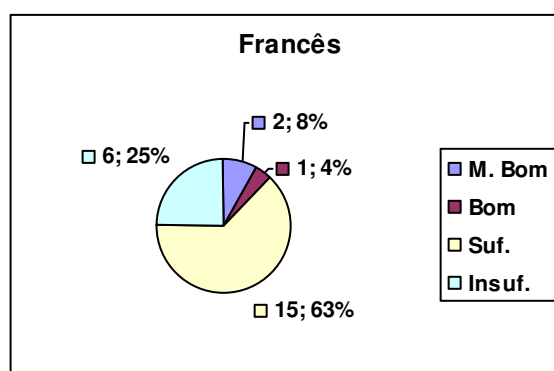


Gráfico 7 – Aptidão ao nível do francês

Concluimos que, globalmente, o nível em LE destes professores é bom, já que 19 professores (79%) auto-avaliam-se com um nível suficiente ou acima deste, em Inglês, e 18 docentes (75%) dizem possuir também um nível suficiente ou acima deste, em Francês. Parece-nos haver alguma vantagem do nível de proficiência em Inglês, dado que 9 formandos (38%) se situaram entre o Bom e o Muito Bom, enquanto que para o Francês apenas 3 (12%) dos inquiridos revelam ter um nível entre esses valores.

1.1.2 - Nível de competências do professor do 1º Ciclo em LEs

Colocada a questão sobre se devem ser boas as competências do professor do 1º Ciclo em LEs, o Gráfico 8, que a ela se reporta, mostra-nos que uma faixa significativa de 10 professores (42%) concorda totalmente com que o professor do 1º Ciclo deve possuir boas competências em LEs, revelando assim, na sua opinião, a necessidade do domínio das LEs, para melhor acederem à cada vez maior diversidade linguística presente nas salas de aula.

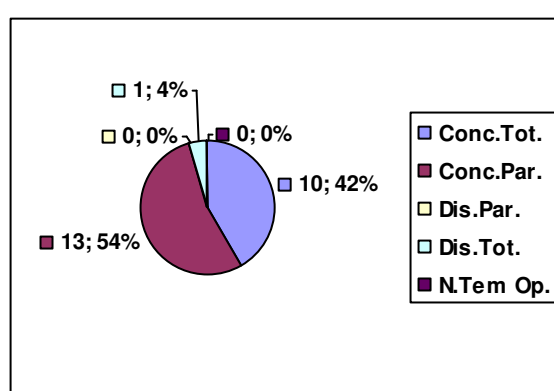


Gráfico 8 – Proficiência em LEs do professor do 1º Ciclo

No entanto, a maioria dos inquiridos, que corresponde a 13 professores (54%), ainda só concorda parcialmente que o professor do 1º Ciclo deva possuir boas competências em LEs, negligenciando um pouco a importância do domínio das LEs para exercer a sua actividade docente com as crianças. Ainda mais nos surpreende a resposta de 1 professor (4%), que discorda totalmente desta questão, não nos parecendo muito coerente com a sua presença nesta acção de formação.

Lembramos, a este propósito, os princípios enunciados nos vários documentos da Comissão Europeia (1995; 2002), que assentam na promoção da aprendizagem das línguas e da diversidade linguística, como ponto de partida para o conhecimento do Outro, consciencializando cada vez mais os cidadãos de um sentimento de pertença a uma Europa sem fronteiras, onde a mobilidade de pessoas constitui, só por si, um factor preponderante para o conhecimento de outras línguas, para além da sua e, no caso específico dos professores do 1º Ciclo, onde essa mobilidade nos atinge todos os dias, é por demais evidente que estes têm que, necessariamente, aumentar os seus conhecimentos em LEs.

1.1.3 - Preparação dos professores do 1º Ciclo para abordarem a LE

Ao fazermos a leitura do Gráfico 9, averiguamos que as respostas se dividem entre a opinião de que os professores do 1º Ciclo estão razoavelmente preparados para abordarem a LE na sua sala de aula e a de que se encontram mal preparados para o fazerem, já que ambas as opiniões tiveram a concordância de 11 professores (46%), em cada caso. Pensamos, então, que a sua grande adesão a esta proposta de formação seja devida, de facto, à falta de preparação dos mesmos, nesta nova área.

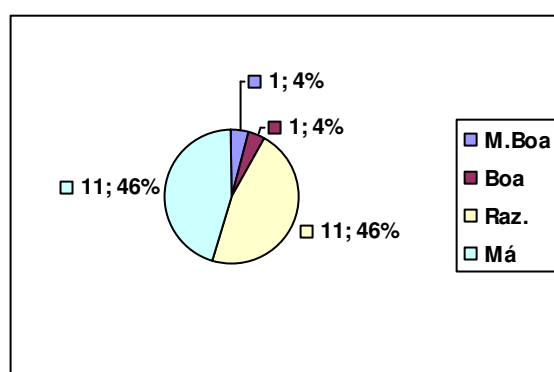


Gráfico 9 – Preparação dos professores do 1º Ciclo para o ensino das LEs

Ainda nos é possível registar que 1 respondente (4%) considera que os professores do 1º Ciclo estão bem preparados para abordarem uma LE com os seus alunos e até muito bem preparados, também na opinião de um outro professor. Julgamos que estas respostas só podem ser dadas por alguém que não conhece a nossa realidade, o que, pelo nosso conhecimento pessoal dos formandos, é possível, pelo menos para um professor.

1.1.4 - Introdução autónoma da LE na sua prática pedagógica

Analisando o Gráfico 10, é fácil compreender que 13 professores (54%) ainda não introduziram autonomamente a LE na sua prática pedagógica, enquanto que 11 (46%) já o fizeram. Este facto não nos surpreende, dado que, se compararmos estes dados com os do

Gráfico 2, verificamos que 6 destes formandos (25%) são licenciados em LE e 1 (4%) possui o bacharelato em LE.

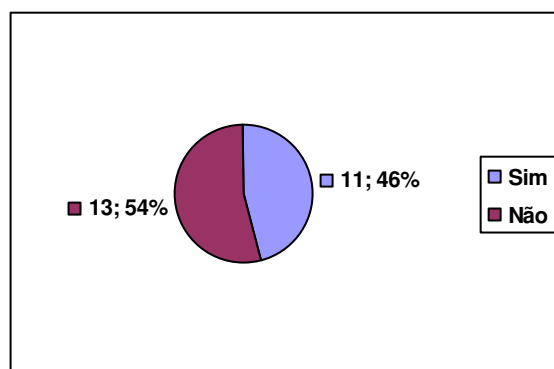


Gráfico 10 – Experiência de ensino autónomo da LE

Também é do nosso conhecimento pessoal que estes 11 formandos (46%) já leccionaram a LE, ainda que nem sempre tivesse sido no 1º Ciclo. Outros há que, não sendo licenciados, nem bacharéis, tiveram experiências como o ensino mediatizado, tendo à sua responsabilidade a secção das Letras, incluindo como LE o Francês, e ainda aqueles que responderam ao apelo da Direcção Regional de Educação do Algarve, em 1997, para apresentação de projectos de ensino de LEs, no âmbito do Decreto-Lei n.º 286/89.

1.1.5 - Abordagem ao ensino da LE com coadjuvação

A leitura do Gráfico 11 permite-nos verificar que 12 professores (50%) já fizeram uma abordagem à LE com coadjuvação de um especialista, enquanto que outros 12 (50%) não o efectuaram.

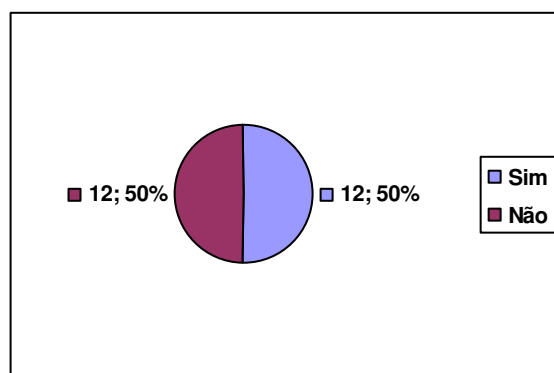


Gráfico 11 – Abordagem à LE com coadjuvação

Neste contexto, se considerarmos o Gráfico 5, constatamos que 13 professores (55%) permanecem no nosso Agrupamento há pelo menos um ano, pelo que existem fortes probabilidades de alguns destes docentes serem aqueles com quem temos vindo a trabalhar, na iniciação da LE a crianças. Se atendermos ainda ao Gráfico 5, verificamos, também, que 11 professores (45%) acabam de chegar ao nosso Agrupamento e, provavelmente, alguns deles ainda não terão tido nenhuma experiência de coadjuvação em ensino de LE a crianças, onde pudessem fazer eles próprios uma abordagem a esta tarefa.

1.1.6 - Sensações sentidas com a abordagem ao ensino da LE

O Gráfico 12 permite-nos conhecer as sensações sentidas por estes professores com a abordagem ao ensino da LE no 1º Ciclo. Como se constata, os professores/formandos apontaram 12 vezes (36%) a satisfação como sensação sentida, nessa ocasião, bem como 11 vezes (32%) o entusiasmo com que ficaram aquando desse momento e, ainda, 9 vezes (26%) a curiosidade que sentiram com a iniciação ao ensino de LE a crianças.

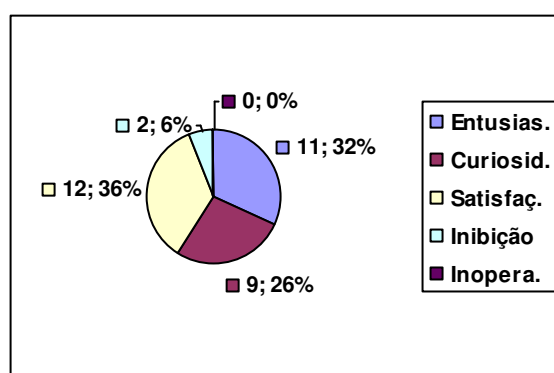


Gráfico 12 - Sentimentos resultantes da abordagem ao ensino da LE

O factor inibição apenas foi mencionado 2 vezes (6%) por estes professores, enquanto que o factor inoperância nunca foi referido como sensação sentida aquando da abordagem ao ensino da LE a crianças.

Podemos concluir, assim, que a iniciação à LE é, para estes inquiridos, uma possibilidade vista com muito agrado, já que, maioritariamente, se torna num momento de satisfação, entusiasmo e curiosidade.

1.1.7 - Aspectos promotores da introdução da LE na sua prática pedagógica

Perante o Gráfico 13, podemos conhecer os aspectos promotores da introdução da LE na prática pedagógica destes professores. Assim, 17 deles (32%) indicam a obrigatoriedade curricular como factor privilegiado para essa introdução, seguidos de 13 respondentes (24%) que apontam a formação como estímulo a essa abordagem, enquanto que 12 (22%) mencionam o apoio de um professor especializado como aspecto considerável para esse princípio e outros 12 (22%) consideram a motivação como factor impulsionador da iniciação ao ensino da LE aos seus alunos.

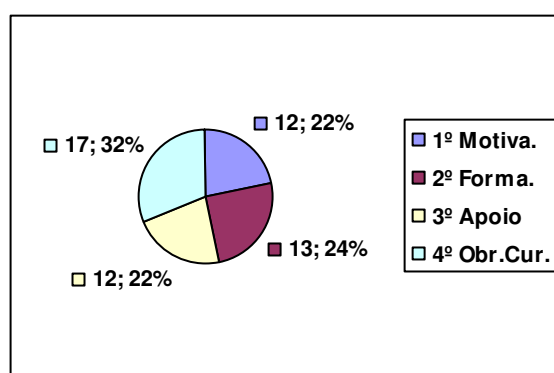


Gráfico 13 – Factores motivadores da introdução da LE

Perante estas respostas, constatamos que a maioria destes professores (32%) deu prioridade à obrigatoriedade curricular nos aspectos promotores da introdução da iniciação à LE na sua sala de aula. No entanto, os dados do Gráfico 10, permitem-nos verificar que 11 inquiridos (46%) já introduziram autonomamente a LE na sua prática pedagógica, sem que a mesma fosse obrigatória, e os dados do Gráfico 11 levam-nos a concluir que 12 professores (50%) já fizeram uma abordagem à LE em regime de coadjuvação, e essa, como é evidente, também não teve o carácter de obrigatoriedade. Outros aspectos promotores da iniciação à LE na sua sala de aula, com valores muito próximos em termos de percentagem, são, para 13 docentes (24%), ser detentor de formação específica para esta área, para 12 (22%), ter apoio de um professor especializado e, para outros 12 (22%), inevitavelmente, estar motivado.

A formação adequada ou o apoio de um professor especializado é condição indiscutível para a leccionação desta área, já que se pretende, com esta estratégia, contribuir para uma pedagogia de sucesso, proporcionando aos alunos oportunidades de se envolverem em tarefas e actos comunicativos que lhe proporcionem vivências estimulantes. A motivação também tem um papel fundamental, já que, na perspectiva de Sprinthall e Sprinthall (1994), esta se apresenta como uma força capaz de desencadear e manter uma acção, canalizando o comportamento para um determinado fim.

Consequentemente, a motivação conduz a atitudes dinâmicas, activas e persistentes. Um indivíduo que está motivado fica facilmente mobilizado para intervir, sente-se com forças intrínsecas, valoriza-se, e é, naturalmente, um professor motivado que nós pretendemos para o ensino das LEs a crianças.

Ainda demos liberdade aos inquiridos para nos revelarem outros aspectos promotores da introdução da LE na sua prática pedagógica, obtendo respostas que, declaradas antes do início da formação, são reveladoras de que este grupo de professores/formandos tem alguma experiência, pelo menos de contacto com o ensino-aprendizagem da LE a crianças, tal como sintetizamos no Quadro nº 1:

Quadro nº 1 – Incentivos para a introdução da LE

Indicadores	Nº	%
Aproveitamento do ensino das LEs para diversificar as aulas	4	9,5%
Continuação das experiências positivas já vivenciadas no ensino da LE	5	11,9%
Desenvolvimento da cidadania europeia	1	2,3%
Desenvolvimento das competências essenciais do 1º Ciclo, através das LEs	2	4,7%
Desenvolvimento de capacidades cognitivas, com o ensino das LEs	5	11,9%
Domínio de um suporte didáctico adequado	1	2,3%
Facilitação da integração dos imigrantes	1	2,3%
Facilitação da melhoria nas relações interpessoais	1	2,3%
Motivação dos alunos pela iniciação a uma LE	8	19,0%
Obtenção de uma melhor percepção da LM	1	2,3%
Promoção da abertura aos outros e a outras culturas	3	7,1%
Promoção da ligação com as outras áreas	3	7,1%
Satisfação da curiosidade dos alunos, em relação à LE	1	2,3%
Satisfação do interesse dos alunos e/ou encarregados de educação	5	11,9%
Trabalho em equipa, com um grupo de professores, para o ensino das LEs	1	2,3%
Total	42	100%

Assim, o indicador mais apontado como factor favorável à abordagem à LE na sua sala de aula, para além dos já referidos na primeira parte desta resposta, são a “motivação dos alunos pela iniciação a uma LE”, referido 8 vezes (19,04%), o que nos parece bastante

aceitável já que, muitas vezes, *o problema que se coloca ao professor é o de saber o que fazer para despertar o interesse, estimular o esforço, o pensamento e facilitar a aprendizagem* (Veiga Simão, 2002:91) e, estando este princípio ultrapassado com a vontade natural das crianças em iniciarem uma LE, porque não aproveitar esse desejo, saciando-o, podendo até transferir conteúdos, estratégias e actividades utilizadas no ensino da LE para as outras áreas curriculares.

Logo a seguir, vêm indicadores apontados 5 vezes (11,90%) em cada caso, tais como a “continuação das experiências positivas já vivenciadas no ensino da LE”, o “desenvolvimento de capacidades cognitivas, com o ensino das LEs” e a “satisfação do interesse dos alunos e/ou encarregados de educação”. Consideramos a presença destes indicadores bastante oportuna, dado que um número considerável destes professores/formandos teve a oportunidade de coadjuvação da *Iniciação à Língua Estrangeira - Francês*, proposta no nosso Agrupamento desde 2002, e que parte deles também participou num inquérito elaborado por nós em 2003, que tentava compreender se a implementação das metodologias actuais, utilizadas no ensino de uma LE no 1º Ciclo poderia contribuir para o desenvolvimento integral da criança. Então, ao formularem as suas respostas, de acordo com a observação dos seus alunos, estes respondentes reconheceram que o ensino das LEs se integrava nos propósitos e nas práticas do 1º Ciclo e que o tipo de trabalho metodologicamente desenvolvido é efectivo na promoção do desenvolvimento integral da criança (Viegas, 2003). Daí o desejo natural dos professores em ver continuado este trabalho, bem como o dos alunos e até dos encarregados de educação, que também têm vivenciado, de perto, esta experiência.

Em terceiro lugar, aparece 4 vezes (9,5%) o indicador que nos mostra como aspecto favorável, para este grupo de professores, para a introdução da LE na sua prática

pedagógica, o “aproveitamento do ensino das LEs para diversificar as aulas”. Este motivo também não nos surpreende, pois, retomando a investigação por nós descrita (Viegas, 2003), e questionando os professores que coadjuvamos ao longo desse ano lectivo, sobre a metodologia utilizada no ensino-aprendizagem da LE, todos eles concordaram que este processo assumia as características das perspectivas actuais no ensino-aprendizagem de uma LE no 1º Ciclo e que os alunos retiravam delas o maior proveito, sendo as mesmas recomendadas nas novas orientações curriculares. Ora, como atrás já foi referido, uma parte considerável deste grupo de professores já teve contacto com o ensino-aprendizagem de uma LE e, ao reconhecer os efeitos de uma metodologia activa presente neste processo, é natural que também queira aproveitar o ensino das LEs para diversificar as suas aulas.

Os indicadores que apontam a “promoção da abertura aos outros e a outras culturas” e a “ligação com as outras áreas” surgem 3 vezes (7,1%), o que se revela bastante compreensível, já que é demasiado evidente a necessidade de compreensão e entrega aos outros, num espaço que já é semeado de várias cores, de várias culturas, de várias línguas. Tal como refere Starkey (2002), numa democracia, os cidadãos precisam de desenvolver *skills* interculturais para viverem em comunidades onde a cultura da diversidade é a norma. Precisam de um saber cultural crítico capaz de compreender o mundo que os rodeia e que os possa ajudar na luta contra a injustiça, a exclusão social e todo o tipo de discriminação. E, para que tal aconteça, temos de começar a fomentar estes valores bem cedo e uma das formas de o fazermos poderá ser também através do ensino das LEs, por sua vez associado às outras áreas curriculares.

O “desenvolvimento das competências essenciais do 1º Ciclo, através das LEs”, como aspecto promotor da introdução do ensino-aprendizagem desta área, foi referido 2 vezes (4,7%), o que demonstra, por parte destes respondentes, alguma percepção de que a

abordagem às LEs também contribui para o desenvolvimento das competências essenciais do 1º Ciclo, afirmando, a propósito, Strecht-Ribeiro (2005:34), que *o professor terá de recorrer a uma metodologia que se coadune com os princípios metodológicos previstos no Programa do 1º Ciclo, articulando-os com o processo de ensino-aprendizagem da LE, promovendo aprendizagens activas, integradas e socializadoras e, ainda, estabelecendo a ligação da aprendizagem da LE com a aprendizagem de outras disciplinas e conteúdos.*

Por fim, aparecem como aspectos motivadores da iniciação à LE, indicadores, apenas referenciados uma só vez (2,3%) em cada caso, tais como o “desenvolvimento da cidadania europeia”, a “facilitação da integração dos imigrantes”, a “facilitação da melhoria nas relações interpessoais”, o “domínio de um suporte didáctico adequado”, a “obtenção de uma melhor percepção da LM”, a “satisfação da curiosidade dos alunos, em relação à LE”, e o “trabalho em equipa, com um grupo de professores, para o ensino das LEs”, indicadores que voltaremos a encontrar, ao longo da leitura dos dados dos gráficos que se seguem e que, nesse momento, interpretaremos.

1.2 - Representações acerca da introdução da LE no 1º Ciclo

1.2.1 - Introdução da LE no currículo do 1º Ciclo.

Pelo Gráfico 14, apercebemo-nos de que 16 professores (67%) concordam totalmente com a introdução da LE no currículo do 1º Ciclo e 6 outros (25%) concordam parcialmente, logo uma grande maioria admite esta nova área para o currículo do 1º Ciclo.

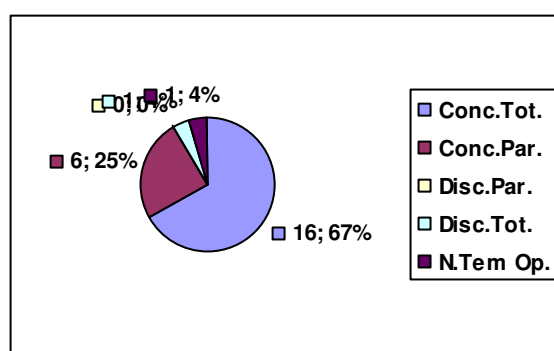


Gráfico 14 – Integração da LE no currículo do 1º Ciclo

Verificamos ainda que 1 professor (4%) não tem opinião formada acerca deste assunto e 1 outro discorda totalmente da introdução da LE no currículo do 1º Ciclo. Não sabemos se poderá haver alguma relação entre esta discordância e a do Gráfico 8, em que também 1 inquirido (4%) discorda totalmente que o professor do 1º Ciclo deva possuir boas competências em LEs, não atribuindo importância ao domínio das LEs na sua actividade docente com crianças.

Lembramos, a este propósito, que são vários os autores a argumentar a favor da inclusão das LEs no currículo do 1º Ciclo, entre eles Sousa (2003; 2006), que, referindo-se ao aparecimento das LEs como complemento curricular, afirma que este processo só irá beneficiar apenas uma minoria de alunos do 1º Ciclo da escolaridade obrigatória e que, reportando-se ao Decreto-Lei 6/2001, no que às LEs diz respeito, acrescenta que o legislador português *adoptando as recomendações internacionais, reconhecendo a importância da aprendizagem de LE, propondo metodologias actualmente defendidas, não espelha, contudo, uma política linguística consequente que efectivamente proporcione a sua aprendizagem generalizada num plano de longo prazo potenciador dos ganhos que ela proporciona* (Sousa, 2003:4).

Por outro lado, Strecht-Ribeiro (2005:35), referindo-se também à importância da articulação da LE, com as outras áreas curriculares do 1º Ciclo, alerta para que *este íntimo*

entrosamento inter áreas, que a mono docência permite, não irá ser conseguido se se optar pela via extracurricular.

1.2.2 - Articulação da LE com as outras Áreas Curriculares

Neste aspecto e pela leitura do Gráfico 15, podemos constatar que 13 professores (54%) concordam totalmente que a LE deve ser abordada em articulação com as outras áreas curriculares e 10 (42%) concordaram parcialmente com essa articulação, o que nos parece congruente com a experiência na abordagem à LE que muitos destes formandos dizem ter e, daí, conseguem perceber que esta articulação é possível e sobretudo desejável, num ciclo onde se pretende um ensino integrado.

A este propósito, prosseguimos com Sousa (2006: 517), já que, no seu entender, no ensino-aprendizagem das LEs [se devem misturar] *jogos, canções, experiências de física, histórias, geografia e que o resultado [é] uma aprendizagem integrada, situada, de acordo com os interesses das crianças, e potenciadora de desenvolvimento.* A mesma autora continua afirmando que para o ensino-aprendizagem da LE *não se [deve tratar] de criar mais um espaço delimitado para uma área, o que, aliás, não faria sentido no 1º Ciclo (...), trata-se sim de [criar] espaços de aprendizagem desterritorializados em que diferentes códigos, diferentes linguagens [concorrem] para a expressão e crescimento do eu aprendiz.*

Ainda, neste aspecto, retomamos Strecht-Ribeiro (2005: 35) que, ao reportar-se às diversas experiências realizadas, neste âmbito, afirma que (...) *prevalece o consenso da necessidade de articular a aprendizagem da LE com a de conteúdos das outras áreas do currículo, uma vez que, para além de tal contribuir para o desenvolvimento de aspectos cognitivos, favorece, também, o desenvolvimento de atitudes sócio-afectivas positivas.*

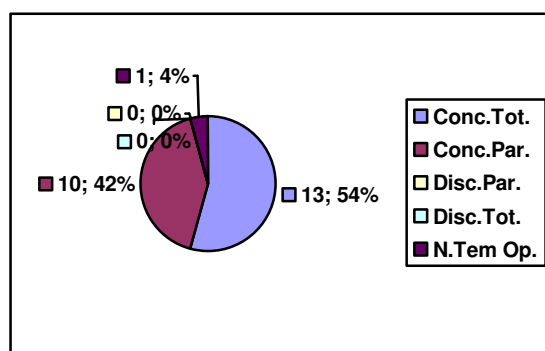


Gráfico 15 – Articulação curricular com a LE

Confirmamos também, pela leitura do Gráfico 15, que apenas 1 professor (4%) não tem opinião formada acerca da abordagem à LE feita em articulação com as outras áreas curriculares, o que consideramos ser uma percentagem pouco significativa e que também poderá ter alguma relação com o inquirido que não tem opinião formada acerca da introdução da LE no currículo do 1º Ciclo, questão expressa no Gráfico 14.

1.2.3 - Ensino da LE pelo professor titular e/ou por um professor especializado

Ao fazermos a leitura do Gráfico 16, certificamo-nos que 16 professores (67%) concordam totalmente que a leccionação da LE seja feita pelo professor titular de turma, quando o mesmo demonstrar competência para tal e, na impossibilidade deste a fazer, deve a mesma ser levada a efeito por um professor especializado, ao passo que 8 inquiridos (33%) concordam parcialmente com esta proposta.

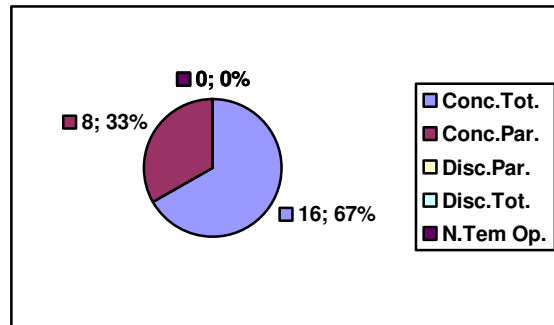


Gráfico 16 – Responsável pela leccionação da LE

Não verificamos falta de opinião acerca deste assunto, nem opiniões discordantes, o que nos leva a concluir que este grupo de professores já tem um juízo formado acerca desta matéria e é, em nossa opinião, bastante coerente com os princípios que vimos defendendo ao longo deste trabalho.

A propósito, lembramos Sousa (2006: 518), segundo cuja opinião *os professores do 1º ciclo têm um papel fundamental a desempenhar na oferta de línguas estrangeiras - responsáveis pelas turmas, eles dominam os objetivos do ciclo de estudos e estão habituados a conceber a sua intervenção didáctica de forma integrada*. Poderíamos prosseguir com uma listagem de argumentos a favor da abordagem às LEs, por professores do 1º Ciclo, reiterando que estes são especialistas no conhecimento das necessidades, dos gostos e das motivações das crianças nesta idade, tendo o *hábito de considerar o aluno como centro e o seu desenvolvimento como um todo e, conseqüentemente, de planear o trabalho integrando as diferentes matérias curriculares, - competências expressivas na interação grupal, - propostas de actividades decorrentes de um forte conhecimento das características da faixa etária alvo* (Sousa, 2003: 8-9).

No entanto, esta autora reconhece, tal como nós, a necessidade de programas de formação adequados a estes professores, que possam contribuir para a construção de conhecimento acerca das perspectivas actuais para o ensino das LEs, aumentando a autoconfiança destes professores e transferindo as suas mais valias docentes para o ensino de uma LE, através de uma prática reflexiva.

1.2.4 - Oferta de diversidade linguística, desde a mais tenra idade

O Gráfico 17 permite-nos conhecer as posições dos inquiridos, em relação à aposta na diversidade linguística, desde a mais tenra idade, com vista à construção de uma Europa plurilingue e pluricultural. Assim, 20 professores (83%) concordam totalmente que assim seja e 4 (17%) concordam parcialmente com a aposta na diversidade linguística desde a mais tenra idade.

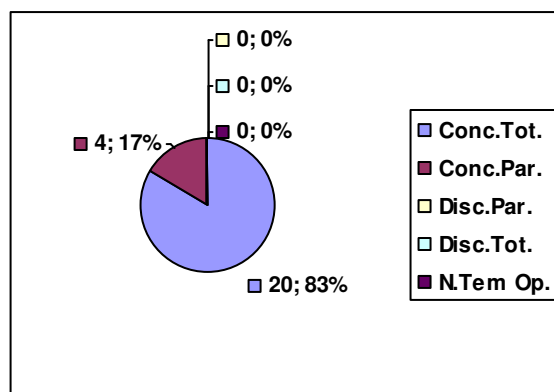


Gráfico 17 – Oferta de diversidade linguística

À semelhança do gráfico anterior, não houve falta de opinião acerca deste tema, nem posições discordantes, o que nos permite concluir que estes professores estão sensibilizados para uma oferta de diversidade linguística aos seus alunos, indo assim ao encontro dos princípios propostos nos vários documentos emanados da Comissão Europeia, com vista à construção de uma Europa plurilingue e pluricultural. Parecendo-nos que estes professores já estão conscientes do papel que a diversidade linguística assume no desenvolvimento das sociedades e dos indivíduos, nos seus pensamentos, ideias e atitudes face aos outros e ao mundo que os rodeia, é, no entanto necessário, tal como Marinho (2004) defende, repensar a formação para estes professores, no sentido de os levar a encarar a diversidade linguística e o contacto com diferentes línguas como mais-valias na

construção das suas identidades e na dos seus alunos, capazes de permitir um mundo melhor.

1.2.5 - Idade adequada para o início da aprendizagem da LE

Ao tentar perceber a idade que estes professores consideram como a mais adequada para o início da aprendizagem de uma LE, deparamo-nos com várias opiniões, representadas no Gráfico 18, sendo que a que teve a preferência da maioria dos respondentes (8 ou 33%), recai na faixa dos 5/6 anos, seguindo-se a escolha dos 3/4 anos, com 5 professores (21%) a indicá-la como preferencial.

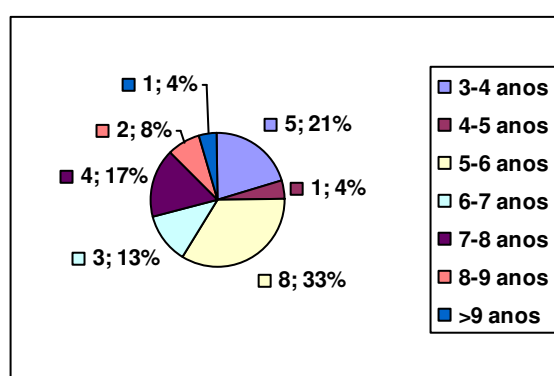


Gráfico 18 - Idade para o início da aprendizagem da LE

Logo a seguir vem a faixa dos 7/8 anos como opção de 4 dos formandos (17%) e a idade dos 6/7 anos para 3 dos inquiridos (13%). Continuamos com o grupo dos 8/9 anos como escolha de 2 respondentes (8%), seguindo-se a faixa dos 4/5 anos, apenas escolhida por 1 professor (4%), da mesma forma que 1 outro assinala que o início da aprendizagem de uma LE deverá iniciar-se para além dos 9 anos.

Mais uma vez, é notório o conhecimento crítico da maioria destes professores face a esta questão, já que as suas opiniões vão ao encontro do que linguistas, como Hagège (2001:13), referem a este propósito: *Il faut commencer à cinq ans, dernière année de maternelle, voire avant. Quatre ans est un bon âge, et même pour certains trois ans. Il faut*

toutefois prendre la précaution de vérifier que les structures de la langue maternelle sont bien en place. A cinq ans, c'est généralement le cas.

Há ainda que referir que um número razoável de formandos liga o início da aprendizagem da LE aos primeiros anos de escolaridade (6/7 anos) e outros mais propriamente à consolidação da leitura e da escrita em LM (7/8 anos ou 8/9anos). No entanto, ainda aparece o grupo dos mais de 9 anos, assinalado como escolha de 1 professor, para o início da aprendizagem de uma LE, opção que nos parece divergir das várias justificações favoráveis ao ensino das LEs desde a mais tenra idade, que temos vindo a apresentar ao longo deste estudo.

1.3 - Síntese da análise dos dados do Questionário I (Parte I)

Pela análise interpretativa que fizemos aos dados fornecidos pelos 24 formandos que frequentaram a acção de formação *Ensino das Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo*, podemos constatar, relativamente ao seu nível de competência em LEs, que uma boa maioria se auto-avalia entre o bom e o suficiente no que diz respeito à sua competência, quer em Inglês, quer em Francês. No entanto, ainda só concordam parcialmente que o professor do 1º Ciclo deva possuir boas competências em LEs, dividindo as suas opiniões quanto à actual preparação para abordarem a LE na sua sala de aula entre o razoavelmente e o mal preparados para o fazerem. A introdução autónoma da LE divide os formandos, entre os que já experimentaram essa abordagem e os que não a experimentaram, sendo que as mesmas proporções se revelam para uma abordagem coadjuvada. Nesta experiência, as sensações sentidas por estes professores, traduzem-se, na sua maioria, em satisfação e entusiasmo, no entanto, o que, em primeiro lugar, os faria introduzir a LE na sua sala seria a obrigatoriedade curricular. Outros factores são também apontados como possíveis

adjuvantes a esta decisão, tais como a formação, o apoio de um professor especializado, a motivação dos alunos pela iniciação ou a continuação das experiências positivas já vivenciadas nesta área.

No que diz respeito às representações acerca da introdução da LE no 1º Ciclo, uma significativa maioria dos inquiridos concorda totalmente com a introdução da LE no currículo do 1º Ciclo, que a mesma deve ser abordada em articulação com as outras áreas curriculares e de preferência ser leccionada pelo professor titular de turma, quando o mesmo demonstrar competência para tal, sendo que, na impossibilidade de tal acontecer, dever a mesma ser feita por um professor especializado. Uma grande maioria destes formandos aposta na oferta da diversidade linguística, desde a mais tenra idade, e considera como mais adequada para o início da aprendizagem de uma LE, a faixa etária dos 5/6 anos, logo seguida da dos 3/4 anos.

2 - Questionário II (Parte Um)

Vamos agora proceder à análise interpretativa da primeira parte do Questionário II, relativamente às opiniões dos professores inquiridos acerca da metodologia utilizada no ensino-aprendizagem das LEs e a relação LE e desenvolvimento do aluno, dados recolhidos no fim da acção de formação que com eles desenvolvemos.

2.1 - Metodologia utilizada no ensino-aprendizagem das LEs

2.1.1 - Promoção de uma relação afectiva com a língua

Pela análise do Gráfico 19, que sistematiza as respostas à questão sobre se o processo de ensino-aprendizagem da LE deve centrar-se na promoção de uma relação afectiva com a língua a iniciar, ressaltando os princípios da cidadania europeia,

constatamos que 22 professores (92%) concordam totalmente e 2 (8%) concordam parcialmente com esta afirmação.

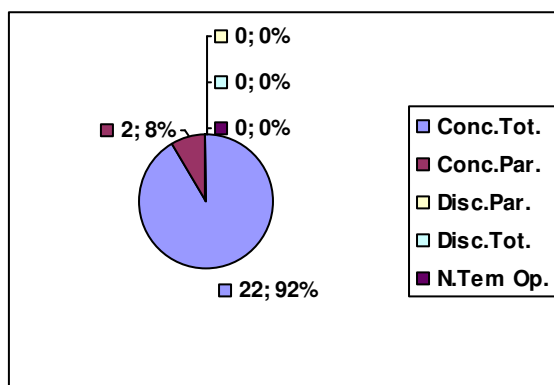


Gráfico 19 – Relação afectiva com a língua

Perante estes dados, confirmamos que estes inquiridos já se aperceberam de que devem promover um clima emocional favorável à aprendizagem das línguas, definindo objectivos de cariz atitudinal, de interesse e curiosidade pelas línguas, vontade de as aprender e objectivos afectivos de abertura ao outro (Candelier, 1993, 2000; Dabène, 1994). Também Andrade *et al.* (2002:85) defendem acerrimamente esta perspectiva, tendo já realizado vários trabalhos baseados nestes pressupostos, onde advogam que *a valorização das línguas (...) passa necessariamente por uma mudança de atitude relativamente ao seu estatuto informal, pelo que actividades de sensibilização à diversidade linguística com objectivos formativos e afectivos, visando a curiosidade e o gosto pelo outro, estimulam as crianças na vontade de vir a aprender línguas.*

2.1.2 - Envolvimento em tarefas e actos comunicativos

Em relação à opinião destes formandos acerca das oportunidades que devem ser dadas aos aprendentes de se envolverem em tarefas e actos comunicativos que lhes

proporcionem vivências estimulantes, a resposta é dada pelo Gráfico 20 e é unânime nos 24 respondentes (100%), concordando totalmente com esta afirmação.

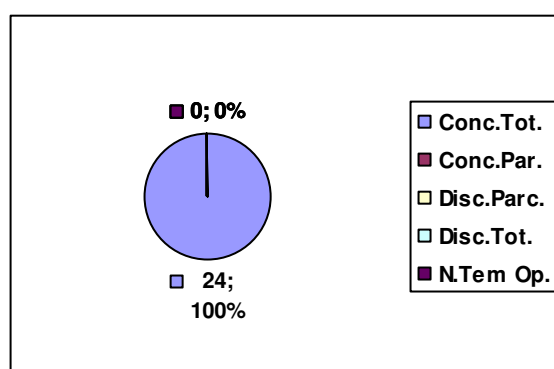


Gráfico 20 – Participação em tarefas e actos comunicativos

É interessante verificar que a totalidade destes professores está completamente de acordo com um dos princípios em que o ensino-aprendizagem das línguas a crianças deve basear-se: a participação em tarefas e actos comunicativos que lhes facultem momentos entusiasmantes. Tal posição também é preconizada pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001: 217-218), que entende que *a execução de uma tarefa por um indivíduo envolve a activação estratégica de competências específicas, de modo a realizar um conjunto de acções significativas num determinado domínio, com uma finalidade claramente definida e um produto (output) específico*. O mesmo documento refere, na página seguinte, que *as tarefas de sala de aula são comunicativas, na medida em que exigem dos aprendentes que compreendam, negociem, e expressem sentido (...), [sendo] a ênfase colocada sobre o resultado da execução da tarefa, estando (...) o significado no centro do processo, à medida que os aprendentes realizam as suas intenções comunicativas*.

2.1.3 - Utilização de uma dinâmica interactiva

Quando questionados sobre se a iniciação a uma LE deve prever a utilização de uma dinâmica interactiva, privilegiando o aproveitamento das novas tecnologias da informação e comunicação, os 24 respondentes (100%) foram unânimes na resposta, concordando totalmente com a afirmação, tal como se pode verificar pelo Gráfico 21.

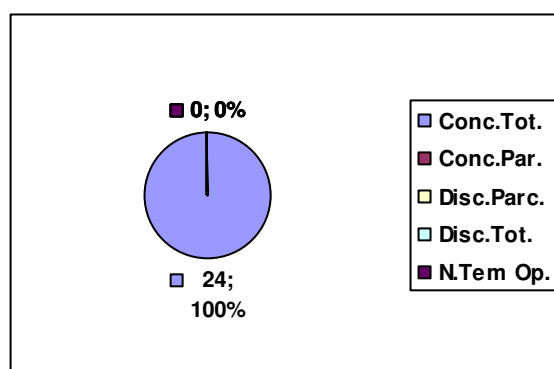


Gráfico 21 – Privilégio de uma dinâmica interactiva

As novas tecnologias contribuem fortemente para o ensino-aprendizagem das LEs, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas e diversificadas, já que a utilização do computador e de sistemas interactivos por ele suportados contribuem para que o aluno se torne mais autónomo e promotor da sua própria aprendizagem, permitindo um ensino centrado no aluno, em que este pode construir o seu próprio conhecimento e tirar o máximo partido das suas capacidades. Por outro lado, pelas suas características interactivas, propiciam a interacção dos alunos com o seu ambiente de trabalho e com todos os intervenientes no processo educativo, levando-os à cooperação, nomeadamente em situações lúdicas.

Sem dúvida que o jogo tem um papel fulcral neste processo de ensino-aprendizagem, cuja importância ficou bem expressa, na entrevista *Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe de FLE ?* de Silva (2005), que diz, reportando-se a ele, que *sa souplesse lui permet de s'adapter à une conception "actionnelle" et*

d'intégrer des concepts tout à fait dans l'air du temps - interculturel, médiation, pédagogie de projet, tâches et stratégies (...) sans renoncer aux postulats fondamentaux de l'approche communicative: centration sur l'apprenant, prise en compte de ses besoins et ses intérêts, autonomisation, enseignement axé sur le sens, authenticité, dédramatisation et exploitation de l'erreur, progression en spirale, et cetera.

2.2 - Relação língua estrangeira/desenvolvimento do aluno

2.2.1 - Promotora do sucesso escolar

Neste novo bloco, em que se privilegia a relação entre a LE e o desenvolvimento do aluno, podemos concluir, pela leitura do Gráfico 22, que 16 professores (67%) concordam totalmente que a iniciação à LE promove o sucesso escolar, enquanto que 8 formandos (33%) concordam apenas parcialmente com esta afirmação.

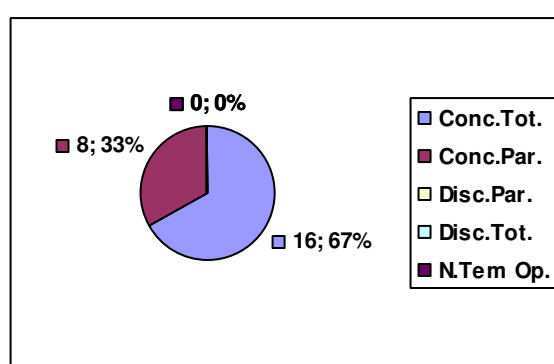


Gráfico 22 – Activação do sucesso escolar

É, pois, já notória a opinião destes professores acerca da promoção que a aprendizagem das LEs pode ter no sucesso escolar do aluno, dado que, por certo, já se aperceberam dos benefícios que a mesma pode trazer a crianças deste nível etário.

Strecht-Ribeiro (1998: 62) refere que a investigação levada a cabo neste domínio mostra que *as crianças que aprendem uma LE desde mais cedo tendem a ser superiores aos seus pares monolingues em comportamentos de tipo verbal e não-verbal.*

Intelectualmente a experiência vivida com dois sistemas linguísticos diferentes parece conceder-lhes maior flexibilidade mental, superioridade na formação de conceitos e um leque variado de capacidades mentais, logo potenciadora de sucesso escolar.

2.2.2 - Favorável à desinibição

A leitura do Gráfico 23 mostra-nos que 17 professores/formandos (71%) concordam totalmente que a exposição à LE favorece a desinibição no aluno e 7 docentes (28%) só concordam parcialmente.

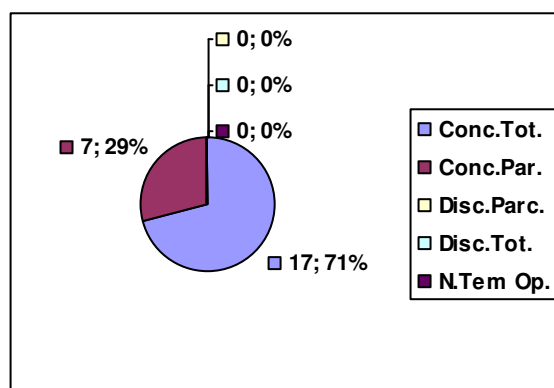


Gráfico 23 – A LE como estímulo à desinibição

É interessante verificar que este grupo de professores já se apercebeu do estímulo que o ensino-aprendizagem das LEs pode proporcionar aos alunos. Actividades lúdicas, de expressão dramática ou musical são fortemente propícias a que a criança participe de forma espontânea, sem receios de errar, por vezes de forma muito mais desinibida do que em LM. É que, conforme Ferrão-Tavares, Valente e Roldão (1996) referem a este propósito, nesta situação, as crianças estão todas em igualdade de circunstâncias e os seus receios desaparecem, dando lugar a um momento de participação que lhes vai aumentar consideravelmente a sua auto-estima. Esta perspectiva é válida também para os alunos cuja LM não é o português ou para crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem,

encontrando muitas vezes na LE momentos de participação que lhes dão bastante prazer e onde se sentem iguais a todos os outros.

2.2.3 - Estimuladora da criatividade

Ao analisarmos o Gráfico 24, verificamos que 18 formandos (75%) concordam totalmente que a abordagem à LE estimula a criatividade no aluno, enquanto que 6 (25%) docentes concordam parcialmente.

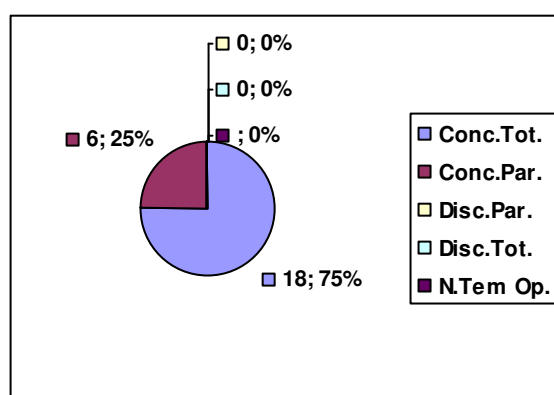


Gráfico 24 - LE como promotora da criatividade

A este propósito, citamos Weis (1991) que nos recomenda linhas directrizes para a concepção de programas de ensino-aprendizagem das LEs aos mais novos, onde é bem visível o estímulo à criatividade, tais como propostas de criação de actividades e interacções na sala de aula que permitam aos alunos desempenhar papéis criativos, realizando diferentes tarefas comunicativas ou dedicando-se a actividades de expressão plástica, poética e estética.

2.2.4 - Facilitadora de maior atenção/concentração

Ao questionarmos os docentes sobre se a iniciação à LE contribui para uma maior atenção/concentração da criança, verificamos, pela análise do Gráfico 25, que 18

respondentes (75%) concordam totalmente com esta afirmação, enquanto que 6 (21%) apenas concordam parcialmente e 1 (4%) não tem opinião formada.

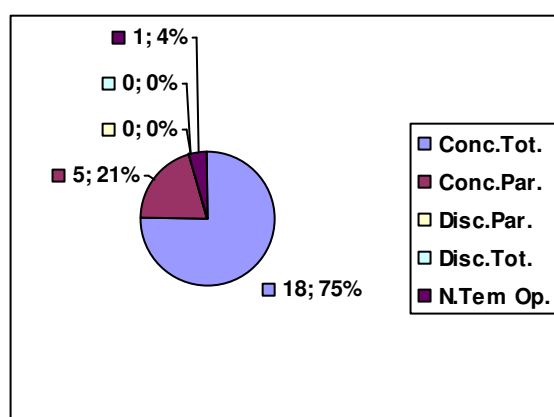


Gráfico 25 - A LE como promotora de maior atenção/concentração

Ao nível cognitivo, pressupõe-se um desenvolvimento de competências de ordem metalinguística e metacognitiva, ou seja, o desenvolvimento de capacidades de atenção, observação e de raciocínio, competências facilitadoras do acesso ao domínio de línguas (Candelier, 1998; 2000).

Também Strecht-Ribeiro (1998:91) defende que a dimensão afectiva da aprendizagem das LEs proporciona oportunidades para *formar atitudes, despertar e desenvolver a atenção, a sensibilidade, a curiosidade, o interesse e a resposta estética, não esquecendo nunca que existe uma relação entre a cognição e a dimensão afectiva e que um maior envolvimento afectivo leva a níveis mais altos de motivação, o que por sua vez beneficia a aprendizagem.*

2.2.5 - Melhoria das relações interpessoais

Questionando este grupo de professores acerca das possíveis mudanças no relacionamento interpessoal dos seus alunos com a iniciação à LE, 21 respondentes (87%)

concordam totalmente com esta possibilidade e 3 (13%) concordam parcialmente, tal como nos apresenta o Gráfico 26.

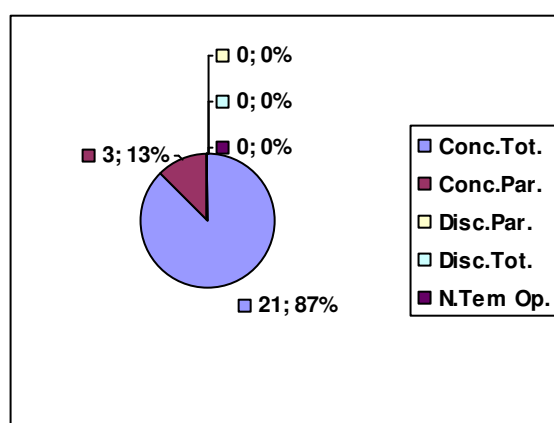


Gráfico 26 – A LE como promotora das relações interpessoais

Analisando a relação entre a aprendizagem das LEs e o desenvolvimento relacional, evocamos Vigotsky (1991), que situa a criança no seu meio social para lhe estudar os comportamentos. Este autor entende que a aprendizagem das LEs promove a estrutura do pensamento de forma idêntica à que a criança apreende os modos de relacionamento consigo própria e com os outros, perspectivando, assim, o seu mundo e o mundo que a rodeia. Em cada etapa do seu desenvolvimento a criança adquire, em interacção com o meio que a rodeia, as condições primordiais de apreender o seu eu, os objectos e os outros.

As repercussões do pensamento de Vigotsky no processo de ensino-aprendizagem das LEs só ultimamente têm sido destacadas, salientando-se como efeitos directos neste processo, entre outros, o estímulo que o ensino das LEs aos mais novos implica, incitando a criança a uma prática intensiva da oralidade de forma interactiva com os seus pares, de vivências idênticas e diferenciadas, e podendo, então, este processo também contribuir para a melhoria do relacionamento interpessoal.

2.2.6 - Facilitadora da integração

Pela análise do Gráfico 27, que revela a opinião dos respondentes acerca da possibilidade da introdução da LE no 1º Ciclo, poder favorecer a integração de crianças cuja LM não é a língua falada na escola, todos os docentes (24 ou 100%) foram unânimes na concordância total.

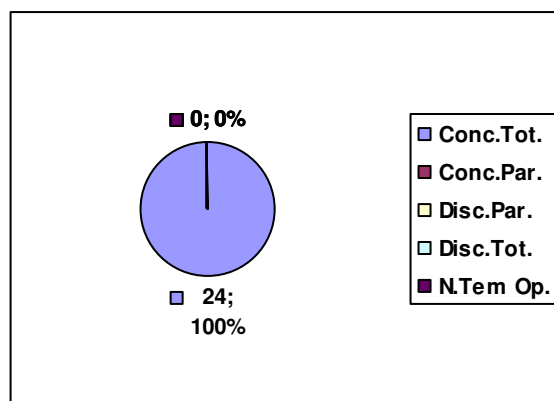


Gráfico 27 - LE como promotora da integração

Estão assim estes professores a reconhecer que a aprendizagem das LEs pode favorecer a integração de crianças cuja LM não é a língua falada na escola, contribuindo também para um melhor conhecimento do Outro e da sua cultura, numa Europa sem fronteiras, *em que o diferente tem de ser aceite e respeitado para que a comunicação e a interação entre europeus possa ser facilitada, valorizando as diferentes línguas maternas para promover a mobilidade, a compreensão mútua, a tolerância e a cooperação activa, vencendo o preconceito e a discriminação* (Strecht- Ribeiro, 1998: 28).

2.2.7 - Melhoria da aprendizagem da LM

Em relação à opinião destes professores sobre se a iniciação à LE, no 1º Ciclo, contribui para a melhoria da aprendizagem da LM, expressa no Gráfico 28, verificamos

que 10 sujeitos do estudo (42%) concordam totalmente com esta possibilidade, enquanto que 12 (50%) concordam parcialmente, 1 (4%) discorda parcialmente e 1 outro não tem opinião formada.

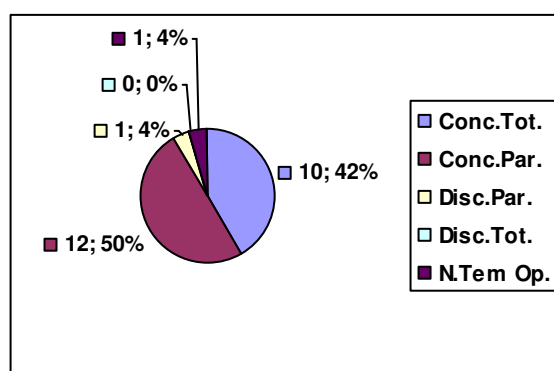


Gráfico 28 - Aperfeiçoamento da aprendizagem da LM

Importa referir, perante estes resultados, que, através das experiências que têm tido no ensino-aprendizagem das línguas, os professores já se começaram a aperceber da importância que este processo tem para um melhor reconhecimento da LM. No entanto, esse papel ainda tem que se tornar mais evidente. Lembramos, a propósito, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001:236), que explica que quando se inicia o ensino-aprendizagem de uma primeira LE, estamos a iniciar o processo de desenvolvimento de *uma consciência linguística, uma consciencialização geral dos fenómenos linguísticos (relação com a LM ou com as outras línguas presentes no meio e na sala de aula), destacando-se (...) a confirmação da identidade linguística e cultural do aprendente, atenção dada à linguagem corporal e gestual, aspectos sonoros, música e ritmo, experiência das dimensões físicas e estéticas de certos elementos da outra língua.*

2.3 - Síntese da análise dos dados do Questionário II (Parte II)

A análise interpretativa que fizemos aos dados facilitados pelos professores/formandos que participaram na acção de formação que lhe proporcionámos, permitiu-nos verificar a sua opinião acerca da metodologia que privilegiam no ensino-aprendizagem das LEs e da relação que os mesmos julgam existir entre a aprendizagem da LE e o desenvolvimento dos seus alunos. Começando por saber se, ao nível metodológico, a abordagem à LE deve promover uma relação afectiva com a língua a iniciar, ressaltando os princípios da cidadania europeia, a grande maioria destes docentes concorda totalmente com esta perspectiva. Em relação à opinião dos mesmos acerca das oportunidades que devem ser dadas aos aprendentes de se envolverem em tarefas e actos comunicativos que lhes proporcionem vivências estimulantes, a resposta é unânime nos 24 respondentes, concordando totalmente com esta afirmação, da mesma forma que o fizeram quando questionados sobre se a iniciação a uma LE deve prever a utilização de uma dinâmica interactiva, privilegiando o aproveitamento das novas tecnologias da informação e comunicação.

Ao querermos conhecer as opiniões destes docentes sobre a relação entre a LE e o desenvolvimento dos seus alunos, uma boa maioria dos mesmos concorda totalmente que a iniciação à LE promove o sucesso escolar, favorece a desinibição no aluno e lhe estimula a criatividade. E questionados estes docentes sobre se a abordagem à LE contribui para uma maior atenção/concentração da criança, verificamos que também uma grande maioria concorda totalmente com esta afirmação, aumentando ainda o número de respostas favoráveis quando inquiridos acerca das possíveis mudanças no relacionamento interpessoal dos seus alunos com a iniciação à LE e atingindo a unanimidade de respostas na concordância total para o favorecimento da integração de crianças cuja LM não é a

língua falada na escola. Já em relação à opinião destes professores sobre se a iniciação à LE, no 1º Ciclo, contribui para a melhoria da aprendizagem da LM, verificamos que as suas opiniões se dividem entre a concordância total e a concordância parcial com esta possibilidade.

3 - Questionário I e II (Parte Dois)

Para finalizar a análise interpretativa dos questionários, vamos, agora, fazer uma análise comparativa entre a Parte Dois do Questionário I e a Parte Dois do Questionário II, respectivamente sobre as opiniões destes professores acerca das expectativas e resultados desta acção de formação.

3.1 - Expectativas e resultados desta acção de formação

3.1.1 - Favorável à construção de conhecimento

Tendo questionado os formandos acerca da possibilidade desta formação poder contribuir para a construção de conhecimento acerca das perspectivas actuais para o ensino das LEs a crianças (Gráfico 29), a maioria de respondentes (20 ou 83%) concorda totalmente que esta formação poderia ser activadora da construção de conhecimentos acerca desta matéria, enquanto que 4 professores (17%) só concordam parcialmente com essa hipótese.

Parece-nos bastante positiva esta posição, já que os formandos se mostraram confiantes com a sua participação nesta acção, entendendo-a como espaço de partilha de experiências vivenciadas e reconhecendo-a, tal como Strecht-Ribeiro (2002:212), quanto a projectos deste género, que os mesmos *devem inclusivamente servir como factor de encorajamento e como elementos catalisadores de novos pensamentos (...), tendo*

promovido a inovação e mobilizado vontades e massa crítica local, com vantagens para a valorização do mosaico nacional e internacional de línguas e de culturas.

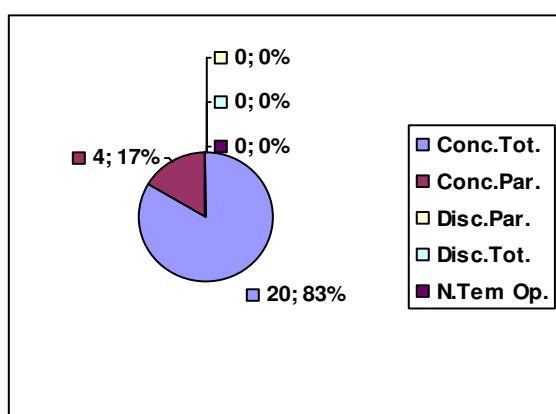


Gráfico 29 - Expectativa de uma Formação activadora da construção de conhecimentos

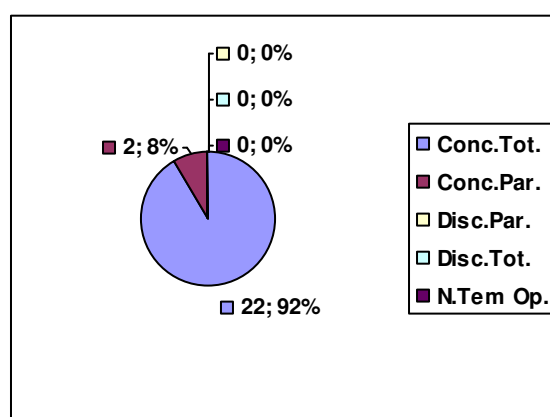


Gráfico 30 - Resultados de uma Formação activadora da construção de conhecimentos

O Gráfico 30, por sua vez, apresenta as reflexões pós-acção de formação, sobre a mesma questão, e mostra-nos que, então 22 formandos (92%) responderam que concordavam totalmente, enquanto que 2 (8%) indicaram que concordavam parcialmente que esta formação contribuía para a construção de conhecimento acerca das perspectivas actuais para o ensino das LEs a crianças.

Diante de tais dados, verificamos que a expectativa dos formandos quanto à construção de conhecimentos que esta acção de formação lhes poderia proporcionar foi conseguida, aumentando mesmo o número de docentes que o afirmaram no questionário final.

3.1.2 - Promotora da aquisição de aptidões pedagógicas

Perante a questão se os professores poderiam construir aptidões pedagógicas adaptadas ao ensino das LEs, frequentando esta formação, os respondentes revelaram-se na

sua maioria (14 ou 58%) concordantes totalmente com esta aposta, em termos de expectativa (Gráfico 31).

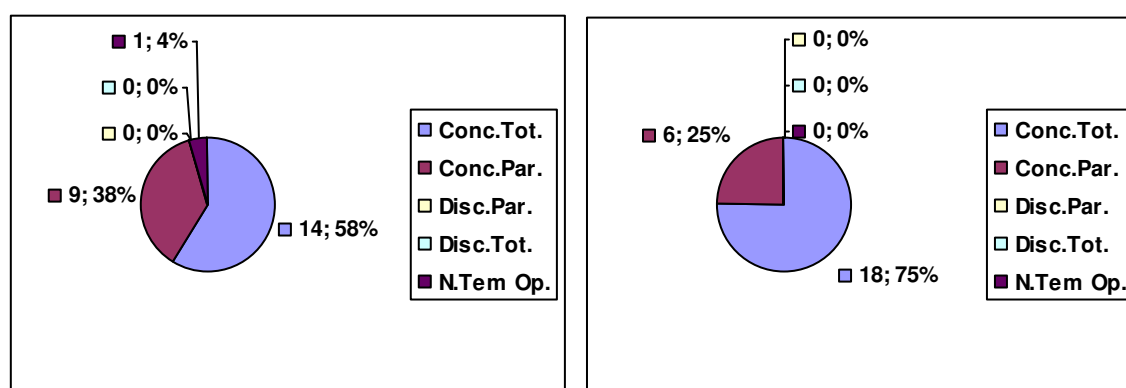


Gráfico 31 - Expectativa de uma Formação estimuladora de aptidões pedagógicas

Gráfico 32 - Resultados de uma Formação estimuladora de aptidões pedagógicas

O mesmo gráfico revela-nos que 9 professores (38%) concordaram parcialmente que esta formação fosse impulsionadora da aquisição de aptidões pedagógicas para o ensino das LEs aos mais novos, enquanto que 1 (4%) formando não tinha opinião formada sobre o assunto.

Se a maioria deste grupo de professores perspectivou que esta acção de formação fosse estimuladora da aquisição de aptidões pedagógicas para o Ensino das LEs a crianças, pressupunha-se também, à partida, que fosse necessário desenvolver aptidões específicas para esta tarefa. Então, convém realçar que, de facto, quer neste nível de intervenção, quer a nível de toda a sua prática pedagógica como professor de 1º Ciclo, o docente tem que tomar cada vez mais consciência da sua actuação, mostrando o seu saber-fazer, fundamentando as suas decisões, empenhando-se, assim, numa *praxis* cada vez mais conseguida, que reflecta toda a sua competência, quer como técnico de ensino, quer como pessoa (Alarcão, 1989; Andrade e Araújo e Sá, 1992).

Tomando por referência o Gráfico 32, que considera a mesma questão, mas numa situação de pós- formação, verificamos que 18 professores/formandos (75%) concordam totalmente com a afirmação que lhe propusemos, enquanto que 6 (25%) nos declararam concordarem parcialmente com a mesma.

Isto significa que as expectativas que estes formandos tinham sobre a promoção da aquisição de aptidões pedagógicas para o ensino das LEs a crianças, com a participação nesta formação, foram conseguidas, pois, além dos valores do “concordo totalmente” subirem 17%, os do “concordo parcialmente” desceram de 13%, a favor do “concordo totalmente” e o professor que não tinha opinião formada acabou por formá-la, enquadrando-se numa perspectiva positiva acerca desta proposta.

3.1.3 - Incentivadora da construção de métodos apropriados

Continuando a analisar as expectativas destes formandos acerca desta acção de formação, foram os mesmos questionados sobre se ela poderia estimulá-los à criação de métodos apropriados e específicos para o ensino das LEs, considerado este novo nível etário. A resposta que obtivemos está representada no Gráfico 33 e revela-se coincidente com a do Gráfico 29, sobre a expectativa de uma formação activadora da construção de conhecimentos.

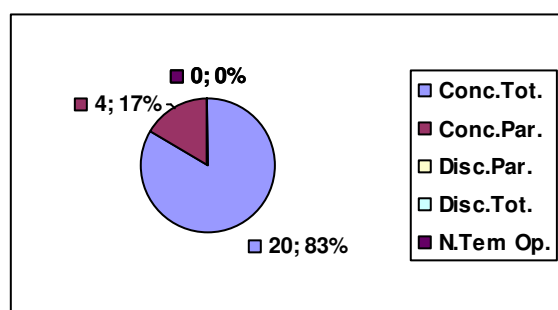


Gráfico 33 - Expectativa de uma Formação incentivadora de métodos apropriados

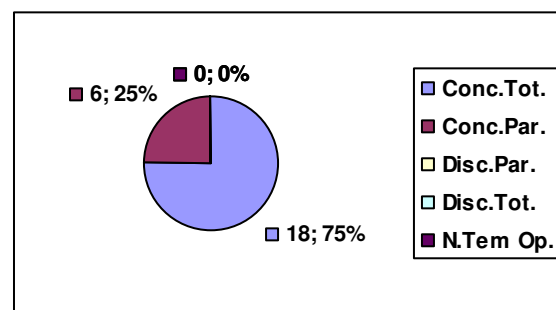


Gráfico 34 - Resultados de uma Formação incentivadora de métodos apropriados

Assim, é possível afirmar que a maioria dos professores, equivalente a 20 docentes (83%), declarou que a sua participação, nesta formação, poderia estimulá-los à criação de métodos apropriados ao ensino das LEs a crianças, enquanto que 4 formandos (17%) também admitiram essa hipótese, embora só parcialmente.

Lembramos a importância que tem esta questão, já que a inovação no ensino das LEs a crianças não deverá somente limitar-se a um início mais cedo do que era habitual, mas sim à criação de métodos apropriados e específicos para este novo nível etário, sendo esta a preocupação de vários investigadores sobre esta matéria, entre eles Ferrão-Tavares (2002), Andrade *et al.* (2005), Strecht-Ribeiro (2005) ou Sousa (2006).

Pela análise do Gráfico 34, que se reporta à mesma questão, mas na situação de pós-formação, a maioria dos inquiridos, que corresponde a 18 (75%), indicou concordar totalmente, enquanto que 6 (25%) apenas concordam parcialmente.

Perante tais dados, verificamos que a expectativa dos formandos quanto ao incentivo que esta acção de formação lhes pudesse dar para criar métodos adequados a este novo nível de ensino foi conseguida quase na totalidade, embora o número de docentes que acreditavam totalmente nesta possibilidade tivesse diminuído ligeiramente.

Poderemos justificar esta pequena diferença, com algumas razões que podem ter a ver com a insegurança de alguns professores perante tal desafio, sendo que esta formação poderá, também, tê-los consciencializado mais para os requisitos necessários para abordar uma LE com os seus alunos e, daí, na resposta pós-formação, já terem dado a sua opinião de forma mais consciente.

3.1.4 - Promotora de novas experiências

Pela análise do Gráfico 35, que nos revela a opinião do grupo de inquiridos sobre se a frequência desta acção de formação poderia contribuir para criar condições para que surgissem experiências inovadoras ao nível da aprendizagem precoce das línguas, constatamos que, a maioria, que corresponde a 20 respondentes (83%), afirma estar convicta que tal contribuição poderia ser possível.

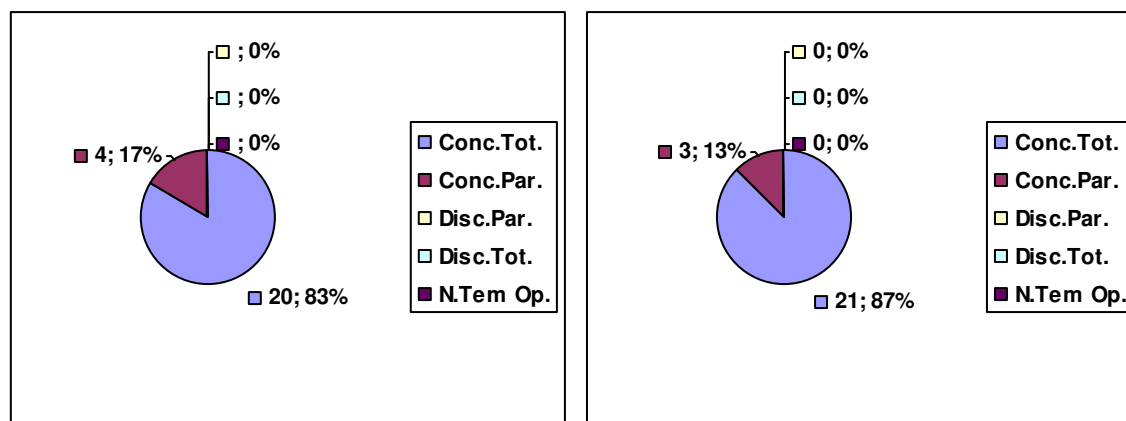


Gráfico 35 - Expectativa de uma formação promotora de novas experiências

Gráfico 36 - Resultados de uma formação promotora de novas experiências

Pode também verificar-se que 4 formandos (17%) só concordam parcialmente que esta formação os impulse para uma experiência no ensino das LEs, o que se revela totalmente aceitável, se considerarmos o tipo de sujeitos envolvidos na mesma. Reportando-nos ao Gráfico 2 - Habilitações em Língua Estrangeira - verificamos que 4 formandos (17%) apenas possuem o 9º ano como formação em LE e, continuando pela análise do Gráfico 6 - Aptidão ao nível do inglês - , constatamos que 5 professores (21%) atribuem um nível de insuficiente à sua competência em Inglês, enquanto que, no Gráfico 7 - Aptidão ao nível do francês -, são 6 (25%) os que apontam como insuficiente o seu nível de competência em Francês. Como é natural, é condição imprescindível para ensinar uma LE revelar uma boa proficiência na língua a ensinar, já que, ao comunicar em LE com os

seus alunos, o professor deve promover uma interacção correcta, clara e precisa (Andrade e Araújo e Sá, 1992).

Sobre se esta acção motivou o formando para o aparecimento de novas experiências ao nível da aprendizagem precoce das línguas, resposta que nos é traduzida pelo Gráfico 36, podemos constatar que 21 respondentes (87%) concordam totalmente com esta possibilidade e 3 (13%) concordam parcialmente.

Então, também através desta resposta, podemos verificar que as expectativas que estes formandos tinham sobre se esta acção os poderia motivar para o aparecimento de novas experiências ao nível da aprendizagem precoce das línguas foram conseguidas, visto que, para além dos valores do “concordo totalmente” subirem 7%, os do “concordo parcialmente” desceram de 4%, a favor do “concordo totalmente”.

3.2 - Síntese da análise dos dados dos Questionários I e II (Parte II)

Esta análise interpretativa da Parte II dos Questionários I e II, feita comparativamente, permitiu-nos ficar a conhecer, de modo mais claro, as opiniões dos professores inquiridos acerca das expectativas e resultados da acção de formação em *Ensino das LEs no 1º Ciclo*.

E, tendo questionado os formandos acerca da possibilidade desta formação poder contribuir para a construção de conhecimento acerca das perspectivas actuais para o ensino das LEs a crianças, em termos de expectativas, uma boa maioria de respondentes concorda totalmente que esta formação poderia ser activadora da construção de conhecimentos acerca desta matéria, subindo ainda esta maioria, em termos de resultados.

No que diz respeito à questão se os professores poderiam construir aptidões pedagógicas adaptadas ao ensino das LEs, frequentando esta formação, os respondentes

revelaram-se na sua maioria concordantes totalmente com esta aposta, em termos de expectativa, subindo, também de forma significativa, a mesma maioria, nas suas reflexões pós-formação.

Continuando a analisar as expectativas destes formandos acerca desta acção de formação, foram os mesmos inquiridos sobre se a mesma poderia estimulá-los à criação de métodos apropriados e específicos para o ensino das LEs, neste novo nível etário. Uma grande maioria dos professores concordou totalmente, baixando, a mesma, ligeiramente, por referência às respostas dadas após a acção de formação.

O último aspecto analisado diz respeito à opinião do grupo de inquiridos sobre se a frequência desta acção de formação poderia contribuir para criar condições para que surgissem experiências inovadoras ao nível da aprendizagem das línguas aos mais novos, constatando que, uma grande maioria concorda totalmente com esta contribuição, subindo ligeiramente, ainda, esta opinião em termos de resultados pós-formação.

B - Segunda Fase do Estudo

O “caso” de Isabel

No seguimento da estrutura investigativa que nos propusemos seguir, passamos, agora à apresentação e interpretação dos dados obtidos através das duas entrevistas e das seis observações realizadas ao sujeito-caso desta segunda fase do nosso estudo. Lembramos que, dos 24 formandos que frequentaram a acção de formação *Ensino das LEs no 1º Ciclo*, 13 dispuseram-se a continuar este processo de formação, ao longo do ano lectivo que agora findou (2005/2006), integrando uma equipa de trabalho, supervisionada pela investigadora, cujo objectivo principal foi a abordagem à LE, aos seus alunos, de

forma autónoma, ainda que para isso se tivesse recorrido a um processo de supervisão durante todo o ano.

Desses professores foi seleccionada uma, a que convencionámos chamar Isabel, formada em Ensino Básico, na variante Português/Francês, que evidenciou, desde o início, bastante curiosidade em fazer a abordagem da língua francesa à sua turma, um 3º ano de escolaridade, com 25 alunos.

1 - Análise dos dados da Entrevista nº 1

Esta entrevista, realizada antes de começarmos o processo de supervisão, teve como objectivos principais caracterizar aspectos relacionados com o ensino das LEs a crianças, conhecer as expectativas da professora-caso face à leccionação por si própria, desta área aos seus alunos e as suas expectativas quanto ao modelo de supervisão previsto para esta tarefa.

Passamos, de imediato, à análise interpretativa desses dados, em função dos aspectos mais pertinentes de cada um dos seus três temas, bem como das respectivas categorias e subcategorias, que os concretizam.

1.1 - Aspectos relacionados com o ensino das LEs a crianças

Este primeiro tema, que emergiu da análise de conteúdo da entrevista permite-nos conhecer a situação pessoal desta professora face às LEs, identificar a sua postura perante algumas questões que envolvem o ensino das LEs no 1º Ciclo, bem como caracterizar as perspectivas da mesma acerca do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da LE a crianças. Para tal, recorreremos ao seu discurso, presente nas unidades de sentido, sistematizadas em categorias e subcategorias (Anexo XVIII), evidenciando os traços

caracterizadores das mesmas e a sua frequência, em quadros de síntese elaborados para o efeito. Faremos, então, uma análise a cada categoria, interpretando o seu conteúdo e ilustrando, tanto quanto possível, com a própria voz da professora entrevistada.

1.1.1 - Situação face ao ensino-aprendizagem da LE

No que diz respeito à situação desta professora, face ao ensino-aprendizagem da LE, mais concretamente no que se refere à sua formação e experiência profissional, podemos verificar, pela análise do Quadro nº 2, que a professora-caso detém o Curso de Professores do Ensino Básico – 2º Ciclo, variante Português e Francês, lecciona já há seis anos e possui experiência no 2º Ciclo, a leccionar Língua Portuguesa, e no 3º Ciclo, a leccionar Português e Francês.

Quadro nº 2 - Formação e experiência profissional

Subcategorias	Campos	Justificação/Enunciação	F.
Formação profissional		“Indica o curso de Professores do Ensino Básico – 2º Ciclo, variante Português/ Francês”	1
Tempo de serviço		“Refere seis anos de serviço”	1
Experiência profissional	Nível de ensino	“ Revela experiência no 2º Ciclo a leccionar Língua Portuguesa e no 3º Ciclo a leccionar Português e Francês”	1
	Razões de interesse	“Aponta a curiosidade em conhecer as capacidades das crianças face à aquisição” “Indica o interesse na comparação da aquisição em adolescentes e crianças”	2 1

A entrevistada aponta como razões do seu interesse por esta área a curiosidade em conhecer as capacidades das crianças face à aquisição (com o valor 2 de frequência) de uma LE e desejar comparar como esta aquisição se processa nas crianças face à de alunos adolescentes com que tem experiência de leccionação. Vejamos como a mesma se exprime, a propósito, recorrendo a passagens do seu discurso:

(...) A primeira razão é a curiosidade (...)

(...) para ver a receptividade das crianças, mais novinhas, a uma LE (...)
(...) porque já tive essa experiência com miúdos mais velhos, adolescentes (...)
(...) e quais são as capacidades que eles têm em relação à aquisição (...)

Ainda relativamente à sua situação face ao ensino-aprendizagem da LE, mais precisamente no que diz respeito à sua experiência de leccionação da LE e à própria vivência pessoal na aprendizagem das línguas, verificamos pela leitura analítica das unidades de sentido que compõem o Quadro nº 3, que a professora em questão teve uma experiência de leccionação da LE, no estágio, bastante desagradável, nas suas próprias palavras:

(...) foi péssima, devido à turma (...) um 7º ano (...)
(...) nada os interessava (...)

destacando, à guisa de justificação, os problemas comportamentais dos alunos (com o valor 5 de frequência) e relacionando, ainda, a falta de predisposição dos mesmos para a aprendizagem do Francês com a falta de iniciação a outras línguas no 1º Ciclo, com a escolha do inglês no 5º ano e com a predominância desta língua no nosso quotidiano. Eis as suas palavras:

(...) os miúdos (...) não escolhem como LE, logo no 5º ano, o Francês (...)
(...) pode ser (...) à falta de (...) de iniciação logo no 1º Ciclo (...)
(...) o inglês predomina em tudo o que é meios de comunicação (...)

Perante esta experiência pouco motivante, a professora realça, no entanto, a atitude apoiante da professora cooperante (F = 4) da Prática Pedagógica do seu curso, traduzida nestas expressões:

(...) compreendeu que não podíamos fazer um trabalho melhor devido à plateia que tínhamos (...)
(...) sempre, sempre apoiou e sempre nos ajudou e sempre tentou acalmar-nos (...)

Ainda em relação à sua experiência de leccionação da LE, a entrevistada revela

uma outra experiência, desta vez positiva, de ensino de Francês a turmas de 7º e 8º anos (com o valor 5 de frequência), embora apontando a resistência inicial à aprendizagem desta língua (F = 2), justificando, mais uma vez, essa resistência com a prevalência do inglês no meio envolvente (com o valor 4 de frequência):

(...) com o 7º e 8º anos, metade do ano (...). Foi muito gira!
(...) Os miúdos ao início estavam reticentes, porque não gostam de Francês (...)
(...) é logo à primeira: - Ah o Francês é chato, é uma seca! (...)
(...) é a tal história é o inglês, continua a prevalecer (...)
(...) e os miúdos têm mais facilidade a captar o inglês (...)
(...) estão mais rodeados de diálogos ingleses do que diálogos franceses (...)
(...) eles, no fim, já gostavam, gostavam de aprender, (...)
(...) já tinham algum interesse e isso ajudou-me (...)
(...) já cooperavam mais e já participavam. (...)

Pela análise do Quadro nº 3, constatamos também, que, em relação ao campo - 1º Ciclo -, a enunciação registada revela que a entrevistada não teve experiência anterior de leccionação da LE neste nível de ensino.

Passando, agora à sua vivência pessoal na aprendizagem das línguas, depreendemos pelas justificações presentes, ainda no Quadro nº 3, que o Francês foi a sua LM e o Português a sua língua segunda, dando maior ênfase à forma como o aprendeu (F = 5) e que procura assim explicar:

(...) Comecei a aprender o português ouvindo o português de casa, de família, de amigos (...)
(...) e o português- padrão, só quando vim para cá para o 12º ano, mal lia e mal escrevia ... foi a primeira vez que frequentei uma escola portuguesa.

Quadro nº 3 - Vivências de ensino e aprendizagem da LE

Subcategorias	Campos	Justificação/Enunciação	F.
Experiência de leccionação da LE	Estágio	“Refere uma experiência de estágio desagradável”	1
		“Aponta os problemas comportamentais da turma”	5
		“Denota a falta de iniciação a outras línguas no 1º Ciclo”	3
		“Menciona a atitude apoiante da professora cooperante”	4
	3º Ciclo	“Menciona uma experiência positiva de ensino de LE no 3º Ciclo”	5
		“Aponta a resistência inicial dos alunos em aprender francês”	2
		“Indica a prevalência do inglês no meio envolvente”	4
1º Ciclo	“Indica não ter tido nenhuma experiência de ensino de LE no 1º Ciclo”	1	
Vivência pessoal na aprendizagem das línguas		“ Refere o francês como a sua LM”	2
		“ Indica o português como língua segunda”	1
		“Explica como aprendeu o português”	5
		“Refere curiosidade em saber como as crianças aprendem a LE”	4

Daí afirmar novamente a sua curiosidade em conhecer como as crianças aprendem a LE (4 referências), apostando que as mesmas são capazes de o fazer, tal como ela o foi. Tal convicção é pela mesma expressa do seguinte modo:

(...) a minha curiosidade é (...) saber como é que eles são capazes (...)

(...) quais são as capacidades que eles têm na aquisição da LE.

(...) [a minha experiência diz-me] que têm capacidade, muitas capacidades (...)

(...) eu tive [capacidades], não sou mais do que os outros!

Em síntese, e analisando globalmente esta primeira categoria da entrevista - Situação da entrevistada face ao ensino-aprendizagem das LEs -, podemos concluir que se trata de uma professora que tem formação para o 1º Ciclo, embora a sua experiência de ensino de LEs seja no 3º Ciclo, portanto com adolescentes, nada ou pouco interessados em

aprender uma segunda LE, já que iniciaram o inglês no 5º ano e que esta é a LE que predomina em todo o seu meio envolvente. No que se refere à sua vivência pessoal na aprendizagem das línguas, a entrevistada confessa que o Francês foi a sua LM e o Português a sua língua segunda, explicando que o aprendeu por volta dos 5/6 anos, de uma forma oral, por contacto com a presença desta língua na família ou com amigos. Daí a sua curiosidade em saber como é que as crianças são capazes de aprender uma LE, antecipando um pouco a resposta, já que afirma que elas têm muitas capacidades para aprenderem uma língua, tal como ela teve.

Ainda que, por comparação com a sua experiência pessoal, esta professora preveja como as crianças são capazes de aprender uma LE, a sua perspectiva não está longe da de vários investigadores, entre os quais Hagège (1996), que refere que a criança é possuidora de um impulso de imitação que provoca um desempenho muito importante na aprendizagem das línguas, sendo que, nos primeiros anos de vida, a avidez de aprender e a docilidade em reproduzir não são inibidas pelas pressões sociais. Já à medida que caminha para a puberdade, a alegre espontaneidade da criança é trocada pela obsessão da imagem social, pela preocupação constante com a opinião dos outros e, portanto, pelo receio de errar. Assim, não são de estranhar as reacções de rejeição de adolescentes de 12/13 anos, ou mais, perante a proposta de aprendizagem de uma segunda LE, nesta fase das suas vidas.

Sobre a escolha do inglês, como primeira LE e a predominância desta, em todo o meio envolvente, não deixando espaço para que outras LEs se afirmem, especialistas da pedagogia das línguas discordam de tal postura, entre eles Candelier (1995), que advoga que, logo no 1º Ciclo, deverá ser abordado o plurilinguismo e a diversidade das culturas, apresentando-se às crianças diversas línguas e desenvolvendo uma procura pluralista nas

representações dos futuros aprendizes. Ao contrário desta posição, a escola não escolhe este ponto de partida, favorável às suas próprias finalidades de aceitação da diversidade, confinando-se tão somente a uma língua e a uma cultura estrangeiras particulares.

1.1.2 - Questões relativas ao ensino-aprendizagem da LE no 1º Ciclo

Quanto à categoria – Questões relativas ao ensino-aprendizagem da LE no 1º Ciclo – e apoiando-nos no Quadro nº 4, verificamos que, na opinião da professora, o momento favorável ao início do ensino-aprendizagem da LE o situa em simultâneo com o da aprendizagem da LM (2 referências), ou, na impossibilidade de tal acontecer, o mais cedo possível, a julgar pelas suas palavras:

(...) eu acho que pode ser feita em simultâneo com a outra, com a LM (...)

(...) tenho a minha filha que repete palavras em francês e repete muito bem o ô, o ú e ela tem 19 meses, começou agora a falar. (...)

(...) Pois quanto mais cedo melhor, ... mas pelo menos ao entrar para o 1º Ciclo, se não houver possibilidades antes.

É bastante clara a transposição que esta professora faz das suas vivências para aquilo em que acredita, continuando a justificar que a primeira infância é possuidora de características psicológicas e fisiológicas promotoras de uma melhor iniciação à LE (F = 2), tal como afirma, no seu discurso:

(...) e acho que uma criança tem capacidade (...)

(...) é maleável, volta-se para um lado fala uma língua, volta-se para outro lado fala outra língua (...)

Indica, ainda, o ambiente envolvente como factor favorável à aprendizagem da LE (com o valor 3 de frequência), como os seguintes excertos da entrevista no-lo mostram:

(...) no meu caso eu fui ouvindo, ou repetia mal, ou repetia bem (...)

(...) mas sempre convivi na realidade com duas línguas, com a minha família numa língua, (...) com a minha outra parte da minha família, com outra língua (...)

(...) e eu sempre me dei bem (...)

Questionada, ainda, sobre o tipo de organização curricular, que, na sua opinião, o ensino da LE deverá ter, a entrevistada, mostra-nos, através das suas justificações, presentes no Quadro nº 4, que a abordagem à LE deve ser feita dentro do horário lectivo (F = 4), já que, como professora titular, a sua disponibilidade é evidente a qualquer momento, como se pode depreender na sua intervenção:

(...) eu posso fazê-lo, de segunda a sexta, das oito à uma (...)

(...) em qualquer momento, eu posso lidar com essa situação (...)

ou argumentando que a LE pode surgir sempre que o professor e os alunos achem conveniente (com o valor 3 de frequência):

(...) quando eu achar que é o momento certo (...)

(...) e que os miúdos estão a solicitar (...)

Quadro nº 4 - Aspectos referentes ao ensino-aprendizagem da LE

Subcategorias	Campos	Justificação/Enunciação	F.
Momento favorável ao início do ensino-aprendizagem da LE	Tempo	“Aponta a possibilidade de aprendizagem da LE em simultâneo com a LM”	2
		“Sugere o início da aprendizagem da LE o mais cedo possível”	1
		“Cita a 1ª infância como possuidora de características psicológicas e fisiológicas promotoras de uma melhor iniciação à LE”	2
	Contexto	“Indica o ambiente envolvente como factor favorável à aprendizagem da LE”	3
Tipo de organização curricular	Tempo	“Sugere a abordagem à LE dentro do horário lectivo”	4
		“Declara ser oportuna a abordagem à LE sempre que o professor e os alunos acharem conveniente”	3
	Contexto	“Acha benéfico abordar a LE em conjunto com as outras áreas curriculares”	4
		“Reclama para a LE uma importância igual à das outras áreas”	4
Tipo de professor		“Indica professores de outros níveis, quando o professor do 1º Ciclo não tem competências comunicativas e formação em LE”.	1
		“Sugestiona o completamento de horário no 1º Ciclo”	2
Oferta linguística		“Justifica a língua francesa como LE a abordar na sua sala de aula”	3
		“Sugere uma aposta na diversidade linguística proposta”	3

Nesta linha de pensamento, quisemos, então, saber o que pensa a nossa entrevistada acerca da abordagem à LE em conjunto com as outras áreas curriculares, depreendendo já do seu discurso que concordaria plenamente com essa forma de abordagem (F = 4), do qual registamos os principais excertos:

(...) Acho que é benéfico (...)

(...) e acho que é normal (...)

(...) tudo o que se trata na LE está relacionado com todas as áreas curriculares que nós damos na nossa LM (...)

(...) em qualquer área dá para introduzir a LE.

Esta professora do 1º Ciclo, habituada a trabalhar todas as áreas curriculares de forma integrada, reconhecendo a todas o seu devido interesse, reclama também para a LE um tratamento igual ao das outras áreas (4 referências), sugerindo que a mesma deva ser integrada no currículo, conforme depreendemos das suas sugestões:

(...) eu acho que é importante, por isso merece ser trabalhada dentro do horário lectivo (...)

(...) não há necessidade de pôr em (...) extracurricular porque acho que é uma actividade que tem tanto mérito como outra qualquer (...)

(...) e é tão necessária como as outras (...)

E evidencia claramente a sua preocupação com a proposta da LE ser situada em horário extracurricular, não permitindo a todas as crianças usufruir desta oferta, pelo que percebemos do seu discurso:

(...) Se calhar nem toda a gente vem [se for em extracurricular] (...)

(...) e nem todos os miúdos conseguem beneficiar deste extra. (...)

Prosseguindo a análise dos dados acerca da organização curricular da LE, e centrando-nos no tipo de professor que deve assumir a sua leccionação, partimos do princípio de que este só será outro que não o professor titular de turma no caso em que o mesmo não possua competências comunicativas em LE e formação específica para o fazer,

então, a sugestão da nossa entrevistada vai para o professor de outro nível de ensino, que muitas vezes está com horário incompleto (F = 2), tal como no-lo referem as suas palavras:

(...) se for um Agrupamento junto com uma EB 2,3, pode recorrer aos professores de 2º Ciclo ou 3º Ciclo (...)

(...) geralmente os professores nem sempre têm o horário completo (...)

Quanto à sua posição acerca da oferta linguística que deve ser feita aos alunos, esta professora justifica a língua francesa como LE a abordar na sua sala de aula, que, para além da evidência do seu domínio, tem sido preterida, sendo que, no seu entender, a sua aprendizagem também é valiosa (3 unidades de sentido), tal como é afirmado no seu discurso:

(...) No meu caso é o Francês, que (...) tem vindo a ser posta de parte (...)

(...) É necessário mostrar (...) aos miúdos que o Francês, também abre portas (...)

(...) é uma língua que é falada a nível mundial por milhões de pessoas (...)

E a nossa entrevistada prossegue o seu raciocínio justificando a sua preferência na oferta de mais do que uma língua aos mais novos, sobretudo com a pertença a uma Europa multilingue e multicultural (F = 3), como estes excertos das suas palavras nos mostram:

(...) e agora que pertencemos à União Europeia, onde existe uma grande diversidade linguística e cultural (...)

(...) [Sou de opinião que se] Aposte na diversidade linguística!

(...) Só numa [língua] não!

Pela análise interpretativa desta categoria - Questões relativas ao ensino-aprendizagem da LE no 1º Ciclo -, verificamos que, segundo a opinião desta professora, o momento favorável para o início do ensino-aprendizagem da LE pode situar-se em simultâneo com a aprendizagem da LM, ou, não sendo viável, o mais cedo possível, já que a primeira infância é possuidora de características psicológicas e fisiológicas promotoras de uma melhor iniciação à LE, indicando, ainda, o ambiente envolvente como factor favorável a este processo.

Estas perspectivas, apontadas pela nossa entrevistada, são defendidas por vários investigadores, entre eles Hagège na sua obra de 1996, *A criança de duas línguas*, onde argumenta que, no que se refere às línguas, *a aprendizagem da LM no decurso do desenvolvimento da criança, não explorará senão uma parte das potencialidades inscritas no seu código genético* (Hagège, 1996:17), deixando assim outra parte de potencialidades para a aprendizagem de outras línguas. Este investigador reforça ainda que *o ambiente humano, indispensável à criança para a aprendizagem do seu idioma materno, é-o de forma ainda mais marcada, quando se trata da educação bilingue. (...) Para aprender uma língua, a criança imita os humanos que a rodeiam* (Hagège, 1996:18-19), indo esta perspectiva também ao encontro das vivências da nossa entrevistada. E, quando ela sugere que esta aprendizagem deverá ser feita o mais cedo possível, também se encontra na linha do autor que vimos citando quando este, reflectindo sobre a problemática, afirma que *se bem que a infância é realmente um período da vida em que as potencialidades são mais ricas e mais variadas, não é senão um período. Convém, conseqüentemente, explorar sem demoras os recursos imensos que ela encerra* (Hagège, 1996:15).

No que diz respeito ao tipo de organização curricular, a opinião desta entrevistada acerca da abordagem às LEs, porque também é defensora de uma oferta diversificada de LEs, é bastante clara, sugerindo que a mesma deve ser feita dentro do horário lectivo, pela professora titular, em conjunto com as outras áreas curriculares, até porque considerada como actividade extracurricular não beneficiará todo o público-alvo.

Para demonstrar que estas perspectivas têm o seu fundamento, reportamo-nos aos estudos de Vigotsky (1985), que vieram evidenciar que o desenvolvimento intelectual não é compartimentado. A integração da LE com as outras áreas do currículo será mais do que necessária e desejável, facilitando a realização dos objectivos gerais do 1º Ciclo. Também

segundo Brewster *et al.* (1992), a integração reforça o desenvolvimento dos conceitos, dado que estes são trabalhados em mais do que uma área, havendo, assim, um prolongamento que dá mais segurança à criança. Com a integração, é possível a transferência de competências entre as várias áreas, estimulando o aluno a aprender a aprender, promovendo também a mesma o reforço dos conteúdos das outras áreas, já que estes são também estudados na LE e esta integração só será conseguida se esta área integrar o currículo e for desenvolvida pelo actor que está sempre presente - o professor de 1º Ciclo.

1.1.3 - Perspectivas da prof.^a acerca do processo de ensino-aprendizagem das LEs

Relativamente à categoria - Perspectivas da professora acerca do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem das LEs a crianças - e tomando como referência o Quadro nº 5, percebemos que, para a entrevistada, o objectivo principal da abordagem às LEs, neste nível etário, é favorecer uma melhoria nas relações humanas e da compreensão do Outro (F = 4), conforme é expresso pelas suas palavras:

(...) o objectivo maior (...) é fazer com que os miúdos sejam abertos para com os outros e para com as outras culturas (...)

(...) [Melhorar as relações] interpessoais, as relações humanas, afectivas, sociais (...)

(...) [Melhoramos] o olhar que temos para com os outros e a opinião que temos dos outros.

Já em relação aos temas e conteúdos escolhidos para este nível etário, a nossa entrevistada indica os que dizem respeito à criança e ao seu meio envolvente (em 3 referências), portanto aqueles que se reportam ao currículo formal do 1º Ciclo e que a seguir se evidenciam, recorrendo às suas palavras:

(...) são aqueles que (...) já estão inseridos nas áreas curriculares (...)

(...) é tudo o que é relacionado com eles, tudo o que se relaciona à volta deles (...)

(...) o ambiente que os rodeia e os outros.

Passando ao campo das competências que pretendemos desenvolver neste nível de ensino, com a abordagem às LEs, a nossa entrevistada refere o desenvolvimento de competências de compreensão, produção e interacção oral (com o valor 2 de frequência para cada indicador), conforme é ilustrado pelas suas palavras:

(...) ser capaz de comunicar (...) de forma simples, não podemos exigir uma comunicação muito complexa, mas de forma clara, sucinta (...)

(...) que saibam ... interagir uns com os outros (...)

Quadro nº 5 - Desenvolvimento do processo

Subcategoria	Campos	Justificação/Enunciação	F.
Perspectivas da professora acerca do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem das LEs a crianças.	Objectivos	“Aponta a abordagem à LE como factor de melhoria nas relações humanas e na compreensão do Outro”	4
	Temas e conteúdos	“Indica como temas e conteúdos a tratar na LE, os que dizem respeito à criança e ao seu meio envolvente”	3
	Competências	“Refere o desenvolvimento de competências de compreensão oral na aprendizagem da LE”	2
		“Aponta o desenvolvimento de competências de produção e interacção oral na aprendizagem da LE”	2
	Metodologias	“Indica a utilização de metodologias comunicativas no ensino de LE a crianças”	4
		“Identifica o recurso a metodologias activas no ensino de LE a crianças”	6
Avaliação	“Reconhece a avaliação naturalista como a mais adequada ao ensino-aprendizagem da LE”	6	
	“Aponta instrumentos de avaliação para o ensino da LE”	1	

Continuando a análise dos dados acerca das perspectivas metodológicas para as crianças aprenderem melhor uma LE, a entrevistada indica o recurso a metodologias comunicativas e activas, sendo estas últimas referidas de forma evidenciada (F = 6), conforme podemos verificar por algumas das suas afirmações:

(...) na comunicação (...) em actividades lúdicas (...) num jogo de repetição (...)

(...) mas sempre com base no diálogo, apoiado no diálogo (...)

(...) com materiais didácticos (...) mais lúdicos e mais ao nível deles.

(...) Baseado no jogo, em imagens, em canções, cartazes, acho que (...) é melhor.

E quanto ao tipo de avaliação previsto para esta abordagem às LEs, a nossa professora-caso reconhece, seguramente, a avaliação naturalista como a mais adequada (em 6 afirmações), tal como podemos confirmar através das suas expressões:

(...) é através das atitudes deles (...) se eles se revelam entusiasmados (...)

(...) se eles se revelam participativos (...) através do diálogo (...)

(...) através do interesse, do empenho (...)

(...) e a nossa avaliação do dia-a-dia, do contacto directamente com eles.

Fazendo agora uma leitura global das perspectivas desta professora acerca do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem das LEs com crianças, reconhecemos que a mesma evidencia como objectivo principal da abordagem destas, neste nível etário, o proporcionar de uma melhoria nas relações humanas e na compreensão do Outro, objectivo esse também apontado por vários investigadores, a quem recorreremos ao longo deste estudo. Justifica-se aqui uma referência às palavras de Galisson (1997:19) que, preocupado com o futuro da nossa sociedade, afirma que a escola tem um papel fundamental na formação dos futuros cidadãos, que se querem *racionais e sensíveis*, e que uma boa educação em LEs poderá permitir-nos *mettre en commun ce que l'on est et se que l'on sait, ses ressemblances, ses différences et ses antagonismes, pour briser les barrières de l'étrange, se reconnaître et mieux se connaître dans et à travers l'Autre, s'enrichir, s'apprécier mutuellement, ouvrir ensemble les portes de la fraternité.*

No que diz respeito aos temas e conteúdos seleccionados para este nível, e para a abordagem à área em questão, a nossa entrevistada refere os que mais directamente têm a ver com a criança e o seu meio, elegendo, para os trabalhar, metodologias de carácter comunicativo e activo, com vista ao desenvolvimento de competências de compreensão, produção e interacção oral. Também estes pontos de vista vão ao encontro daqueles que os especialistas na matéria reivindicam para o ensino-aprendizagem das LEs a crianças,

podendo referir-se, neste âmbito, apenas mais um, Tost (2002 :145), que assegura que *la LE est introduite à travers des activités concrètes et variées (...) on reprend aussi les contenus enseignés (...) toutes les activités proposées contribuant à l'acquisition et au développement d'habiletés linguistiques et à créer des situations de communication qui favorisent le dialogue et le développement global de l'enfant en tant qu'être social et créatif.*

E sobre o tipo de avaliação previsto para a abordagem às LEs, a professora-caso identifica a avaliação naturalista como a mais adaptada, tal como Dias e Mourão (2005: 42) a entendem, *numa perspectiva de observação do processo evolutivo da criança, registando sucessos, participações, motivações. (...) No 1º Ciclo, a avaliação deve ter uma preocupação global, tentando compreender as atitudes, motivações, sentimentos e características da criança.*

1.2 - Expectativas relativas à abordagem à LE

Na segunda parte da entrevista, pretendemos conhecer as expectativas da professora-caso relativas à sua abordagem à LE, nomeadamente para tentar caracterizar os sentimentos presentes no início deste processo. Continuamos, assim, a fazer a análise interpretativa desta parte da entrevista, à semelhança da anterior.

No que se refere à categoria - Caracterização dos sentimentos presentes no início deste processo - e socorrendo-nos do Quadro nº 6, verificamos que o sentimento dominante na professora acerca dos estímulos presentes para prosseguir neste desafio é o sentir-se com perfil adequado para a leccionação da LE a crianças (F = 3), dada a sua formação inicial, conforme o demonstram as suas palavras:

(...) é dar o meu contributo ... aos miúdos (...)

(...) [acho que tenho] *um perfil adequado, para os ajudar a iniciar a LE. [Se tirei um curso com a variante Português/Francês] É para ser posto em prática!*

Além disso, evidencia com firmeza a sua participação na acção de formação em Ensino das LEs no 1º Ciclo (em 6 unidades de sentido), como factor estimulante para iniciar este processo:

(...) *A acção de formação (...) foi o melhor estímulo (...)*
 [Sobre a acção de formação] *Incentivadora (...) interessante (...)*
 (...) *mostrou-me que (...) vou ser capaz de fazer alguma coisa de bom (...)*
 (...) *esta acção de formação veio fazer o tal déclique ... para levar isto até ao fim.*

Quadro nº 6 - Incentivos e apreensões no início do processo

Subcategorias	Campos	Justificação/Enunciação	F.
Estímulos	Formação inicial	“Sente-se com perfil adequado para a leccionação da LE a crianças”	3
	Acção de formação	“Indica a participação na acção de formação em Ensino das LEs como estímulo”	6
Ansiedades e Receios	Pessoais	“Revela uma certa inquietude face ao desenrolar do processo”	7
	Em relação à turma	“Mostra-se receosa em controlar a turma perante a novidade da LE”	7

Questionada a nossa entrevistada quanto às ansiedades e receios presentes no início deste processo, os valores de frequência sobem consideravelmente, pois embora ela se mostre disponível para iniciar a abordagem à LE, até com bastante interesse e curiosidade, não deixa de nos revelar a sua inquietude face ao desenrolar de toda esta acção (F = 7), conforme podemos verificar por algumas das suas expressões, ao referir-se aos seus sentimentos pessoais:

(...) *Sinto-me (...) ansiosa (...) sinto-me um bocadinho nervosa (...)*
 (...) *sinto-me curiosa para saber e para ver como é que eles vão reagir (...)*
 (...) *não vou falar de ti, porque ... também estás lá (...) também é outro receio (...)*

E, ao referir-se às suas inquietudes em relação à turma, face ao início deste trabalho, a professora mostra-se sobretudo receosa quanto à possibilidade de não conseguir controlar a turma, perante a novidade da LE na sala de aula (7 unidades de sentido), conforme no-lo dizem as suas palavras:

(...) receio de perder o controlo (...) como eles estão muito entusiasmados (...)

(...) tenho receio que depois de tanta vontade de aprender (...)

(...) deles quererem participar todos ao mesmo tempo (...)

(...) deles se exaltarem demasiado na aula. (...)

Sintetizando a análise interpretativa desta categoria, verificamos que a opinião da professora, acerca dos incentivos evidenciados para assumir esta aposta, é reconhecer que teve uma formação inicial, neste âmbito, ainda que não tivesse estagiado no 1º Ciclo. No entanto, considera a frequência da acção de formação em Ensino das LEs no 1º Ciclo como factor incitador ao início deste processo, sentindo, ainda, que tem um perfil apropriado para fazer a abordagem à LE aos seus alunos, estimando poder vir a dar o seu contributo nesta área. A este propósito, parece-nos importante referir os estudos de Jesus (1994:230) acerca da utilidade atribuída pelos professores à sua formação, mencionando este investigador que *os conhecimentos [construídos durante a sua formação] devem ser perspectivados e integrados num processo de desenvolvimento pessoal, de organização e concretização de um projecto de vida (...) contribuindo para superar um dos problemas actuais em torno da formação educacional de professores que é a atribuição de inutilidade à mesma,* parecendo-nos esta teoria congruente com o modo de pensar da nossa entrevistada.

Embora ela se mostre bastante entusiasmada perante a hipótese de iniciar esta nova tarefa, a mesma, como é evidente, suscita-lhe vários sentimentos que incidem sobre si própria, sobre os seus alunos e mesmo sobre a presença da supervisora e que revelam a sua inquietude e curiosidade face ao desenvolvimento de todo o processo. Na sua obra A

aventura de inovar, Carbonell Sebarroja (2001:82) demonstra-nos o quanto estas atitudes são compreensivas e denotadoras do interesse e motivação, quer dos alunos, quer do próprio professor, face a situações de inovação, já que, nas suas palavras, *a curiosidade reforça a sua [do aluno] segurança e auto-estima e coloca-o em melhor disposição de aprender a olhar, analisar e compreender, de combinar e gozar com mais intensidade o jogo e o trabalho, de deixar que a experiência o impregne e de explorar novas possibilidades de aprendizagem mediante a imitação e a criação, que servem, por sua vez, na aprendizagem e formação do próprio professor*. Já sobre a presença da supervisora no momento activo do Ciclo de Supervisão, esta parece ainda causar algum incómodo à professora-caso, embora a investigadora, que é simultaneamente a supervisora de todo o processo, já tenha desmistificado a função da supervisão e o papel do supervisor, contribuindo, assim, para ultrapassar conceitos prévios que poderiam provocar inquietude na supervisada e adulterar toda esta acção. Nas palavras de Alarcão e Tavares (2003:62):

Para tanto, é desejável e necessário desfazer, quanto antes, toda uma série de preconceitos e até alguns mitos que se foram criando e alimentando, ao longo do tempo, em torno do estatuto e do relacionamento entre o supervisor e o professor em formação (...) e pôr mais em relevo as características e os comportamentos e atitudes de entreaajuda, de colaboração entre colegas num processo em que se procura atingir os mesmos objectivos, ainda que de pontos de vista e planos diferentes: o seu desenvolvimento humano e profissional como um factor importante de competência para poder intervir de um modo mais eficiente na educação dos alunos.

1.3 - Expectativas quanto ao modelo de supervisão previsto no ensino da LE

Na terceira parte da entrevista, pretendemos conhecer as expectativas da professora quanto ao modelo de supervisão previsto para o ensino da LE, designadamente tentar identificar o modelo de supervisão esperado. Avançamos, assim, na análise interpretativa deste campo da entrevista, à semelhança dos anteriores.

No que se refere à categoria - Identificação do modelo de supervisão esperado - e apoiando-nos no Quadro nº 7, constatamos que o tipo de relacionamento desejado por esta professora, entre supervisora e supervisada, durante o processo de abordagem à LE, com os seus alunos, assenta numa base relacional de orientação e apoio (com o valor 4 de frequência), com vista à construção de conhecimentos inerentes a esta temática e a sentir-se mais segura durante o desenvolvimento da acção, como as suas declarações no-lo demonstram:

(...) é sempre um apoio (...)

(...) para dares a tua opinião (...)

(...) eu assim aprendo também. (...)

[Sinto-me] Mais segura, sim, sim! (...)

Quadro nº 7 - Modelo de supervisão previsto

Subcategorias	Campos	Justificação/Enunciação	F.
Tipo de relacionamento desejado		“Revela a expectativa de uma atitude apoiante da parte da supervisora”	4
Expectativas quanto ao Ciclo de Supervisão	Momento pré-activo	“Menciona a pertinência do momento de planificação conjunta sobre as aulas de LE”	5
	Momento da acção	“Aponta o apoio de uma professora, com experiência nesta área, como benéfico”	11
	Momento pós-activo	“Refere a importância do momento de reflexão conjunta sobre as aulas de LE”	8
	Resultados previstos	“Indica a expectativa da boa preparação para a leccionação da LE a crianças”	4

Relativamente às expectativas quanto ao Ciclo de Supervisão, no que diz respeito ao momento pré-activo, a professora sublinha a importância da planificação da aula de LE, realizada em conjunto (F = 5), por ser feita com uma pessoa que já viveu esta experiência e que a pode aconselhar, conforme nos mostram estas passagens da entrevista:

(...) Em conjunto é melhor (...)

(...) com outra pessoa que já (...) experienciou, já viveu (...)

(...) e já consegue aconselhar (...)

(...) e dizer-me se aquela actividade é adequada, ou primeiro faz-se uma, e depois faz-se a outra (...)
(...) porque tem a outra parte que me falta, que é a experiência. (...)

Já em relação ao momento da acção, a nossa entrevistada continua a salientar a utilidade do apoio esperado da supervisora, com vista a uma execução cada vez mais conseguida da sua parte, o que expressa em 11 unidades de sentido, que traduzem o valor mais elevado de toda a entrevista, bem revelador da convicção que nele deposita, para que o desafio, que agora empreende, seja conseguido o melhor possível, a julgar por alguns excertos do seu discurso:

(...) a dar um apoio e a pôr-me no rumo certo, no decorrer das actividades. (...)
(...) acho que a presença de outra pessoa é benéfica, no meu caso, porque tem experiência (...)
(...) que estejas lá para intervires quando achares que as coisas não estão a correr muito bem (...)
(...) Tenho lá alguém que vai ter uma atitude de apoio, de me apoiar. (...)

No que se refere ao momento pós-activo, a professora/formanda menciona a importância do momento de reflexão conjunta sobre as aulas de LE (F = 8), valor bastante elevado e que evidencia a utilidade que esta professora atribui à reflexão sobre a sua prática pedagógica, no sentido desta contribuir para uma mudança e melhoria da mesma, conforme podemos deduzir de algumas das suas intervenções:

(...) as reacções do professor, como (...) se sentiu
(...) o que (...) correu bem, o que (...) correu mal (...)
(...) e ajudam a ... a reflectir ... (...)
(...) e a mudar algumas coisas que não estão bem (...)
(...) e a melhorar outras que possam vir a ser melhoradas (...).

Finalmente, no que diz respeito aos resultados esperados pelo desenvolvimento de todo este processo, a nossa entrevistada indica, com firmeza, que será a aquisição de uma boa preparação para a leccionação da LE a crianças, o que assegura em 4 referências, valor

significativo da convicção com que a entrevistada aposta no seu desenvolvimento profissional, e que está presente na sua “voz”:

(...) [Acho que fico preparada] *Ai preparadíssima, de certeza!* (...)

(...) *Depois destas reuniões todas (...) desta troca de experiências, de saberes e de tudo, acho que fico preparada (...)*

(...) *não me falta a parte dos conhecimentos, falta-me é a parte da prática. (...)*

(...) [Também espero que] *Os meus receios já tenham desaparecido!*

Resumindo os aspectos essenciais da análise interpretativa desta categoria, verificamos que a opinião da professora acerca do tipo de relacionamento desejado durante o processo de supervisão se baseia numa relação de orientação e apoio, capaz de produzir conhecimentos essenciais a esta temática e de proporcionar mais segurança durante o desenvolvimento da abordagem à LE, na sua sala de aula. Este ponto de vista vai ao encontro do que vários autores argumentam sobre o tipo de relações presente no processo supervisivo, entre os quais Alarcão e Tavares (2003:61), que nos elucidam a este propósito, da seguinte forma:

Efectivamente, para que o processo da supervisão se desenrole nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional e cultural positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária entre o supervisor e o professor. Estes têm que colocar-se numa atitude semelhante à de colegas, numa atmosfera que lhes permita porem à disposição um do outro o máximo de recursos e potencialidades, de imaginação, de conhecimentos, de afectividade, de técnicas, de estratégias de que cada um é capaz a fim de que os problemas que surjam no processo de ensino/aprendizagem dos alunos e nas próprias actividades de supervisão sejam devidamente identificados, analisados e resolvidos.

Em síntese, no que diz respeito às expectativas quanto ao Ciclo de Supervisão, a professora-caso enfatiza, no momento pré-activo, a relevância da planificação da aula de LE, realizada em conjunto com a supervisora, podendo aí comparar a sua perspectiva com a de uma pessoa que já vivenciou este processo; quanto ao momento activo refere a

vantagem do apoio que espera da supervisora, na intenção de melhorar o seu desempenho e, no que se refere ao momento pós-activo, a professora/formanda realça o interesse do momento da reflexão sobre a aula de LE, com vista a uma maior consciencialização do desenvolvimento da acção e da necessidade, ou não, da sua reformulação. Embora as suas convicções acerca do Ciclo de Supervisão já denotem alguma informação acerca do mesmo, existem aspectos de que a formanda se irá aperceber ao longo do processo, e que, na opinião de investigadores em cujo pensamento gostaríamos que a nossa acção se revisse, são fundamentais para o bom funcionamento do processo supervisivo, como de seguida procuraremos mostrar.

Assim, o encontro de pré-observação também é o momento em que analisamos a adequação do ensino às características dos alunos, articulando as diversas componentes da planificação, isto é, desenvolvendo no formando a sua competência técnica; por outro lado, pretendemos também desenvolver a sua competência clínica, provocando a reflexão sobre a relação com os seus alunos, prevendo e seleccionando determinadas tomadas de decisão, com vista à resolução de problemas (Zimpher e Howey, 1987, cit. por Gonçalves, 1998). Este será também o momento em que o supervisor deverá encorajar o supervisionado a ponderar os seus conceitos de ensino e a aperceber-se das suas teorias, saberes, convicções e valores (Handal e Lauvås, 1987), estimulando-o a desenvolver, de igual modo, a sua dimensão crítica, não se acomodando a perspectivas nas quais não se revê e que lhe causam algum inconformismo. Estamos, assim, a desenvolver a sua personalidade e a sua profissionalidade, como professor reflexivo e crítico (Zimpher e Howey, 1987; Cochran-Smith, 1991; Cortesão, 1991; Zeichner, 1993, cit. por Gonçalves, 1998).

Por seu lado, a fase de observação é um momento especialmente preparado, em que o supervisor se orienta por critérios de observação definidos e que o levam a registar a

actuação do supervisor. Este, por sua vez, é conhecedor dos seus objectivos, já que são traçados conjuntamente, para posterior análise, também de forma conjunta. Esta situação pode tornar-se constrangedora para o supervisor, mas que deve ser pensada e ultrapassada positivamente, se o supervisor compreender que esta é uma forma do supervisor poder ajudá-lo no seu desenvolvimento profissional. Uma posição mais confortável do supervisor, quanto a este momento, pode ser conseguida através dos momentos de interacção anteriormente vividos, que certamente contribuem para a libertação gradual das suas inquietudes, ao mesmo tempo que a confiança no supervisor aumenta (Gonçalves, 1998).

O encontro de pós-observação é o momento em que convidamos os supervisados a reflectirem sobre o seu desempenho, as suas intenções, os seus constrangimentos ou as suas sensações, possibilitando-lhes a compreensão das situações problemáticas ocorridas e facultando-lhes a construção, desconstrução e reconstrução das suas práticas. Sabendo que a capacidade reflexiva depende do nível de maturidade que o formando evidencia (Glickman, 1989), é aqui novamente importante a acção do supervisor, encorajando o formando de baixo nível de reflexão, apenas descritivo, a reflectir de forma consciente sobre a acção desenvolvida, apresentando, então, um nível de reflexão crítico (Zeichner e Liston, 1987). O supervisor poderá utilizar, para tal, uma forma de questionamento constante, incidindo nos aspectos pedagógico-didácticos previamente definidos, levando o formando a considerar a eficácia ou ineficácia da sua acção (Gonçalves, 1998).

Por fim, a professora/formanda indica, no que diz respeito aos resultados esperados pelo desenvolvimento de todo este processo, que, certamente, ficará com uma boa preparação para a leccionação da LE a crianças, o que está, evidentemente de acordo com as finalidades iniciais deste processo de formação e supervisão: proporcionar aos

professores/formandos a construção de saberes e desenvolvimento de competências que os possam tornar autónomos na leccionação das LEs no 1º Ciclo.

A propósito, apresentamos uma síntese das ideias-chave de um processo de supervisão clínica bem sucedido, na formação contínua, descrito em Smyth (1989, cit. por Alarcão e Tavares, 2003), que resumimos muito brevemente, ressaltando as analogias que ousamos fazer com o nosso processo. Para este autor, a supervisão clínica coloca a tónica na observação e reflexão do ensino e na colaboração e entajuda dos colegas (no nosso caso a supervisora é uma colega), que na clínica da sala de aula procuram a interacção do processo de ensino-aprendizagem como objecto de reflexão e questionamento crítico e fonte de hipóteses de solução e de mudança.

O cerne da actividade reside num encontro de colegas que, numa atitude não avaliadora, analisam os dados da observação realizada para desocultarem o sentido dos aspectos específicos do processo de ensino-aprendizagem, a compreensão de determinados factos e as mudanças que são necessárias. Para além do problema da avaliação, que não existe, também um certo nivelamento entre supervisor e formando, pressuposto numa relação colaborativa, são factores promotores do sucesso de um processo de supervisão deste género. Outra questão também apontada em Smyth (1989, cit. por Alarcão e Tavares, 2003), tem a ver com a concepção de que os professores, para inovarem, têm que perceber o sentido prático das acções em que se envolvem e que estes aprendem melhor com a observação, análise e reflexão do seu próprio ensino (Berlak e Berlak, 1981; Sprinthall e Sprinthall, 1980). Foram, sem dúvida, estes e outros pressupostos que estiveram na base do nosso processo de formação e supervisão que, tal como a professora-caso prevê, poderá ser bem sucedido.

2 - Análise dos dados da Entrevista nº 2

Esta entrevista, realizada passados cinco meses e meio de começarmos o processo de supervisão, teve como objectivos principais conhecer a opinião de Isabel face ao seu desempenho no ensino da LE, aos seus alunos, saber da importância que esta dá ao Ciclo de Supervisão e revelar questões inovadoras que este processo possa ter despoletado, bem como os contributos das mesmas para o desenvolvimento pessoal e profissional da professora-caso.

Vamos, então, passar de imediato à análise interpretativa dos dados desta entrevista, ressaltando os aspectos mais importantes de cada um dos seus três temas, consubstanciados nas suas categorias e subcategorias. À semelhança da estratégia utilizada na análise interpretativa dos dados da entrevista anterior, recorreremos, sempre que se justificar, a passagens do discurso da professora, quanto às diferentes categorias e subcategorias consideradas.

2.1 - Opinião da professora face ao seu desempenho na leccionação da LE

O primeiro tema emergente da análise da entrevista é “Opinião da professora face ao seu desempenho na leccionação da LE.” Nele expressa, a mesma, a sua concepção acerca desta nova experiência educativa, analisando as suas práticas (Quadro nº 8). Através das suas afirmações, podemos constatar que Isabel revela ainda alguma ansiedade perante esta nova tarefa, como no-lo mostram as 2 referências que colhemos do seu discurso, valor bastante mais reduzido, no entanto, do que no início do processo. Eis as suas palavras que confirmam o que acabamos de referir:

(...) Acho que o factor da ansiedade ainda continua um pouco (...)

(...) estou a lidar com uma actividade que não me é ainda totalmente familiar (...)

Reafirmando esta melhoria, a entrevistada aponta o ter conseguido aulas bem conseguidas (F = 6), onde se sentiu à vontade e onde prosseguiu bem, libertando-se dos seus constrangimentos e entusiasmando-se com o desenrolar das actividades, tal como ela própria nos diz:

(...) mas ... (...) há aulas que correm conforme foram planificadas (...)

(...) há vezes em que começo logo bem (...)

(...) esqueço um bocadinho o factor nervos e sigo bem (...)

(...) e vejo que as coisas estão a correr bem (...)

(...) e aquilo dá-me entusiasmo e a gente continua (...).

Quadro nº 8 - Conceção sobre esta nova experiência educativa

Subcategorias	Campos	Justificação/Enunciação	F.
Análise das suas práticas	Desempenho	“Revela ainda alguma ansiedade perante esta nova tarefa”	2
		“Menciona aulas bem conseguidas”	6
	Aspectos condicionantes	“Revela a agitação dos alunos, perante esta nova área, como motivo para a sua insegurança”	5
		“Culpabiliza-se a si própria por alguns momentos menos conseguidos na sua prática ”	1
Competências desenvolvidas para o ensino da LE	A nível de peri-execução	“Prevê formas de intervenção adequadas, na sua sala de aula”	7
	A nível de execução	“Aponta formas de actuação em função do seu contexto educativo”	14
Facilidades e dificuldades mais sentidas	Facilidades	“Indica o seu conhecimento linguístico como uma ajuda”	2
		“Refere competências desenvolvidas, para o ensino da LE, entendidas aqui como factores facilitadores”	9
		“Ressalta, como facilidades, os resultados obtidos com os seus alunos”	11
	Dificuldades	“Indica factores de ansiedade e expectativa face ao desenrolar da acção”	7

Já no que diz respeito aos aspectos condicionadores, de situações menos conseguidas na sua prática, Isabel refere a agitação dos alunos, perante esta nova área, como motivo que lhe causa alguma insegurança (com o valor 5 de frequência), pois, perante a novidade, os alunos excitam-se mais, no sentido de todos quererem participar,

tornando-se, por vezes, o controlo da turma mais difícil, e provocando, assim, uma certa insegurança na professora, tal como ela no-lo refere:

- (...) há outros dias em que a turma ou está mais agitada, aí já perco o meu raciocínio e sinto-me mais nervosa (...)*
- (...) às vezes anda aqui um meli-meló ...(...)*
- (...) um conflito entre o comportamento dos alunos e a gestão da aula (...)*
- (...) Às vezes penso que é a participação dos meninos (...)*
- (...) tão muito turbulentos ao quererem participar muito, todos ao mesmo tempo (...)*

Ou ainda, apontando situações menos bem conseguidas, por si, como motivo gerador de alguma insegurança no decorrer da aula, como a própria o indica:

- (...) ou então sou eu (...) não estou a fazer as coisas como deviam estar feitas.*

Quanto às competências desenvolvidas para o ensino da LE, constatamos que a nossa entrevistada enunciou competências que têm a ver com o nível integrador da articulação teórico-prática, denominado de peri-execução, e com competências que dizem respeito ao nível da execução, ou seja aquele que se desenvolve na sala de aula, concretizando as decisões previstas anteriormente. No primeiro caso, a professora prevê formas de intervenção adequadas, na sua sala de aula (F = 7), exemplificando-as da seguinte forma:

- (...) eu aprendi, e sou capaz (...) de estruturar a minha aula de forma a que a informação (...) chegue lá de forma simples e clara (...)*
- (...) Tenho tentado, com a supervisora, prever algumas situações, que podem vir a interferir com o funcionamento da aula ... (...)*
- (...) não é fácil, lidamos com crianças, não se consegue prever tudo, escapa sempre alguma coisa ...(...)*
- (...) tentar resolver estas situações da melhor forma e... parece-me que mal ou bem vamos conseguindo.*

No que respeita ao nível da execução, a professora/formanda aponta formas de actuação em função do seu contexto educativo (com o valor 14 de frequência), o mais elevado de toda a entrevista, bem revelador de um número considerável de competências já

desenvolvido neste nível, tal como o seu discurso nos indica:

(...) Preocupo-me em escolher o vocabulário adequado (...)
(...) e tentar encontrar palavras (...) que estejam mais perto da língua deles (...)
(...) Ter a capacidade de proporcionar uma aula dinâmica, criativa (...)
(...) com materiais que estejam de acordo com esta faixa etária, com os seus gostos
... (...)
(...) tentar desenvolver a comunicação, para que seja clara e precisa (...)
(...) para que haja o diálogo entre eu e eles (...)
(...) tentar estabelecer um bom clima na aula (...)
(...) saber lidar com o tal imprevisto que ocorre em qualquer cenário de sala de aula.

Prosseguindo a análise interpretativa da categoria “Conceito da professora sobre esta nova experiência educativa”, passemos agora às facilidades e dificuldades mais sentidas pela entrevistada ao longo do processo. No campo das facilidades, a professora-caso indicou o seu conhecimento linguístico como uma ajuda importante para a abordagem da LE aos seus alunos (com o valor 2 de frequência), tal como as suas palavras indicam:

(...) A nível de facilidades, tenho o meu conhecimento linguístico, que é sempre uma ajuda (...)
(...) Sinto que agora já tenho mais preocupação em escolher o vocabulário que hei-de utilizar (...)

E, prosseguindo, volta a referir competências desenvolvidas para o ensino da LE, entendendo-as aqui como factores facilitadores da sua prática (em 9 afirmações), e que estão presentes nos seguintes extractos da entrevista:

(...) já não me precipito tanto (...)
(...) e já dou mais tempo aos miúdos, para entenderem aquilo que eu estou a dizer.
(...) No início tinha mais tendência a traduzir para a LM (...)
(...) ou não puxava o suficiente por eles.
(...) tento reutilizar (...) o vocabulário já tratado e que já é do conhecimento dos alunos (...)
(...) tento utilizar expressões com as quais já estão familiarizados (...)

Finalmente, ressalta, ainda, como facilidades, na abordagem à LE, os resultados já obtidos com os seus alunos (F = 11), deixando transparecer a forma fácil como eles se empenharam neste projecto e a facilidade com que produziram bons resultados, a crer nas suas palavras, que se transcrevem:

(...) porque eu vejo evolução nos meninos (...)
(...) tanto a nível do diálogo (...) [como] da compreensão (...)
(...) vejo que nestes períodos, foi bem, bem, apreendido por eles (...)
(...) e eles estão motivados, continuam motivados, motivadíssimos (...)
(...) vejo que eles entendem aquilo que eu digo (...)
(...) e conseguem, alguns, já responder de forma clara àquilo que eu pergunto (...)
(...) mesmo a nível da explicação de uma actividade qualquer há sempre três ou quatro que entendem perfeitamente bem aquilo que é solicitado (...)
(...) e depois são eles que explicam ao resto da turma, por palavras deles.

No plano contrário, isto é, das dificuldades, Isabel indica factores de ansiedade e expectativa face ao desenrolar da acção (com 7 referências), durante o processo de abordagem à LE, tal como nos demonstram estas suas afirmações:

(...) mas tenho sempre expectativa (...)
(...) tenho sempre ansiedade (...)
(...) e tenho sempre curiosidade em ver como é que se vai passar (...)
(...) qual vai ser a receptividade dos meninos (...)
(...) qual vai ser a atitude deles (...)
(...) como é que vai ser o meu desempenho, se vou estar à altura ... (...)
(...) se vou ser capaz de fazer tudo conforme foi proposto, o que foi escrito, o que foi planificado ... (...).

Fazendo, agora, um breve resumo dos aspectos essenciais da análise interpretativa desta categoria - “Conceito da professora sobre esta nova experiência educativa” -, no que diz respeito à análise das suas práticas, a professora-formanda revela ainda alguma ansiedade face a este novo desempenho, embora mencione aulas bem conseguidas. No que

se refere aos aspectos condicionadores, de situações menos conseguidas, a entrevistada indica a agitação dos alunos, perante esta nova área, ou alguma actuação menos bem conseguida, da sua parte, como motivos que lhe causaram alguma insegurança. Embora responsabilize, em grande parte, a atitude por vezes difícil de controlar dos seus alunos, perante esta actividade, como causadora de alguma ansiedade e descontrolo no desenrolar da sua aula, parece-nos, também, que o facto da mesma estar a passar por um processo de supervisão, que envolve uma nova perspectivação da prática pedagógica, pode este constituir uma situação/momento de constrangimento, dado a mesma estar sujeita a uma situação de auto-exposição. Sabendo-se, é certo, que o supervisor tem um papel essencial, no sentido de desbloquear tal situação e de criar um clima emocionalmente significativo, em que o formando se sinta completamente integrado, é evidente que este é um processo longo, em que o factor tempo é considerado, por vários autores, como condição fundamental para a criação de um clima de compreensão, segurança e cooperação entre o supervisor e o supervisionado, que é, afinal, um dos suportes de todo o processo de supervisão (Mosher e Purpel, 1972; Stones, 1984; Alarcão e Tavares, 1987; Oliveira, 1992).

Relativamente às competências desenvolvidas para o ensino da LE, a nossa entrevistada indicou competências para o nível da peri-execução e para o nível da execução, prevendo formas de intervenção adequadas, na sua sala de aula, para a primeira, e apontando formas de actuação em função do seu contexto educativo, para a segunda.

Parece-nos que as competências já desenvolvidas pela professora, ao nível integrador da articulação teórico-prática, nos revelam a sua preocupação em estruturar a sua aula de forma adequada para os seus alunos, tentando prever e resolver situações decorrentes do modelo de ensino-aprendizagem escolhido. Entendemos assim, tal como Andrade e Araújo e Sá (1992), que, neste nível de intervenção, a professora está a

demonstrar a sua capacidade de decidir, prever e organizar formas de actuação em função do seu contexto educativo, preparando-se, deste modo, para a fase seguinte.

No nível da execução, a professora recorre a formas de actuação em função do seu contexto educativo, concretizando as decisões previstas anteriormente, preocupando-se em utilizar de forma adequada as várias componentes da sua competência de comunicação em LE, proporcionando aulas dinâmicas e criativas, com materiais atraentes, colocando a tónica no desenvolvimento da comunicação e sabendo lidar com o imprevisto. Está, assim, esta professora a demonstrar, tal como nos referem Andrade e Araújo e Sá (1992), capacidades específicas para a abordagem da LE, tais como a capacidade de comunicação com os seus alunos, com vista a uma interacção correcta, clara e precisa ou a capacidade de dinamização da aula, sabendo motivar os alunos, exercitando a atenção destes, adequando as estratégias e reformulando-as consoante as necessidades, explorando o material de forma rentável e modificando, ou não, a sua actuação em função dos resultados obtidos.

Por fim, Isabel analisa as facilidades e dificuldades mais sentidas ao longo deste projecto, mencionando o seu conhecimento linguístico como uma mais-valia no ensino da LE aos seus alunos, bem como as competências desenvolvidas para esta abordagem, entendendo-as aqui como agentes facilitadores deste processo, apontando ainda, como facilidades, os resultados já conseguidos pelos seus alunos. A terminar, apresenta as únicas dificuldades sentidas, no decorrer do projecto, aludindo-se a factores de ansiedade e expectativa no decorrer da sua acção.

Quanto à nossa entrevistada referir o seu conhecimento linguístico como uma mais-valia no ensino da LE aos seus alunos, socorremo-nos de Germain (1993: 203) que nos explica que *la connaissance des règles, du vocabulaire et des structures grammaticales est une condition nécessaire mais non suffisante pour la communication. Pour communiquer*

efficacement en [LE] il faut, en plus, connaître les règles d'emploi de cette langue. Cela signifie savoir quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, compte tenu de l'intention de communication (...). Esta parece-nos ter sido a postura da professora/formanda ao longo deste processo, conforme podemos averiguar pelas suas declarações já apresentadas no momento inicial desta análise interpretativa.

Relativamente ao facto da nossa entrevistada considerar as competências desenvolvidas para a abordagem à LE como factores facilitadores deste processo, pensamos que isso demonstra que uma professora de 1º Ciclo tem grande facilidade em desenvolver destrezas pedagógicas capazes de proporcionar um ensino de LEs a crianças, promotor de sucesso, porque grande parte dessas competências são as que já utiliza no seu dia-a-dia como responsável por um modelo de ensino globalizante, a cargo de um professor único, onde se privilegia o desenvolvimento integrado de estudos e actividades (Strecht-Ribeiro, 2002a; Sousa 2003; Viegas, 2003; 2004).

Outro aspecto deste processo, apontado pela profesora-formanda como factor facilitador, é o resultado desta abordagem, conseguido pelos seus alunos. Este facto vai ao encontro de todas as razões que temos vindo a mencionar sobre a facilidade de aprendizagem de LEs por crianças, reforçando que estas estão numa idade propícia para tal. Tanto Piaget (1972) como Vigostky (1985) definem a idade dos 7/8 anos como ponto-chave no desenvolvimento cognitivo da criança, apresentando-a, também, como referencial de mudança no seu desenvolvimento linguístico. Por seu lado, Bruner (1983), que acredita num trabalho centrado nos alunos, nas suas necessidades e interesses, estimulando o prazer da descoberta, defende que, nesta faixa etária, a criança continua a sua socialização, aprendendo a respeitar, a participar em actividades lúdicas e a melhor aceitar os outros. A

LE pode aqui ter uma função de mediação, podendo permitir à criança descobrir esses valores numa outra língua, manifestando um grande apreço pela sua aprendizagem, concretizada em actividades interactivas e lúdicas, que lhe proporcionam resultados muito interessantes e sustentam a sua motivação e atenção para prosseguir a sua aprendizagem.

A terminar a análise interpretativa desta categoria, verificamos que as únicas dificuldades sentidas pela nossa entrevistada, no decorrer do projecto, se prendem com os já mencionados factores de ansiedade e expectativa, no decorrer da acção. Talvez não nos enganemos se voltarmos a considerar que se trata de atitudes próprias de um processo supervisivo, em que o supervisionado se vê confrontado com uma situação nova e onde o supervisor tem um papel decisivo, no sentido de propiciar um clima facilitador da acção do formando. Muitos são os autores, estudiosos do contexto supervisivo, que consideram o encorajamento como uma das bases essenciais para atingir esse objectivo, entendendo-o, tal como Tavares *et al.* (1985, cit. por Gonçalves, 1998:75), ligado a causas de natureza afectiva e aliado a uma força que *vem do coração, do interior da personalidade, do fundo do humano, servindo, ao mesmo tempo, de força anímica, cordial e atmosfera envolvente.* Embora seja esta a posição que a supervisora privilegiou no decorrer desta acção, estas declarações foram recolhidas a meio do processo supervisivo (o mesmo só terminaria no final de Junho), parecendo-nos compreensível que a professora/formanda, nessa ocasião, ainda sentisse alguns constrangimentos face a esta tarefa. Por outro lado, congratulamo-nos por esta ser, no momento da realização da entrevista, a única dificuldade sentida pela professora-caso, durante o desenvolver deste projecto, atrevendo-nos a dizer, tal como Oliveira (2006: 314), que *o tempo é uma variável essencial para os supervisores que mobilizam estratégias de supervisão centradas nos formandos, que acreditam nas potencialidades da aprendizagem colaborativa e que estão convictos de que a mudança*

das práticas profissionais dos formandos resulta de um processo longo e complexo de (re)construção pessoal de atitudes, saberes e competências pedagógico-didáticas (Thies-Sprinthall, 1984; Benavente, 1987; Oliveira, 1996) e, logo, certamente ultrapassável com o tempo.

2.2 - Importância dada ao Ciclo de Supervisão

O segundo tema centra-se na “Importância dada ao Ciclo de Supervisão” pela entrevistada, nele sendo caracterizados os aspectos mais importantes dos vários momentos do processo.

No que diz respeito aos aspectos fundamentais do momento pré-activo, averiguamos, pela leitura das unidades de sentido sistematizadas no Quadro nº 9, que a nossa entrevistada evidencia, como aspecto fundamental, o acompanhamento que recebe (com o valor 6 de frequência), logo destacando a vertente de apoio presente neste momento, tal como os excertos do seu discurso no-lo confirmam:

(...) O fundamental é o acompanhamento que eu tenho (...)

(...) porque a supervisora colabora comigo (...)

(...) pois estás cá para acompanhar aquilo que eu quero fazer (...)

(...) ou aquilo que eu penso fazer ou como é que eu penso fazer ... (...)

(...) e apoia-me, tanto na elaboração das aulas, como no decorrer da aula (...)

Outro aspecto importante do momento pré-activo que a professora-formanda indica é a preparação da aula, relativamente à qual menciona a análise da adequação da planificação e a antecipação de problemas (F = 4), revelando o trabalho colaborativo que é realizado entre supervisora e supervisada. Eis, a propósito as suas palavras:

(...) analisamos, em conjunto, a planificação (...)

(...) e tentamos, se for necessário, fazer uma reformulação para superar alguns imprevistos (...)

(...) tentamos em conjunto antecipar problemas que podem surgir no decorrer da aula (...)

A terminar este momento do Ciclo de Supervisão, a docente refere o aumento do seu nível de auto-confiança (com o valor 1 de frequência), como aspecto importante que este momento proporciona, pressupondo uma atitude de encorajamento por parte da supervisora, traduzida na “voz” de Isabel da seguinte forma:

(...) este momento (...) é algo importante, porque ajuda-me (...) a aumentar o meu grau de confiança (...)

Quadro nº 9 - Caracterização dos aspectos mais importantes no Ciclo de Supervisão

Subcategorias	Campos	Justificação/Enunciação	F.
Aspectos fundamentais do momento pré-activo	Apoio	“Revela como aspecto fundamental o acompanhamento que recebe”	6
	Preparação da aula	“Indica a análise da adequação da planificação e a antecipação de problemas”	4
	Auto-confiança	“Refere o aumento do seu nível de auto-confiança”	1
Papel da supervisora no momento activo		“Aponta a presença da supervisora como alento para prosseguir”	3
Aspectos fundamentais do momento pós-activo	Interpretação dos factos	“Menciona a interpretação dos acontecimentos da aula”	4
	Esboço de novo plano	“Aponta o delineamento de novos objectivos ou novas estratégias”	2

Quanto ao momento activo, a professora-caso apenas referiu que considera a presença da supervisora, no decorrer da acção, como um alento para prosseguir (com o valor 3 de frequência), o que está explícito nas seguintes declarações:

(...) porque só a presença dela ajuda-me [no momento activo] (...)

(...) naquele instante em que (...) as coisas não correram muito bem, (...) um gesto ou um sinal teu dá-me ânimo para continuar, para prosseguir (...)

(...) e o que foi mal feito logo se corrige depois.

Já em relação aos aspectos fundamentais do momento pós-activo, a docente ressalta a interpretação dos factos ocorridos no decorrer da acção (em 4 afirmações), reflexão feita conjuntamente com a supervisora, a partir dos dados observados, tal como nos revelam as suas afirmações:

(...) É o momento da reflexão (...)

(...) é o momento de reflectirmos em conjunto (...)

(...) de identificar algo que não tenha corrido bem e porquê (...)

(...) e tento interpretar aquilo que foi observado (...)

E destaca, também, como aspecto importante deste momento, o início da construção de um novo plano, com o delineamento de novos objectivos ou novas estratégias (F = 2), a partir da reflexão feita, que será aprofundado no momento pré-activo seguinte, conforme afirma no seu discurso:

(...) e depois é possível tentar traçar novos objectivos, ou novas estratégias, daquilo que se calhar não correu bem (...)

(...) para depois serem vistos noutro encontro de pré-observação.

Ao fazermos uma síntese dos pontos essenciais da análise interpretativa desta categoria, centremo-nos nos aspectos mais importantes dos vários momentos do Ciclo de Supervisão, de acordo com a opinião da entrevistada.

Quanto ao momento pré-activo, Isabel afirma como aspectos fundamentais o apoio que recebe por parte da supervisora, a preparação da aula, em conjunto com esta, e o aumento do seu nível de auto-confiança, destacando, assim, a dimensão relacional do processo supervisivo. Sabendo da importância que esta dimensão tem, neste processo, e que nele *se jogam, de modo interactivo, factores de natureza cognitiva, afectiva e relacional*, (...) tentámos, ao longo deste trabalho, tomar a posição de investigadores que consideram que o mesmo deve *assentar em relações interpessoais francas, abertas e empáticas, de modo a que seja criada uma atmosfera propiciadora de desenvolvimento*

dialéctico do supervisor e do supervisionado (Alarcão e Tavares, 1987; Oliveira, 1992; Sá-Chaves, 1994, cit. por Gonçalves, 1998:30). Esta autora, que estudou exaustivamente a dimensão relacional no processo de supervisão da formação de professores, refere, no que diz respeito a competências relacionais, entre outras, a empatia, como sendo uma atitude muito realçada por vários autores, entre os quais Blumberg, 1980; Gazda *et al.*, 1984; Alarcão e Tavares, 1987; ou Oliveira, 1992, que a entendem como a capacidade que o supervisor tem para se colocar na situação do supervisionado, compreendendo, assim, melhor as suas necessidades, para, deste modo, o apoiar melhor. Outra competência, destacada por Gonçalves (1998), é a criação de um clima de confiança e encorajamento, pressuposto como um meio para inspirar coragem no formando, ajudá-lo a transpor as suas dificuldades e a melhorar a sua acção, com vista a um melhor desenvolvimento pessoal e profissional (Alarcão e Tavares, 1987; Tavares, 1992; McBride e Skau, 1995).

Relativamente ao papel da supervisora, no momento activo, a docente entrevistada indica a presença da mesma como uma ajuda, referindo que pequenos gestos, produzidos por esta, a motivam a prosseguir, sobretudo em momentos difíceis. Também no que concerne ao papel da comunicação não-verbal, Gonçalves (1998: 98), dedicou-lhe bastante atenção, mencionando que esta é *indispensável ao processo empático, como meio de perceber outra pessoa e de se dar, também a perceber, num processo mútuo de revelação e compreensão*. E, socorrendo-se de Goleman (1997, cit. por Gonçalves, 1998: 100), diz-nos que *as palavras são o modo de expressão do pensamento racional, enquanto os signos não-verbais são os das emoções*, defendendo que *«conhecer intuitivamente os sentimentos dos outros, é sobretudo ser capaz de interpretar os seus sinais não-verbais»*. Foi nesta perspectiva que tentámos desenvolver a nossa acção como supervisora, no sentido de que a comunicação não-verbal também favorecesse a interacção e, portanto, a compreensão entre

os sujeitos, provocando reacções positivas imediatas e reforçando a relação empática, condição necessária para a dinâmica interpessoal supervisor/supervisado.

Terminando a análise interpretativa desta categoria, a professora-caso evidencia os aspectos fundamentais do momento pós-activo, privilegiando, neste, a interpretação dos factos ocorridos no momento activo e o delineamento de novos objectivos ou novas estratégias para o momento seguinte, contando, nesta reflexão, com a ajuda da supervisora. Estamos, novamente, num momento essencial do Ciclo de Supervisão, em que o modo como a interacção supervisor/supervisado acontece pode provocar maior ou menor desenvolvimento no formando, revelando-se, desta forma, o grau de directividade ou de não directividade que o supervisor incute na relação supervisiva.

Ao longo do processo por nós desenvolvido com a professora-caso, tentámos colocar-nos numa postura desenvolvimentista, que nos permitisse atribuir cada vez mais responsabilidade à formanda, revelando-lhe que podíamos partir das suas sugestões, dos seus conhecimentos e interesses, facilitando a interacção supervisora/supervisada e reforçando a relação empática entre ambas. Este estilo supervisivo, que se baseia na ideia de ensino como experiência individual e que representa uma acção de escuta, clarificação, encorajamento e apoio do supervisor ao supervisado, é considerado como um estilo não directivo, em que o supervisor assume o papel de facilitador e promotor do sentido de responsabilidade do formando (Glickman, 1989).

Também com o objectivo de desenvolver o pensamento reflexivo da formanda sobre a sua acção, confrontando conhecimentos teóricos e práticos, o supervisor deve promover uma interacção que, segundo Oliveira (1992), deve privilegiar a participação activa do supervisado, reflectindo sobre as suas experiências, analisando criticamente a sua intervenção, consciencializando-o dos princípios orientadores que baseiam a sua acção e

incentivando-o a novas tomadas de decisão, caminhando, assim, para a sua emancipação, postura esta em que, em congruência com o afirmado, nos procurámos colocar.

2.3 - Questões inovadoras e desenvolvimento pessoal e profissional

Quanto ao tema - “Opinião da professora acerca dos contributos deste processo”- e apoiando-nos no Quadro nº 10, verificamos que, para as questões inovadoras que este processo lhe tenha colocado, a entrevistada indica a presença e colaboração da supervisora como factor novo e enriquecedor para as suas práticas pedagógicas (com o valor 5 de frequência), testemunho presente nas seguintes expressões:

(...) ter outra pessoa na sala e ter outra pessoa que colabora comigo, nas aulas em si, é um factor novo (...)

(...) e ... enriquecedor porque traz sempre experiências que eu não tenho (...)

(...) e que me ajudam agora no meu comportamento, nesta nova experiência. (...)

(...) [Contribuiu] P’rá inovação, em relação a tudo o que diz respeito à prática pedagógica. (...)

E aponta, ainda, o desencadeamento de uma atitude reflexiva, em volta das suas práticas pedagógicas, como factor inovador (F = 5), consoante apurámos nas suas declarações:

[Provocou uma atitude] Reflexiva! (...)

(...) Nas outras não [não estava habituada a reflectir] (...)

(...) nunca me debrucei tanto após uma actividade, para reflectir sobre ela, estou a falar das outras áreas do 1º Ciclo.

[Desenvolvi] Atitudes e capacidades de descrição, de interpretação, de reflexão (...)

(...) e logo o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Quadro nº 10 - Opinião da professora acerca dos contributos deste processo

Subcategorias	Campos	Justificação/Enunciação	F.
Questões inovadoras deste processo	Supervisão	“Indica a presença e colaboração da supervisora como factor novo e enriquecedor para as suas práticas pedagógicas”	5
	Reflexão	“Aponta o desencadeamento de uma atitude reflexiva, em volta das suas práticas pedagógicas, como factor de inovação”	5
Contributos para o seu desenvolvimento pessoal e profissional	Projecto	“Refere o envolvimento neste projecto como factor de crescimento pessoal e profissional”	3
	Atitude da supervisora	“Revela a atitude tomada pela supervisora, ao longo do processo, como factor de desenvolvimento pessoal e profissional”	4

Já no que diz respeito aos contributos para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, Isabel refere o envolvimento neste projecto como factor de crescimento pessoal e profissional (com 3 referências), o que é confirmado pelos excertos seguintes:

(...) o envolvimento neste projecto fez-me ver coisas que eu não conhecia (...)

(...) abriu-me o horizonte, diferente daquilo que eu estava habituada (...)

(...) fez-me tocar em coisas novas, materiais novos, situações novas ...(...).

A entrevistada acrescentou, ainda, que a atitude tomada pela supervisora, ao longo do processo, se revelou como factor de desenvolvimento pessoal e profissional, a crer nas suas palavras:

(...) [A atitude da supervisora] Também se reflecte nas minhas aulas (...)

(...) também contribui para o meu desenvolvimento pessoal (...)

(...) contribui para o meu desenvolvimento profissional, (...) naquilo que fazemos em conjunto (...)

(...) e naquilo que reflectimos, é sempre uma mais-valia para mim.

Fazendo uma breve síntese acerca dos contributos que o processo de formação e supervisão trouxe à nossa professora-caso, de acordo com as suas declarações, podemos referir a presença e colaboração da supervisora como factor novo e enriquecedor da sua acção pedagógica e do desencadeamento de uma atitude reflexiva em volta das suas práticas pedagógicas também como factor de inovação. Por consequência, esta professora entende o seu envolvimento neste projecto, bem como a atitude tomada pela supervisora,

ao longo do mesmo, como factores incentivadores ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A este propósito, lembramos que, tal como Smyth (1984, cit. por Alarcão e Tavares, 2003), tentámos desenvolver um processo que envolvesse a professora/formanda na análise da sua *praxis* de modo a equacionar os problemas surgidos e a levantar hipóteses para a resolução dos mesmos que, experimentadas pela própria, pudessem contribuir para uma prática mais eficaz, mais pessoal e mais autêntica. De acordo ainda com o mesmo autor, que relata uma experiência de supervisão na formação contínua, também tivemos intenção de desencadear, na formanda, uma postura reflexiva, desenvolvendo a capacidade de fazer com que a mesma se interrogasse sobre o quê, o como e o porquê do que acontece na sua sala de aula, com vista à sua evolução, como profissional crítica, no âmbito do domínio em que este projecto se insere. Consideramos, assim, que esta nossa proposta de supervisão se centrou num modelo em que o professor é um agente dinâmico e em que o supervisor tem a missão de o ajudar a analisar e a repensar o seu próprio ensino, implicando um espírito de colaboração entre supervisor e professor, tendo presente que *a formação significativa ocorre quando a partir da acção e da integração da acção pela reflexão, no contexto de uma relação interpessoal genuína, o supervisor e o professor são co-actores da transformação das práticas e co-construtores de novas significações pessoais* (Soares, 1995:145).

Assim, outra das finalidades da supervisão é também contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (Mosher e Purpel, 1972; Glickman, 1985; Alarcão e Tavares, 1987; Oliveira, 1996), o que *pressupõe um longo percurso e exige um trabalho conjunto, de colaboração entre supervisor e professor em formação,*

bem como a construção de uma relação interpessoal baseada na confiança (Oliveira, 2006: 312).

A julgar pelas palavras de Isabel, não só estas posturas foram consideradas inovadoras e enriquecedoras para a abordagem à LE na sua sala de aula, como também as transferiu para as outras áreas disciplinares, contribuindo para o seu crescimento pessoal e profissional, sublinhando, a propósito, a atitude da supervisora, ao longo do processo, como um incentivo ao seu desenvolvimento humano. Talvez estivéssemos na linha de pensamento de Tavares (1997) ao considerar que os formadores que demonstram maior afectividade no relacionamento com os seus formandos exercem sobre o seu desenvolvimento uma acção mais positiva. Foi, de facto, um envolvimento muito próximo, que produziu um entendimento muito proveitoso, onde o empenho de ambas as partes foi regado pelo respeito mútuo, pela cooperação, pelo desejo conjunto de sucesso, que reverteu de forma bastante interessante, como mais adiante poderemos testemunhar, na acção directa com os alunos. Não queremos, assim, terminar a reflexão sobre estes últimos dados, sem referir as palavras de Alarcão e Tavares (2003:52), sobre o estágio do desenvolvimento humano dos actores do processo de supervisão e a relação deste com a sua acção educativa:

(...) o supervisor e o professor em formação encontram-se também num determinado estágio de desenvolvimento e a sua acção educativa será tanto mais eficaz quanto maior e mais equilibrado for o seu desenvolvimento humano. Neste caso estamos, como é óbvio, a considerar “desenvolvimento humano” numa acepção distinta: um desenvolvimento mais espiritualizado, mais abrangente, mais humanizado que se traduz em termos essencialmente qualitativos e se exprime, sobretudo, numa percepção e compreensão diferentes dos problemas e das situações. Diferença essa que se explica por um maior grau de sensibilidade, de abertura e empatia, de lealdade, de solidariedade, de tolerância, perante os mais variados contextos que se lhe apresentam.

3 - Análise dos dados das Observações

Continuando a estrutura investigativa que desenhámos anteriormente, passamos, agora à apresentação e interpretação dos dados revelados através das observações, realizadas ao sujeito-caso, na última fase da nossa investigação. Lembramos que o processo supervisivo, de que foi alvo a professora-caso, durou todo o ano lectivo, sendo que a recolha de dados para este estudo ocorreu em 6 aulas de 60 minutos cada, com uma frequência de cerca de uma observação por mês, iniciada em Outubro de 2005 e terminada em Março de 2006.

Esta observação teve como objectivo principal registar, e posteriormente analisar, a actuação da professora, nas aulas de LE, de modo a ressaltar as suas competências e saberes ao nível da competência de comunicação, da capacidade de organização e dinamização e a forma como operacionaliza a abordagem ao ensino da LE aos seus alunos, numa análise interpretativa de cada aula, passando-se depois a uma análise comparativa entre as seis aulas, evidenciando a evolução do processo.

3.1- Observação nº 1

A primeira observação de aula de Isabel ocorreu a 28 de Outubro de 2005, cerca de um mês depois de termos começado o processo supervisivo, por decisão conjunta entre supervisora e supervisada, no sentido de tornar o processo o mais natural possível, dando algum tempo à professora e aos alunos para se familiarizarem com a presença da investigadora na sua sala.

O tema principal desta aula surgiu a propósito do Dia das Bruxas, que se aproximava e que estava a ser trabalhado em LM, nomeadamente através da lenda que preconizou esta tradição. Assim, a professora escolheu explorar, mimar e estimular a

memorização da lenga-lenga *Au jardin de ma grand-mère*, seguindo-se a participação dos alunos num loto do *Jour des Sorcières*.

A Grelha nº 11 apresenta-nos a frequência dos indicadores presentes, na actuação da professora, nesta aula de LE, e, na categoria *Competências e saberes*, destacam-se a revelação de uma competência linguística clara e precisa (F = 22) na sua competência de comunicação, o aproveitamento da melhor forma dos recursos materiais (F = 19) para a sua capacidade de organização, e a adequação às estratégias consoante as necessidades (F = 43) para a sua capacidade de dinamização.

Na categoria *Abordagem adoptada*, os indicadores que ressaltam, prendem-se com o facto de, na sua relação pedagógica, o professor ser considerado como intermediário entre o saber e o aluno (F = 23) e ao nível da operacionalização o mesmo proporcionar tarefas adaptadas às capacidades reais de execução dos alunos (F = 24).

Neste contexto de ensino-aprendizagem da LE, achamos importante referir a teoria de Vigotsky (1985) que coloca a ênfase na natureza social da aquisição do conhecimento, segundo a qual a criança aprende para realizar uma determinada tarefa, desenvolvendo as suas competências cognitivas pelo contacto que mantém com o adulto. Assim, o professor de LE deve proporcionar à criança actividades que promovam a cooperação, a interacção e a comunicação oral, apoiadas em suportes visuais, auditivos e gestuais.

O professor ainda tem que ter o cuidado de prever que essas actividades sejam adequadas às reais competências dos alunos, para que os mesmos estejam permanentemente motivados e curiosos, tornando o ensino-aprendizagem de uma LE uma experiência agradável, motivante e valiosa.

Ao escolher as estratégias e suportes referidos para esta aula de LE (lenga-lenga e jogo), a professora está a imergir a criança no material natural, que não necessita de

passagens artificialmente construídas e que despertam a curiosidade e o imaginário na criança (Hagège, 1996), permitindo, ainda uma perspectiva cultural da abordagem linguística e o desenvolvimento da sua capacidade de análise metalinguística e de expressão oral.

Grelha nº 11 – Tratamento da Observação nº 1

Categorias		Indicadores	Freq.	
1. Competências e saberes	1.1. Com. de comunicação	1.1.1	Revela uma competência linguística clara e precisa.	22
		1.1.2	Demonstra uma competência pragmática oportunamente.	13
		1.1.3	Aplica a competência sociolinguística convenientemente.	16
	1.2. Cap. de organização	1.2.1	Confina o tempo previsto para cada actividade.	13
		1.2.2	Organiza o espaço em função das estratégias.	1
		1.2.3	Providencia os suportes mais adequados.	8
		1.2.4	Aproveita da melhor forma os recursos materiais.	19
	1.3. Cap. de dinamização	1.3.1	Motiva os alunos criativamente.	29
		1.3.2	Exercita a atenção destes, criteriosamente.	35
		1.3.3	Adequa as estratégias consoante as necessidades.	43
		1.3.4	Proporciona condições favoráveis à produção.	33
	2. Abordagem adoptada	2.1. Relação pedagógica	2.1.1	Surge como intermediário entre o saber e o aluno.
2.1.2			Responde às exigências de cada aluno.	16
2.1.3			Integra e valoriza as participações dos alunos.	5
2.2. Operacionalização		2.2.1	Define objectivos coerentes com a interacção prevista.	20
		2.2.2	Selecciona os conteúdos oportunos a trabalhar.	21
		2.2.3	Proporciona tarefas adaptadas às capacidades reais de execução dos alunos.	24
		2.2.4	Promove actividades para o desenvolvimento da competência linguística.	16
		2.2.5	Propicia tarefas para o desenvolvimento da competência pragmática.	2
		2.2.6	Promove actividades para o desenvolvimento da competência sociolinguística.	12
2.3. Avaliação		2.3.1	Avalia os alunos, através da observação das interacções presentes nos diferentes contextos.	1
		2.3.2	Consciencializa os alunos do seu progresso, incentivando-os ao registo da sua evolução.	1
		2.3.3	Auto-avalia-se e propõe reajustes na sua actuação.	1

3.2 - Observação nº 2

A 18 de Novembro de 2005, recolhemos os dados relativos à segunda observação de uma aula de LE, tendo como tema principal *Les pots de couleur*, título de um pequeno poema que serviu de base à realização da experiência implícita e de outras, produzidas pelos alunos, ainda com a tarefa final de continuar o poema, consoante as novas experiências.

As frequências dos indicadores presentes, na actuação da professora, nesta aula de LE, estão presentes na Grelha nº 12, distinguindo-se, de novo, para a categoria *Competências e saberes*, a revelação de uma competência linguística clara e precisa (F = 25), na sua competência de comunicação, a providência dos suportes mais adequados (F = 15) para a sua capacidade de organização, a motivação dos alunos de forma criativa (F = 49), o proporcionar de condições favoráveis à produção (F = 48) e o exercício criterioso da atenção destes (F = 47), para a sua capacidade de dinamização.

Já para a categoria *Abordagem adoptada*, os indicadores evidenciados e que têm a ver com a relação pedagógica do professor com os seus alunos prendem-se com o facto do mesmo ser considerado como intermediário entre o saber e o aluno (F = 25). Ao nível da operacionalização, o indicador com maior frequência é, de novo, aquele que indica o professor como proporcionador de tarefas adaptadas às capacidades reais de execução dos alunos (F = 36).

Sendo, nesta aula, a realização de tarefas, a estratégia privilegiada, voltamos a referir Strecht-Ribeiro (1998) que entende que a LE pode ser usada para que os alunos produzam objectos concretos, tal como a participação em experiências, proporcionando oportunidades para ouvirem explicações ou instruções em LE, incentivando-os, assim, à

compreensão da tarefa sugerida, exercendo uma influência positiva na prática da sala de aula e na incentivação de sentimentos de confiança por parte dos mesmos.

Grelha nº 12 – Tratamento de Observação nº 2

Categorias		Indicadores	Freq.	
1. Competências e saberes	1.1. Com. de comunicação	1.1.1	Revela uma competência linguística clara e precisa.	25
		1.1.2	Demonstra uma competência pragmática oportunamente.	21
		1.1.3	Aplica a competência sociolinguística convenientemente.	8
	1.2. Cap. de organização	1.2.1	Confina o tempo previsto para cada actividade.	13
		1.2.2	Organiza o espaço em função das estratégias.	1
		1.2.3	Providencia os suportes mais adequados.	15
		1.2.4	Aproveita da melhor forma os recursos materiais.	12
	1.3. Cap. de dinamização	1.3.1	Motiva os alunos criativamente.	49
		1.3.2	Exercita a atenção destes, criteriosamente.	47
		1.3.3	Adequa as estratégias consoante as necessidades.	20
		1.3.4	Proporciona condições favoráveis à produção.	48
	2. Abordagem adoptada	2.1. Relação pedagógica	2.1.1	Surge como intermediário entre o saber e o aluno.
2.1.2			Responde às exigências de cada aluno.	5
2.1.3			Integra e valoriza as participações dos alunos.	4
2.2. Operacionalização		2.2.1	Define objectivos coerentes com a interacção prevista.	20
		2.2.2	Selecciona os conteúdos oportunos a trabalhar.	22
		2.2.3	Proporciona tarefas adaptadas às capacidades reais de execução dos alunos.	36
		2.2.4	Promove actividades para o desenvolvimento da competência linguística.	15
		2.2.5	Propicia tarefas para o desenvolvimento da competência pragmática.	3
		2.2.6	Promove actividades para o desenvolvimento da competência sociolinguística.	12
2.3. Avaliação		2.3.1	Avalia os alunos, através da observação das interacções presentes nos diferentes contextos.	1
		2.3.2	Consciencializa os alunos do seu progresso, incentivando-os ao registo da sua evolução.	1
		2.3.3	Auto-avalia-se e propõe reajustes na sua actuação.	1

Também para Bruner (1973), a capacidade de comunicar intenções fundamenta-se na pragmática, sendo esta, um pré-requisito do desenvolvimento da linguagem, onde as palavras só têm sentido quando usadas num contexto, na elaboração de uma acção, de uma tarefa, levando, assim, a criança, a dar sentido às palavras.

Voltando a destacar as competências e saberes desta professora, no que diz respeito à sua capacidade de dinamização, nomeadamente na motivação dos alunos de forma criativa (F = 49) e no exercício criterioso da atenção destes (F = 47), vários autores, entre eles Vigotsky (1985), que já demonstraram que é neste nível etário que as funções intelectuais superiores adquirem um papel relevante no processo de desenvolvimento, pelo que a atenção que era espontânea, passa a ser ponderada, sujeitando-se cada vez mais ao pensamento da criança, produzindo, assim, maior compreensão das situações e dando-lhe, desde modo, também maior significado. Foi certamente esta capacidade que a nossa professora-caso pretendeu desenvolver, ao colocar em prática as competências e saberes evidenciados.

3.3 - Observação nº 3

A observação da terceira aula deu-se a 9 de Dezembro de 2005, sendo a estratégia principal utilizada o jogo, *Je joue en français*, como plano de revisão dos conteúdos leccionados durante o 1º período.

A Grelha nº 13 sistematiza os indicadores presentes na actuação da professora, nesta aula de LE, sendo que, para a categoria *Competências e saberes*, volta a destacar-se a revelação de uma competência linguística clara e precisa (F = 35), na sua competência de comunicação, o aproveitamento da melhor forma dos recursos materiais (F = 34) para a sua capacidade de organização e o exercício da atenção dos seus alunos de forma criteriosa (F

= 60), para a sua capacidade de dinamização, encontrando-se muito próximo dos valores destes, o proporcionar de condições favoráveis à produção (F = 58).

Grelha nº 13 – Tratamento de Observação nº 3

Categorias		Indicadores	Freq.	
1. Competências e saberes	1.1. Com. de comunicação	1.1.1	Revela uma competência linguística clara e precisa.	35
		1.1.2	Demonstra uma competência pragmática oportunamente.	27
		1.1.3	Aplica a competência sociolinguística convenientemente.	29
	1.2. Cap. de organização	1.2.1	Confina o tempo previsto para cada actividade.	8
		1.2.2	Organiza o espaço em função das estratégias.	1
		1.2.3	Providencia os suportes mais adequados.	2
		1.2.4	Aproveita da melhor forma os recursos materiais.	34
	1.3. Cap. de dinamização	1.3.1	Motiva os alunos criativamente.	37
		1.3.2	Exercita a atenção destes, criteriosamente.	60
		1.3.3	Adequa as estratégias consoante as necessidades.	22
		1.3.4	Proporciona condições favoráveis à produção.	58
	2. Abordagem adoptada	2.1. Relação pedagógica	2.1.1	Surge como intermediário entre o saber e o aluno.
2.1.2			Responde às exigências de cada aluno.	8
2.1.3			Integra e valoriza as participações dos alunos.	3
2.2. Operacionalização		2.2.1	Define objectivos coerentes com a interacção prevista.	33
		2.2.2	Selecciona os conteúdos oportunos a trabalhar.	57
		2.2.3	Proporciona tarefas adaptadas às capacidades reais de execução dos alunos.	59
		2.2.4	Promove actividades para o desenvolvimento da competência linguística.	44
		2.2.5	Propicia tarefas para o desenvolvimento da competência pragmática.	18
		2.2.6	Promove actividades para o desenvolvimento da competência sociolinguística.	40
2.3. Avaliação		2.3.1	Avalia os alunos, através da observação das interacções presentes nos diferentes contextos.	1
		2.3.2	Consciencializa os alunos do seu progresso, incentivando-os ao registo da sua evolução.	1
		2.3.3	Auto-avalia-se e propõe reajustes na sua actuação.	1

Em relação à categoria *Abordagem adoptada*, os indicadores evidenciados, na relação pedagógica do professor com os seus alunos, são novamente os que dizem respeito ao professor ser considerado como intermediário entre o saber e o aluno (F = 29) e, ao nível da operacionalização, o indicador com maior frequência é, de novo, aquele que indica o professor como proporcionador de tarefas adaptadas às capacidades reais de execução dos alunos (F = 59), aparecendo o indicador da selecção dos conteúdos oportunos a trabalhar, com um valor muito próximo (F = 57).

As competências e saberes destacados, bem como as capacidades evidenciadas na operacionalização da abordagem adoptada no ensino-aprendizagem da LE são indicadoras de que a estratégia utilizada - o jogo - é propiciadora da atenção dos alunos e da criação de condições favoráveis à produção, logo de tarefas adaptadas às capacidades reais de execução das crianças, trabalhando, ainda, os conteúdos oportunos.

Para Tost (2002 :144),

1) l'enfant apprend par le jeu, par l'expérience concrète et les activités de communication; 2) pour l'enfant, la langue est un outil lui permettant de s'exprimer et aussi un outil qui l'aide à construire son savoir, donc à apprendre; et 3) c'est en prenant des indices et en analysant les informations que l'enfant découvre progressivement les concepts et les notions qui lui permettent de structurer son apprentissage.

O jogo é assim considerado muito valioso na aprendizagem da LE, constituindo-se como um suporte privilegiado para a prática de vocabulário e estruturas estudadas, desenvolvendo o interesse, a motivação, o cumprimento de regras e o respeito pelo outro, permitindo ao professor criar oportunidades de utilização comunicativa e real da LE, numa atmosfera de cooperação, estimuladora de auto-confiança nos alunos (Strecht-Ribeiro, 1998).

3.4 - Observação nº 4

A 6 de Janeiro de 2006, recolhemos os dados relativos à quarta observação da aula de LE, de Isabel, cujo tema principal foi *L'hiver*, explorado através de um cartaz, por ela produzido, com as diferentes condições climáticas próprias desta estação, tendo, ainda, como tarefa final a produção de um poema a partir da expressão *L'hiver c'est*

Os indicadores presentes, na actuação da professora, nesta aula estão organizados na Grelha nº 14, realçando-se, mais uma vez, para a categoria *Competências e saberes*, a revelação de uma competência linguística clara e precisa (F = 50), na sua competência de comunicação. Ainda na categoria acima referida aparecem destacados, o aproveitamento da melhor forma dos recursos materiais (F = 13), para a sua capacidade de organização e o exercício criterioso da atenção dos seus alunos (F = 65), para a sua capacidade de dinamização.

Em relação à categoria *Abordagem adoptada*, o indicador realçado na sub-categoria da relação pedagógica do professor com os seus alunos volta a ser aquele que considera o professor como intermediário entre o saber e o aluno (F = 54), enquanto que ao nível da operacionalização, o indicador com maior frequência é, novamente, aquele que indica o professor como proporcionador de tarefas adaptadas às capacidades reais de execução dos alunos (F = 60).

Mais uma vez, Isabel evidenciou competências e saberes próprios de um professor conhecedor dos princípios metodológicos adequados ao ensino-aprendizagem de uma LE, nomeadamente, nesta aula, a utilização da LE como meio de comunicação, em integração com as outras áreas curriculares, promovendo um processo de transferência de conteúdos e utilizando recursos expressivos não-linguísticos, tais como as imagens, os gestos ou a postura corporal.

Grelha nº 14 – Tratamento de Observação nº 4

Categorias		Indicadores	Freq.	
1. Competências e saberes	1.1.Com. de comunicação	1.1.1	Revela uma competência linguística clara e precisa.	50
		1.1.2	Demonstra uma competência pragmática oportunamente.	48
		1.1.3	Aplica a competência sociolinguística convenientemente.	46
	1.2.Cap. de organização	1.2.1	Confina o tempo previsto para cada actividade.	8
		1.2.2	Organiza o espaço em função das estratégias.	1
		1.2.3	Providencia os suportes mais adequados.	5
		1.2.4	Aproveita da melhor forma os recursos materiais.	13
	1.3.Cap. de dinamização	1.3.1	Motiva os alunos criativamente.	12
		1.3.2	Exercita a atenção destes, criteriosamente.	65
		1.3.3	Adequa as estratégias consoante as necessidades.	50
		1.3.4	Proporciona condições favoráveis à produção.	50
	2. Abordagem adoptada	2.1.Relação pedagógica	2.1.1	Surge como intermediário entre o saber e o aluno.
2.1.2			Responde às exigências de cada aluno.	8
2.1.3			Integra e valoriza as participações dos alunos.	8
2.2. Operacionalização		2.2.1	Define objectivos coerentes com a interacção prevista.	53
		2.2.2	Selecciona os conteúdos oportunos a trabalhar.	49
		2.2.3	Proporciona tarefas adaptadas às capacidades reais de execução dos alunos.	60
		2.2.4	Promove actividades para o desenvolvimento da competência linguística.	48
		2.2.5	Propicia tarefas para o desenvolvimento da competência pragmática.	20
		2.2.6	Promove actividades para o desenvolvimento da competência sociolinguística.	48
2.3. Avaliação		2.3.1	Avalia os alunos, através da observação das interacções presentes nos diferentes contextos.	1
		2.3.2	Consciencializa os alunos do seu progresso, incentivando-os ao registo da sua evolução.	1
		2.3.3	Auto-avalia-se e propõe reajustes na sua actuação.	1

Outra forma de interacção é a produção de um texto poético breve e simples sobre um tema familiar aos alunos, permitindo o relacionamento entre o significado, a pronúncia

e a representação gráfica de frases simples, desenvolvendo, assim, a capacidade de análise metalinguística e de expressão oral (Strecht-Ribeiro, 1998).

A propósito da produção do poema, convém lembrar que, antes de construir frases, a criança aprende palavras, mas *é no seio de frases que ela entende as mensagens dos adultos, ainda que não reproduza, de início, senão sequências truncadas, reduzidas a palavras soltas (...) é certo que é mais difícil emitir do que receber, mas isso não significa que o cérebro da criança não seja capaz de registar e tratar, com uma precisão crescente, enunciados completos* (Hagège, 1996: 57). Mais uma vez, também na utilização desta estratégia, a professora-caso volta a considerar o professor como intermediário entre o saber e o aluno e como proporcionador de tarefas adaptadas às suas capacidades reais de execução.

3.5 - Observação nº 5

A quinta aula observada ocorreu a 27 de Janeiro de 2006, tendo como tema *Les jours de la semaine*, apresentados através da exploração e memorização da canção *Lundi matin*.

Os indicadores presentes, na actuação da professora, para esta aula de LE, e as respectivas frequências estão sistematizados na Grelha nº 15, distinguindo-se, para a categoria *Competências e saberes*, de igual forma, a revelação de uma competência linguística clara e precisa, a demonstração de uma competência pragmática de forma oportuna e a aplicação da competência sociolinguística convenientemente (F = 34), na sua competência de comunicação. Já na sua capacidade de organização o indicador destacado é o aproveitamento da melhor forma dos recursos materiais (F = 16) e, para a sua capacidade de dinamização, o exercício criterioso da atenção dos alunos (F = 38).

Na categoria *Abordagem adoptada*, os indicadores evidenciados e que têm a ver com a relação pedagógica do professor com os seus alunos, prendem-se, de novo, com o facto do mesmo ser considerado como intermediário entre o saber e o aluno (F = 28) e, ao nível da operacionalização, o indicador com maior frequência é, novamente, aquele que indica o professor como proporcionador de tarefas adaptadas às capacidades reais de execução dos alunos (F = 42). Com valores muito próximos situam-se a definição de objectivos coerentes com a interacção prevista (F = 41) e a selecção dos conteúdos oportunos a trabalhar (F = 40).

Nesta observação, os dados mostram que dois tipos de competências presentes na competência de comunicação desta professora aparecem com o mesmo valor, realçando a importância que a mesma lhes deu, de forma equitativa, numa aula em que a estratégia dominante foi a exploração e memorização de uma canção. Mais uma vez, a professora demonstrou ter plena consciência de que a sua competência linguística deve ser bastante clara e precisa, que deve adequar a competência pragmática sempre que necessário, não descurando a competência sociolinguística, que, neste caso, perante um suporte privilegiado por excelência – uma canção tradicional – seria o momento oportuno para a sua aplicação.

A propósito da utilização da competência de comunicação do professor de LE, lembramos Tomatis (1991) que argumenta que a mensagem tem que ser perfeitamente enunciada, contendo todas as características da língua, insistindo no domínio fonético, nas curvas de entoação, afrouxando o modo de pronúncia, introduzindo pausas para gerir o tempo de registo cerebral, tornando-se assim o professor num emissor-modelo e deixando tempo ao aluno para assimilar correctamente, para conseguir reproduzir também de forma precisa.

Grelha nº 15 – Tratamento de Observação nº 5

Categorias		Indicadores	Freq.	
1. Competências e saberes	1.1.Com. de comunicação	1.1.1	Revela uma competência linguística clara e precisa.	34
		1.1.2	Demonstra uma competência pragmática oportunamente.	34
		1.1.3	Aplica a competência sociolinguística convenientemente.	34
	1.2.Cap. de organização	1.2.1	Confina o tempo previsto para cada actividade.	7
		1.2.2	Organiza o espaço em função das estratégias.	1
		1.2.3	Providencia os suportes mais adequados.	4
		1.2.4	Aproveita da melhor forma os recursos materiais.	16
	1.3.Cap. de dinamização	1.3.1	Motiva os alunos criativamente.	19
		1.3.2	Exercita a atenção destes, criteriosamente.	38
		1.3.3	Adequa as estratégias consoante as necessidades.	32
		1.3.4	Proporciona condições favoráveis à produção.	24
	2. Abordagem adoptada	2.1.Relação pedagógica	2.1.1	Surge como intermediário entre o saber e o aluno.
2.1.2			Responde às exigências de cada aluno.	10
2.1.3			Integra e valoriza as participações dos alunos.	15
2.2. Operacionalização		2.2.1	Define objectivos coerentes com a interacção prevista.	41
		2.2.2	Selecciona os conteúdos oportunos a trabalhar.	40
		2.2.3	Proporciona tarefas adaptadas às capacidades reais de execução dos alunos.	42
		2.2.4	Promove actividades para o desenvolvimento da competência linguística.	27
		2.2.5	Propicia tarefas para o desenvolvimento da competência pragmática.	23
		2.2.6	Promove actividades para o desenvolvimento da competência sociolinguística.	27
2.3. Avaliação		2.3.1	Avalia os alunos, através da observação das interacções presentes nos diferentes contextos.	1
		2.3.2	Consciencializa os alunos do seu progresso, incentivando-os ao registo da sua evolução.	1
		2.3.3	Auto-avalia-se e propõe reajustes na sua actuação.	1

Tendo em consideração as competências evidenciadas pela nossa professora-caso será também oportuno evocar os estudos de Hagège (1996:24), ao argumentar que *a pronúncia não se pode adquirir em qualquer idade de forma aceitável (...), nos outros*

domínios que não o dos sons, é possível aprender bem uma LE na idade adulta (...). E considerando o mesmo autor que a infância é realmente um período da vida em que as potencialidades são mais ricas e mais variadas, não é senão um período. Convém, conseqüentemente, explorar sem demoras os recursos imensos que ela encerra (Hagège, 1996:15).

3.6 - Observação nº 6

A observação da sexta aula deu-se a 21 de Março de 2006, sendo a estratégia principal utilizada o conto - *Les trois petits cochons* - tendo ainda como tarefa final a produção de uma pequena dramatização decorrente da exploração do mesmo.

A Grelha nº 16 diz respeito aos indicadores evidenciados pela acção da professora, durante esta aula, sendo que, para a categoria *Competências e saberes*, aparecem, de igual forma, a revelação de uma competência linguística clara e precisa, a demonstração da competência pragmática sempre que necessário e a aplicação da competência sociolinguística convenientemente (F = 44), na sua capacidade de comunicação. Já na sua capacidade de organização, ressalta o indicador inerente ao aproveitamento da melhor forma dos recursos materiais (F = 36) e, na sua capacidade de dinamização, o exercício da atenção dos seus alunos de forma criteriosa (F = 50) e, ainda, com valor próximo, a adequação das estratégias consoante as necessidades (F = 48).

Em relação à categoria *Abordagem adoptada*, o indicador realçado na sub-categoria *Relação pedagógica* é o que advoga que o professor deve ser considerado como intermediário entre o saber e o aluno (F = 36) e, ao nível da operacionalização, o indicador com maior frequência é a definição de objectivos coerentes com a interacção prevista (F = 40). Com valores muito próximos destes, temos o indicador selecção dos conteúdos

oportunos a trabalhar e aquele que indica o professor como proporcionador de tarefas adaptadas às capacidades reais de execução dos alunos, ambos com o mesmo valor (F = 39).

Grelha nº 16 – Tratamento de Observação nº 6

Categorias		Indicadores	Freq.	
1. Competências e saberes	1.1.Com. de comunicação	1.1.1	Revela uma competência linguística clara e precisa.	44
		1.1.2	Demonstra uma competência pragmática oportunamente.	44
		1.1.3	Aplica a competência sociolinguística convenientemente.	44
	1.2.Cap. de organização	1.2.1	Confina o tempo previsto para cada actividade.	7
		1.2.2	Organiza o espaço em função das estratégias.	1
		1.2.3	Providencia os suportes mais adequados.	18
		1.2.4	Aproveita da melhor forma os recursos materiais.	36
	1.3.Cap. de dinamização	1.3.1	Motiva os alunos criativamente.	32
		1.3.2	Exercita a atenção destes, criteriosamente.	50
		1.3.3	Adequa as estratégias consoante as necessidades.	48
		1.3.4	Proporciona condições favoráveis à produção.	28
	2. Abordagem adoptada	2.1.Relação pedagógica	2.1.1	Surge como intermediário entre o saber e o aluno.
2.1.2			Responde às exigências de cada aluno.	13
2.1.3			Integra e valoriza as participações dos alunos.	12
2.2. Operacionalização		2.2.1	Define objectivos coerentes com a interacção prevista.	40
		2.2.2	Selecciona os conteúdos oportunos a trabalhar.	39
		2.2.3	Proporciona tarefas adaptadas às capacidades reais de execução dos alunos.	39
		2.2.4	Promove actividades para o desenvolvimento da competência linguística.	18
		2.2.5	Propicia tarefas para o desenvolvimento da competência pragmática.	12
		2.2.6	Promove actividades para o desenvolvimento da competência sociolinguística.	18
2.3. Avaliação		2.3.1	Avalia os alunos, através da observação das interacções presentes nos diferentes contextos.	1
		2.3.2	Consciencializa os alunos do seu progresso, incentivando-os ao registo da sua evolução.	1
		2.3.3	Auto-avalia-se e propõe reajustes na sua actuação.	1

Sendo a exploração do conto a estratégia fundamental desta aula observada, consideramos que os indicadores realçados pela mesma estão de acordo com o que esperamos de um professor de LE, neste nível etário. Estamos a evidenciar aqueles que demonstram a sua competência de comunicação, nas várias componentes, a sua capacidade de organização no aproveitamento da melhor forma dos recursos materiais e na sua capacidade de dinamização, exercitando a atenção dos seus alunos de forma criteriosa e adequando as estratégias consoante as necessidades.

Deve notar-se que é na faixa dos 8 aos 10 anos que o desenvolvimento cognitivo e social da criança é notório, causado, segundo Piaget (1977), pela maturação, experiência, transmissão social do conhecimento e equilíbrio ou harmonia entre a criança e o meio que a rodeia. Quanto mais o meio a estimular, maior serão as suas proficiências mentais e cabe ao professor demonstrar e aplicar destrezas pedagógicas capazes de contribuir para tal facto, também quando faz uma abordagem à LE.

A audição de contos em LE, já conhecidos em LM, e a conseqüente exploração constituem sempre uma actividade apetecida pelas crianças, em que o professor ilustra as cenas principais com mímica e gravuras, fazendo repetir frases-chave, retiradas de textos simples e recorrendo sempre a várias técnicas para a verificação da boa compreensão do mesmo, pelos alunos (Strecht.Ribeiro, 1998).

3.7 - Análise comparativa dos dados das observações

Depois de termos evidenciado as competências e saberes de Isabel e os aspectos que a mesma privilegia na abordagem adoptada para o ensino da LE, através dos indicadores presentes na sua actuação, para cada aula, passamos, agora, a fazer uma breve

análise comparativa dos dados das seis aulas observadas, a partir dos indicadores registados na Grelha nº 17.

Grelha nº 17 – Tratamento conjunto das seis observações

Categorias		Obs. 1	Obs. 2	Obs. 3	Obs. 4	Obs. 5	Obs. 6	
1. Competências e saberes	1.1. Com. de comunicação	1.1.1	22	25	35	50	34	44
		1.1.2	13	21	27	48	34	44
		1.1.3	16	8	29	46	34	44
	1.2. Cap. de organização	1.2.1	13	13	8	8	7	7
		1.2.2	1	1	1	1	1	1
		1.2.3	8	15	2	5	4	18
		1.2.4	19	12	34	13	16	36
	1.3. Cap. de dinamização	1.3.1	29	49	37	12	19	32
		1.3.2	35	47	60	65	38	50
		1.3.3	43	20	22	50	32	48
		1.3.4	33	48	58	50	24	28
	2. Abordagem adoptada	2.1. Relação pedagógica	2.1.1	23	25	29	54	28
2.1.2			16	5	8	8	10	13
2.1.3			5	4	3	8	15	12
2.2. Operacionalização		2.2.1	20	20	33	53	41	40
		2.2.2	21	22	57	49	40	39
		2.2.3	24	36	59	60	42	39
		2.2.4	16	15	44	48	27	18
		2.2.5	2	3	18	20	23	12
		2.2.6	12	12	40	48	27	18
2.3. Avaliação		2.3.1	1	1	1	1	1	1
		2.3.2	1	1	1	1	1	1
		2.3.3	1	1	1	1	1	1

Na categoria *Competências e saberes*, podemos verificar, para a competência de comunicação desta docente, que o domínio de uma competência linguística clara e precisa, que a demonstração da competência pragmática sempre que necessário e a aplicação da competência sociolinguística de forma conveniente, vão, em geral, aumentando gradualmente, ao longo do tempo, atingindo os seus valores máximos entre a aula nº 4 e a aula nº 6.

Estas aulas privilegiaram, como estratégias principais, a exploração de um cartaz com vista à produção oral de um poema, integrando os conhecimentos adquiridos, para o caso da aula nº 4, e para a aula nº 6, a audição e exploração de um conto tradicional, tendo como tarefa final a dramatização dialogada das principais cenas, pelos alunos.

Estas actividades provocaram, tal como Tost (2002 :145) reconhece, *un parcours d'apprentissage (en spirale) qui doit les aider à apprendre à établir des correspondances avec leurs acquis antérieurs. L'objectif n'est pas que les enfants accumulent des savoirs (au sens d'empiler), mais qu'ils apprennent à les mettre en rapport entre eux (...)*, contribuindo, assim, para a aquisição e para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e a criação de situações de comunicação que favorecem o diálogo e o desenvolvimento global da criança, propósitos indiscutíveis da abordagem à LE, nesta faixa etária.

Na sub-categoria *capacidade de organização*, a actuação da nossa professora-caso evidencia a adequação do tempo previsto para cada actividade, bem como a organização do espaço, em função das estratégias, de forma regular ao longo das seis aulas, demonstrando que estes aspectos também são considerados, na sua actuação como professora de iniciação à LE aos mais novos. Já para a utilização dos suportes mais adequados e o aproveitamento da melhor forma dos recursos materiais, o valor máximo da frequência destes indicadores recai na aula nº 6, momento em que foram privilegiadas a audição e a exploração de um

conto tradicional, tendo como tarefa final a dramatização dialogada das principais cenas, pelos alunos.

No que diz respeito à sua capacidade de dinamização, os indicadores registados assumem alguma irregularidade nos seus valores, ao longo do processo, destacando-se, para a capacidade criativa de motivar os seus alunos, o valor mais alto, na aula nº 2, cuja estratégia principal utilizada foi a realização de experiências de cores, a partir da sugestão dada por um simples poema; para a capacidade de exercitar a atenção dos seus alunos criteriosamente e para a adequação das estratégias consoante as necessidades, a frequência mais elevada surge na aula nº 4, exploração de um cartaz sobre o Inverno e a produção oral de um poema, enquanto que o indicador que aponta o professor como proporcionador de condições favoráveis à produção, e estamos aqui a falar de produção ao nível da comunicação oral, atinge o seu máximo de valor na aula nº 3, cuja actividade dominante foi o jogo, do tipo jogo da glória.

Parece-nos, assim, que todas as estratégias apontadas são as que os especialistas em didáctica das LEs recomendam para a iniciação a esta área, se considerarmos tal como Strecht-Ribeiro (2002b:80), que a criança deve aprender LEs através de uma *via fantástica* assente em *princípios metodológico-didácticos como a interdisciplinaridade (acentuando as relações entre LM e LE e a função poética e criadora de qualquer língua), a criatividade (...), os voos imaginativos e o papel do extraordinário (...), configurando-se sempre um processo activo em que o jogo, a diferença e a originalidade impregnam a busca do conhecimento.*

Passando, agora, à categoria que analisa a forma como a professora-caso faz a abordagem ao ensino-aprendizagem da LE aos seus alunos e no que respeita à relação pedagógica com os mesmos, constatamos que o indicador com presença mais frequente é o

que entende o professor como intermediário entre o saber e o aluno, atingindo o seu valor mais alto, na aula nº 4, que contemplou, como já dissemos, a exploração de um cartaz sobre o Inverno e a produção oral de um poema, sobre o mesmo tema.

Quanto ao nível de operacionalização desta abordagem, a grande maioria dos indicadores presentes para a boa execução da mesma, que vão desde a definição de objectivos coerentes com a interacção prevista, à selecção dos conteúdos oportunos a trabalhar, ao proporcionar de tarefas adaptadas às capacidades reais de execução dos alunos e à promoção das várias actividades para o desenvolvimento da competência de comunicação em LE, atingem o seu valor máximo, de novo, na aula nº 4, que preconizou, como já referimos, a exploração de um cartaz sobre o Inverno e a produção oral de um poema sobre o mesmo tema, seguindo-se-lhe, em valores, a aula nº 3, cuja estratégia dominante foi o jogo de progressão.

A propósito, voltamos a citar Bruner (1983), investigador cognitivista, que advoga que a motivação natural da criança pode estar determinada pela curiosidade, motivação que sustenta o desejo de aprender, o desejo de aquisição do saber-fazer, não simplesmente imitando, mas o desejo de criar, princípio conseguido através das interacções desenvolvidas entre si e o professor. Assim, a criança que inicia a aprendizagem da LE vai descobrir palavras que tenta repetir, sentindo prazer em ouvir-se e esforçando-se por conhecer o seu significado e qual o melhor momento para a sua aplicação, parecendo-nos estes princípios bastante adequados às situações de ensino-aprendizagem da LE, preconizadas nas aulas que acabámos de mencionar.

E, no que diz respeito ao tipo de avaliação utilizado por Isabel, é visível o carácter constante da presença de uma avaliação dos alunos, através da observação das interacções presentes nos diferentes contextos, a consciencialização dos mesmos pelo seu progresso e a

auto-avaliação da professora, propondo os reajustes na sua actuação, ao longo de todo o processo.

4 - Síntese do “caso” de Isabel

Ao terminarmos a análise e interpretação dos dados caracterizadores do “caso” de Isabel, obtidos, respectivamente na entrevista inicial, observações e entrevista final, consideramos pertinente sintetizar aqui, ainda que, de forma muito breve, os aspectos-chave que configuram o mesmo, dando assim mais sentido à nossa investigação.

Destacamos, então, que o nosso sujeito-caso teve uma vivência pessoal na aprendizagem das línguas bastante interessante, já que, em criança, aprendeu duas línguas, daí a sua motivação em verificar como as crianças aprendem LEs, acreditando que as mesmas têm muitas capacidades, propícias a esta aprendizagem. Além deste factor, Isabel é formada em 1º Ciclo do Ensino Básico, com a variante de Ensino de Francês, pelo que se sentiu com um perfil apropriado para fazer a abordagem à LE aos seus alunos.

Em relação a esta iniciação na sua sala de aula, considera que a mesma deve ser feita em conjunto com as outras áreas, trabalhando conteúdos seleccionados para este nível educativo, nomeadamente os relacionados com a criança e o seu meio e indicando abordagens de carácter comunicativo e activo, com vista ao desenvolvimento de competências de compreensão, produção e interacção oral, e identificando a avaliação naturalista como a mais adaptada a esta tarefa.

Embora a professora-caso se mostrasse bastante entusiasmada com a proposta de iniciar esta abordagem, a mesma suscitou-lhe bastante ansiedade sobre a reacção que os seus alunos poderiam ter perante esta nova área e mesmo sobre a presença da supervisora na sua sala de aula, de quem esperava bastante orientação e apoio, a fim de se sentir mais

segura no seu desempenho e de lhe proporcionar, futuramente, uma boa preparação para a leccionação da LE a crianças.

Se tivermos agora em conta os resultados presentes na análise comparativa às seis aulas observadas podemos verificar que a competência de comunicação em LE, desta docente, foi uma mais-valia sempre presente, melhorando o domínio das várias componentes (linguística, sociolinguística e pragmática), ao longo do tempo e atingindo melhor proficiência nas últimas aulas observadas.

Continuando a analisar as competências e saberes, desta professora, verificamos uma boa capacidade de organização, ao longo de todo o processo, destacando-se a preparação e o aproveitamento da melhor forma dos recursos materiais, na exploração e dramatização de um conto tradicional, tal como certamente faz em relação à LM.

No que diz respeito à sua capacidade de dinamização da aula de LE, a acção de Isabel evidencia a habilidade criativa com que motiva os seus alunos e exercita a atenção destes, adequando estratégias consoante as necessidades e proporcionando condições favoráveis à produção oral, utilizando actividades que vão desde experiências sobre misturas de cores a actividades lúdicas, tarefas que previa serem essenciais na abordagem à LE, para este nível etário.

Quanto ao nível de operacionalização dessa abordagem, a nossa professora/formanda demonstra que a boa execução da mesma requer a definição de objectivos apropriados à acção prevista, a organização de conteúdos adequados e a adequação de tarefas adaptadas às capacidades reais de execução dos alunos, proporcionando várias actividades para o desenvolvimento da competência de comunicação em LE, que nesta categoria se evidenciou através da exploração de uma mega-gravura, com produção oral de um poema, a partir dos elementos-chave presentes.

Esta docente aposta ainda numa relação pedagógica que valoriza a actuação do professor como intermediário entre o saber e o aluno, respondendo às exigências de cada um, observando constantemente as suas atitudes e participações e consciencializando cada aluno do seu progresso, posturas a que certamente estará habituada na sua prática pedagógica diária, como professora de 1º Ciclo.

Notamos ainda que, neste nível de operacionalização, a frequência dos indicadores sobe consideravelmente a partir das duas primeiras aulas observadas, o que pode querer dizer que os factores de ansiedade que afectavam Isabel acerca da atitude dos seus alunos perante a abordagem à LE e sobre a presença da supervisora na sua sala de aula, mencionados anteriormente, se foram esbatendo ao longo do tempo e que a orientação e apoio previstos durante o processo superviso a ajudaram na consecução dos objectivos pretendidos para o mesmo e contribuíram para uma sua maior segurança.

Estas hipóteses explicativas são, finalmente, confirmadas pela professora, no momento final do nosso estudo de caso, através da segunda entrevista. Nesta, expressa ainda alguma ansiedade face ao seu desempenho, mas menciona aulas bem conseguidas e bons resultados dos seus alunos, referindo, como aspectos condicionadores de situações menos conseguidas, a agitação dos mesmos, perante esta nova área. Revelou também o desenvolvimento de competências para uma intervenção adequada na abordagem à LE, tentando prever e resolver situações decorrentes da sua actuação. Reconheceu o seu conhecimento linguístico como uma mais-valia no ensino da LE aos seus alunos e mostrou preocupar-se com a utilização adequada das várias componentes da sua competência de comunicação, proporcionando aulas dinâmicas e criativas, com materiais atraentes, colocando a tónica no desenvolvimento da comunicação, tal como podemos também confirmar pelos resultados das observações.

Quanto ao apoio esperado da supervisora, a docente revela como aspectos fundamentais a preparação e reflexão da aula em conjunto com esta e o aumento do seu nível de auto-confiança, bem como a presença da mesma no decorrer da acção, sentindo-a como uma ajuda, e em que os pequenos sinais, da mesma, a incentivam a continuar, ao contrário do que inicialmente declarara.

Assim, Isabel referiu a presença e colaboração da supervisora como factor novo e enriquecedor da sua acção pedagógica e do desencadeamento de uma atitude reflexiva em volta das suas práticas pedagógicas, como factor de inovação, entendendo o seu envolvimento neste projecto, bem como a atitude tomada pela supervisora, ao longo do mesmo, como factores incentivadores ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Considerações finais

Passados que estão quatro anos, desde que iniciámos o nosso percurso de *Ensino das LEs a crianças*, e, neste último ano, de *Supervisão no Ensino das LEs no 1º Ciclo*, sentimos que muito aprendemos, mas que muito ainda está por aprender e por fazer. E, no que diz respeito a este último sentimento, nem sempre com as melhores condições para o realizar.

Hoje, sentimos que valeu a pena lutar por conseguir introduzir, num Agrupamento Horizontal, a iniciação às LEs, proporcionando a uma parte bastante significativa dos seus alunos, esta mais-valia, que certamente, pela sua continuação e iniciação cada vez mais cedo, lhes concederá os benefícios que defendemos ao longo deste trabalho.

Para tal, várias forças convergentes tiveram que existir:

- a aposta numa formação complementar, que enquadrasse as nossas perspectivas de trabalho e nos ajudasse a concretizar as nossas motivações antigas;

- a aposta na inovação, introduzindo, em termos curriculares, uma área necessária à formação dos nossos alunos, evocando o nosso contexto específico, como membro coordenador de um Projecto Europeu Comenius;

- a aposta na partilha da experiência vivenciada, acompanhando um grupo significativo de colegas na sua vontade de iniciarem o ensino das LEs, nas suas turmas, tornando-se, elas próprias autónomas.

Estes foram os momentos-chave do desenvolver deste longo processo que culminou com a redacção desta dissertação, de que agora apresentamos as considerações finais, voltando a enquadrar as grandes linhas do suporte conceptual da mesma com os resultados obtidos e as sugestões para novas investigações.

Enunciámos, em primeiro lugar, como força propulsora do desencadear da nossa actividade docente, nestes últimos anos, a aposta numa formação complementar, que enquadrasse as nossas perspectivas de trabalho, certamente entendendo, na mesma perspectiva de Estrela e Estrela (2006), a formação contínua como um conjunto de actividades institucionalmente enquadradas, que visam o aperfeiçoamento profissional e pessoal do professor, com a finalidade de obter um adequado exercício da função que beneficie os alunos e as escolas.

Também confirmamos, como os mesmos autores, que podem ser várias as necessidades de formação que podem existir, adequando-se muitas das que a seguir enumeramos à nossa situação concreta e que vão desde as sentidas pelos professores, como o desejo de aperfeiçoamento científico, didáctico e relacional, às detectadas pelos professores em relação aos seus alunos (de aprendizagem, de motivação, de integração), às sentidas pela escola, originadas pelo seu desenvolvimento organizacional, às sentidas pelo sistema, originadas por novos problemas como o multiculturalismo ou o multilinguismo da população escolar, às sentidas pela profissão, visando desenvolver a autonomia docente e aumentar o seu *empowerment* e reconstruir a sua identidade, e às sentidas pela sociedade, ao considerar o docente como agente de mudança e atribuindo-lhe novos papéis.

Estrela e Estrela (2006:75), citando Honoré (1977), consideram ainda as necessidades de formação associadas *a uma necessidade fundamental de formação que se liga a um imperativo ético, radicado ontologicamente no ser humano e no sentido de incompletude originado pela experiência do espaço e das relações com o outro e pela experiência do tempo*. Assim, continuam os mesmos autores, *muda-se quando se sente a necessidade de mudar* e relacionam a formação contínua com a satisfação de necessidades, entendendo-a como *um conceito que se revela operacional (...) [desde que] envolva as*

necessidades que se ligam a interesses, desejos e aspirações associados a um projecto profissional.

A ideia dos autores citados pode estar relacionada com a segunda força incentivadora que considerámos para o desencadear da nossa actividade profissional recente, a aposta na inovação, introduzindo, no currículo do 1º Ciclo uma área necessária à formação dos nossos alunos, entendendo, tal como Morgado (2006:112), *que os professores [devem tomar] decisões ao longo do processo de desenvolvimento curricular, tanto no que diz respeito à adaptação do currículo proposto a nível nacional às características e necessidades dos alunos e às especificidades do meio em que a escola se insere, quanto ao que se refere à definição de linhas de acção e à introdução de temáticas que julguem necessárias para a sua formação.*

O mesmo autor (Morgado, 2006) aposta na autonomia dos professores, com vista à assumpção de um papel realmente deliberativo em termos de construção e desenvolvimento curricular, argumentando que a construção e realização de projectos curriculares representam uma oportunidade de diálogo pedagógico nas escolas, uma possibilidade de reflexão conjunta e um espaço de decisão conjunta sobre aspectos que definem o actual panorama educativo.

Por seu lado, e a propósito da capacidade que os professores têm ou não para inovar, Andrade *et al.* (2006:181) acreditam *que aquilo que os professores ou os formadores fazem é um reflexo daquilo que sabem e em que acreditam (...)* e mais adiante *a capacidade de inovar, ou não, parece estar relacionada com as representações sobre aquilo que o sujeito considera importante na educação, neste caso, em línguas.*

A terceira força que apontámos, como sustentadora do trabalho desenvolvido, aposta na partilha da experiência vivenciada, acompanhando um grupo significativo de colegas, na sua vontade de iniciarem o ensino das LEs, aos seus alunos.

E aqui, podemos afirmar, de acordo com Alarcão (2000), que o processo supervisivo que delineámos para a formação e acompanhamento, destes professores, se baseou na construção de saberes reconfigurados a partir da interacção dos saberes adquiridos e constituídos como saberes emergentes resultantes da análise das situações. Realizou-se num espírito colaborativo, em que os actores envolvidos se empenharam na melhoria da qualidade, com base num processo formativo por aprendizagem experiencial e de desenvolvimento em situação de trabalho.

Esta estratégia procurou descobrir as razões que, num trabalho colaborativo, permitiram encontrar a base epistemológica da estruturação cognitiva em que, face à descoberta, o sujeito reflexivo implantou um novo equacionamento de tomada de decisão, que lhe permitisse delinear um novo plano de acção de um novo fazer/ser (Sá-Chaves e Alarcão, 2000).

Temos, assim, a convicção de que, através de um trajecto reflexivo individualizado e de grupo, dirigido para o auto-conhecimento e auto-controlo, sobre uma diversidade de estratégias, de oportunidades, de contextos e de perspectivas de formação, este foi um elemento enriquecedor e facilitador do desenvolvimento da competência reflexiva dos participantes e que o mesmo se vinculou à natureza das interacções vivenciadas e à personalidade de cada um.

Explicadas as forças principais que sustentaram a nossa acção, formação ao longo da vida, inovação e supervisão numa área ainda nova para muitos docentes, vamos

seguidamente pôr em evidência os aspectos mais significativos que relevam das duas fases da nossa investigação.

Resultados da investigação

1ª Fase do estudo

Lembramos que a primeira fase do estudo nos permitiu conhecer as representações que um grupo de 24 professores do nosso Agrupamento de Escolas tinha em relação à iniciação às LEs, no 1º Ciclo, bem como as suas expectativas acerca da acção de formação, que tínhamos previsto para esta fase inicial do processo. No final da mesma, pudemos ficar a conhecer a metodologia que estes professores/formandos privilegiariam no ensino-aprendizagem das LEs, a relação que pensavam existir entre a LE e o desenvolvimento dos seus alunos e os contributos que esta acção de formação poderia ter provocado numa futura abordagem às LEs, nas suas turmas.

Dos dados analisados relevam os seguintes aspectos:

1- Relativamente ao seu nível de competência em LEs, verificamos que uma boa maioria se auto-avalia entre o bom e o suficiente, no que diz respeito à sua competência, quer em Inglês, quer em Francês. No entanto, ainda só concordam parcialmente que o professor do 1º Ciclo deva possuir boas competências em LEs, dividindo as suas opiniões quanto à actual preparação para abordarem a LE na sua sala de aula entre o razoavelmente e o mal preparados para o fazerem.

2- A introdução autónoma da LE divide os formandos, entre os que já experimentaram essa abordagem e os que não a experimentaram, sendo que nas mesmas proporções, advogam uma abordagem coadjuvada. Nesta experiência, as sensações sentidas por estes professores, traduzem-se, na sua maioria, em satisfação e entusiasmo. No entanto,

o que, em primeiro lugar, os faria introduzir a LE na sua sala seria a obrigatoriedade curricular. Outros factores são também apontados como possíveis adjuvantes a esta decisão, tais como a formação, o apoio de um professor especializado, a motivação dos alunos pela iniciação ou a continuação das experiências positivas já vivenciadas nesta área.

3- No que diz respeito às representações acerca da introdução da LE no 1º Ciclo, uma boa maioria destes professores concorda totalmente com tal introdução no currículo do 1º Ciclo e que a LE deve ser abordada em articulação com as outras áreas curriculares e, de preferência, ser leccionada pelo professor titular de turma, quando o mesmo demonstrar competência para tal, sendo que, na impossibilidade deste o fazer, deve a sua leccionação ser feita por um professor especializado.

4- Uma grande maioria destes formandos aposta na oferta da diversidade linguística, desde a mais tenra idade, e considera como mais adequada, para o início da aprendizagem de uma LE, a faixa etária dos 5/6 anos, logo seguida da dos 3/4 anos.

5- Questionados sobre se, ao nível metodológico, a abordagem à LE deve promover uma relação afectiva com a língua a iniciar, ressaltando os princípios da cidadania europeia, a grande maioria destes docentes concorda totalmente com esta perspectiva.

6- Em relação à opinião dos mesmos acerca das oportunidades que devem ser dadas aos aprendentes de se envolverem em tarefas e actos comunicativos que lhes proporcionem vivências estimulantes, a resposta dos 24 respondentes é unânime, concordando totalmente com esta afirmação, da mesma forma que o fizeram quando questionados sobre se a iniciação a uma LE deve prever a utilização de uma dinâmica interactiva, privilegiando o aproveitamento das novas tecnologias da informação e comunicação.

7- Ao querermos conhecer as opiniões destes docentes sobre a relação entre a LE e o desenvolvimento dos seus alunos, uma boa maioria dos professores concorda totalmente que a iniciação à LE promove o sucesso escolar, favorece a desinibição no aluno e que lhe estimula a criatividade.

8- Perguntados estes docentes sobre se a abordagem à LE contribui para uma maior atenção/concentração da criança, verificamos que também uma grande maioria concorda totalmente com esta afirmação, aumentando ainda o número de respostas favoráveis, quando inquiridos acerca das possíveis mudanças no relacionamento interpessoal dos seus alunos com a iniciação à LE, e atingindo a unanimidade de respostas na concordância total para o favorecimento da integração de crianças cuja LM não é a língua falada na escola.

9- Já em relação à opinião destes professores sobre se a iniciação à LE, no 1º Ciclo, contribui para a melhoria da aprendizagem da LM, verificámos que as suas opiniões se dividem entre a concordância total e a concordância parcial com esta possibilidade.

10- Quanto às expectativas acerca da possibilidade desta formação poder contribuir para a construção de conhecimento acerca das perspectivas actuais para o ensino das LEs a crianças, uma boa maioria de respondentes concordou totalmente que esta formação poderia ser activadora da construção de conhecimentos acerca desta matéria, subindo ainda esta maioria, em termos de resultados.

11- No que respeita à questão dos professores poderem construir aptidões pedagógicas adaptadas ao ensino das LEs, frequentando esta formação, os respondentes revelaram-se na sua maioria concordantes totalmente com esta aposta, em termos de expectativa, subindo, esta maioria de forma significativa, nas suas reflexões pós-formação.

12- Ainda no plano das expectativas acerca da acção de formação, foram os formandos inquiridos sobre se a mesma poderia estimulá-los à criação de métodos

apropriados e específicos para o ensino das LEs, neste novo nível etário, uma grande maioria concordou totalmente, baixando, este nível, ligeiramente, nas suas respostas dadas após a acção de formação.

13- O último aspecto analisado diz respeito à opinião do grupo de inquiridos sobre se a frequência desta acção de formação poderia contribuir para criar condições que fizessem surgir experiências inovadoras ao nível da aprendizagem das línguas aos mais novos, constatando-se que, uma grande maioria concordou totalmente com esta contribuição, subindo ligeiramente, ainda, tal opinião em termos de resultados de pós-formação.

2ª Fase do estudo

No seguimento da análise-síntese da nossa estrutura investigativa, passamos, agora, à evidenciação dos aspectos mais significativos dos resultados obtidos na 2ª fase do nosso estudo e que configuram o “caso” de Isabel. Recordamos que, dos 24 formandos que frequentaram a acção de formação *Ensino das LEs no 1º Ciclo*, 13 se dispuseram a continuar este processo formativo, ao longo do ano lectivo que agora findou, integrando uma equipa de trabalho, supervisionada pela investigadora, cujo objectivo principal foi a abordagem à LE, aos seus alunos, de forma autónoma, ainda que para isso se tivesse recorrido a um processo de supervisão.

Desses professores foi seleccionado uma formada em Ensino Básico, na variante Português e Francês, que evidenciou, desde o início, bastante curiosidade em fazer a abordagem da língua francesa à sua turma, um 3º ano de escolaridade, com 25 alunos, constituindo-se, assim, como o nosso “caso”, estudado a partir de dados recolhidos através de entrevistas e de observações.

Isabel: a pessoa e suas perspectivas sobre o ensino de LEs a crianças

Antes de iniciarmos o processo de supervisão, entrevistámos o nosso sujeito-caso com os objectivos principais de caracterizar aspectos relacionados com o ensino das LEs a crianças, conhecer as suas expectativas face à leccionação desta área, por si, de forma autónoma, bem como as suas expectativas quanto ao modelo de supervisão previsto para esta tarefa.

Em termos pessoais e de perspetivação do processo a desenvolver, são de evidenciar os seguintes aspectos:

1- Isabel é uma professora que tem formação para o 1º Ciclo, embora a sua experiência de ensino de LEs, seja com o 3º Ciclo, experiência, portanto, com adolescentes, nada ou pouco interessados em aprender uma segunda LE, já que iniciaram o inglês no 5º ano e que esta é a LE que predomina em todo o seu meio envolvente.

2- No que se refere à sua vivência pessoal, na aprendizagem das línguas, a entrevistada confessou que o Francês foi a sua LM e o Português a sua língua segunda, explicando que o aprendeu por volta dos 5/6 anos, de uma forma oral, por contacto com a presença desta língua na família ou com amigos. Daí a sua curiosidade em saber como é que as crianças são capazes de aprender uma LE, sendo de opinião que elas têm muitas capacidades para aprenderem uma língua, tal como ela teve.

3- Socorrendo-se da sua experiência pessoal, Isabel perspectiva como as jovens crianças são capazes de aprender uma LE, referindo que as mesmas são possuidoras de um impulso de imitação que provoca um desempenho muito importante na aprendizagem das línguas, por contraste com os adolescentes obcecados pela imagem social, pela preocupação constante com a opinião dos outros e, portanto, pelo receio de errar.

4- Sobre a escolha do inglês como primeira LE e a predominância desta, em todo o meio envolvente, não deixando espaço para que outras LEs se afirmem, a nossa professora-caso, tal como vários especialistas da pedagogia das línguas, discorda de tal postura, advogando que logo no 1º Ciclo deverá ser abordado o plurilinguismo e a diversidade das culturas, apresentando às crianças diversas línguas, desenvolvendo uma procura pluralista nas representações dos futuros aprendizes.

5- Sobre o momento favorável para o início do ensino-aprendizagem da LE, Isabel argumenta que este deve situar-se em simultâneo com a aprendizagem da LM, ou nesta impossibilidade, o mais cedo possível, já que a primeira infância é possuidora de características psicológicas e fisiológicas promotoras de uma melhor iniciação à LE, indicando, ainda, o ambiente envolvente como factor favorável a este processo.

6- No que diz respeito ao tipo de organização curricular, a opinião desta docente acerca da abordagem às LEs é bastante clara, sugerindo que a mesma deva ser feita dentro do horário lectivo, pela professora titular, em conjunto com as outras áreas curriculares, até porque se considerada como actividade extracurricular não beneficiará todo o público-alvo.

7- Como objectivo principal da abordagem às LEs, neste nível etário, esta professora entende que o mesmo deve, essencialmente, proporcionar uma melhoria nas relações humanas e na compreensão do Outro.

8- No que respeita aos temas e conteúdos seleccionados para este nível, e para a abordagem à área em questão, a nossa entrevistada referiu os que mais directamente têm a ver com a criança e o seu meio, elegendo, para os trabalhar, metodologias de carácter comunicativo e activo, com vista ao desenvolvimento de competências de compreensão, produção e interacção oral, prevendo, ainda, a avaliação naturalista como a mais adaptada ao registo do desenvolvimento global da criança perante a abordagem às LEs.

9- Em relação aos incentivos evidenciados para assumir esta aposta, Isabel reconheceu que teve uma formação inicial, neste âmbito, ainda que não tivesse estagiado neste nível etário, considerando, ainda, a frequência da acção de formação em *Ensino das LEs no 1º Ciclo*, como factor incitador ao início deste processo, sentindo, também, que tem um perfil apropriado para fazer a abordagem à LE aos seus alunos, estimando poder vir a dar o seu contributo nesta área.

10- Embora se mostrasse bastante entusiasmada, perante a hipótese de iniciar esta nova tarefa, a mesma, como seria de esperar, suscitou-lhe vários sentimentos que incidiram sobre si própria, sobre os seus alunos e mesmo sobre a presença da supervisora e que revelaram a sua inquietude e curiosidade face ao desenvolvimento de todo o processo.

11- Quanto às suas expectativas para o Ciclo de Supervisão, considerou, no momento pré-activo, a relevância da planificação da aula de LE, realizada em conjunto com a supervisora, podendo aí comparar a sua perspectiva com a de uma pessoa que já vivenciou este processo; quanto ao momento activo refere a vantagem do apoio que esperava da supervisora, na intenção de melhorar o seu desempenho; e no momento pós-activo, a professora/formanda indicou o interesse do momento da reflexão sobre a aula de LE, com vista a uma maior consciencialização do desenvolvimento da acção e da necessidade, ou não, da sua reformulação.

12- Por fim, quanto aos resultados esperados pelo desenvolvimento de todo este processo, Isabel considerou que, ficaria com uma boa preparação para a leccionação da LE a crianças, o que estava, evidentemente, de acordo com as finalidades iniciais deste processo de formação e supervisão (proporcionar aos professores/formandos a construção de saberes e desenvolvimento de competências que os pudessem tornar autónomos na leccionação das LEs no 1º Ciclo).

A acção de Isabel, no tempo

Durante o processo de supervisão, observámos o nosso sujeito-caso em 6 aulas de iniciação à LE, com o objectivo principal de registar e analisar a sua actuação, de modo a evidenciar as suas competências e saberes ao nível da sua competência de comunicação, organização e dinamização e a forma como operacionalizava a abordagem ao ensino da LE aos seus alunos, sendo que os aspectos mais relevantes, numa análise interpretativa do conjunto das observações, foram os seguintes:

1- Ao nível das competências e saberes, no que à competência de comunicação desta docente respeita, constatámos o domínio de uma competência linguística clara e precisa, a demonstração da competência pragmática sempre que necessário e a aplicação da competência sociolinguística convenientemente. Todas elas, na generalidade, aumentaram gradualmente, ao longo do tempo, atingindo os seus valores máximos do meio para o final do processo de observação.

2- As aulas, em que os indicadores das competências acima descritas se verificaram em maior número, utilizaram, como estratégias principais, a exploração de um cartaz com vista à produção oral de um poema, integrando os conhecimentos adquiridos, num caso, e, noutro, a exploração de um conto tradicional, tendo como tarefa final a dramatização dialogada das principais cenas, pelos alunos.

3- Em relação à capacidade de organização, a actuação da nossa professora-caso evidencia a adequação do tempo previsto para cada actividade, bem como a organização do espaço, em função das estratégias, de forma regular ao longo das seis aulas.

4- Já quanto à preparação dos suportes mais adequados e ao aproveitamento da melhor forma dos recursos materiais, o valor máximo da frequência dos indicadores, recai, de novo, na aula em que foram privilegiadas a audição e a exploração de um conto

tradicional, tendo como tarefa final a dramatização dialogada das principais cenas, pelos alunos.

5- No que diz respeito à sua capacidade de dinamização, mais propriamente quanto à capacidade criativa para motivar os alunos, o valor mais alto dos indicadores registados aparece na aula cuja estratégia principal utilizada foi a realização de experiências de cores, a partir da sugestão dada por um simples poema.

6- Reportando-nos à capacidade para exercitar criteriosamente a atenção dos seus alunos e para a adequação das estratégias consoante as necessidades, a frequência mais elevada verifica-se de novo, na aula da exploração de um cartaz sobre o Inverno e a produção oral de um poema, enquanto que o indicador que aponta o professor como proporcionador de condições favoráveis à produção oral atinge o seu máximo de valor na aula cuja actividade dominante foi o jogo de progressão, tipo jogo da glória.

7- Passando à forma como Isabel faz, com os seus alunos, a abordagem ao ensino-aprendizagem da LE, e, no que respeita à relação pedagógica, constatamos que o indicador com presença mais frequente é o que entende o professor como intermediário entre o saber e o aluno, atingindo o seu valor mais alto também na aula que contemplou a exploração de um cartaz sobre o Inverno e a produção oral de um poema sobre o mesmo tema.

8- Quanto ao nível de operacionalização dessa abordagem, a grande maioria dos indicadores presentes para a boa execução da mesma, que vão desde a definição de objectivos coerentes com a interacção prevista, à selecção dos conteúdos oportunos a trabalhar, ao proporcionar de tarefas adaptadas às capacidades reais de execução dos alunos e à promoção das várias actividades para o desenvolvimento da competência de comunicação em LE, atingem o seu valor máximo também na aula que se centrou, como já referimos, na exploração de um cartaz sobre o Inverno e a produção oral de um poema,

sobre o mesmo tema, seguindo-se-lhe, em valores, a aula cuja estratégia dominante foi o jogo de progressão.

9- No que diz respeito ao tipo de avaliação utilizado pela professora-caso, é visível o carácter constante da presença de uma avaliação dos alunos através da observação das interacções presentes nos diferentes contextos, a consciencialização dos mesmos pelo seu progresso e a auto-avaliação da professora, propondo reajustes na sua actuação, ao longo de todo o processo.

Reflexões de Isabel sobre o processo formativo

Passados cinco meses e meio sobre o início do processo de supervisão, momento em que decidimos terminar a nossa recolha de dados, voltámos a entrevistar a nossa professora-caso com a finalidade de conhecer a sua opinião face ao seu desempenho no ensino da LE, aos seus alunos, saber da importância que esta deu ao Ciclo de Supervisão e revelar questões inovadoras, que este processo possa ter proporcionado, bem como os contributos das mesmas para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Da referida entrevista relevam os aspectos seguintes:

1- Quanto à análise das suas práticas, Isabel revelou ainda alguma ansiedade face a este novo desempenho, embora mencionasse aulas bem conseguidas. No que diz respeito aos aspectos condicionadores, de situações menos conseguidas, a professora/caso indicou a agitação dos alunos, perante esta nova área, como causadora de alguma insegurança ou de alguma actuação menos bem conseguida da sua parte.

2- Embora responsabilizasse, em grande parte, a atitude por vezes difícil de controlar, dos seus alunos, perante esta actividade, como causadora de alguma ansiedade e descontrolo no desenrolar da sua aula, parece-nos, que alguma da sua insegurança poderá

ter advindo do facto de estar a passar por um processo de supervisão, que envolveu uma prática pedagógica nova, e que tal situação pudesse, só por si, ter constituído um momento de constrangimento.

3- Relativamente às competências desenvolvidas para o ensino da LE, a nossa entrevistada indicou competências para o nível da peri-execução e para o nível da execução, prevendo formas de intervenção adequadas, na sua sala de aula, para a primeira, e apontando formas de actuação em função do seu contexto educativo, para a segunda.

4- Ao nível integrador da articulação teórico-prática, a sua preocupação incidiu na estruturação da aula de forma adequada aos seus alunos, tentando prever e resolver situações decorrentes do modelo de ensino-aprendizagem escolhido, demonstrando, assim, capacidade de decidir, prever e organizar formas de actuação em função do seu contexto educativo, preparando-se, portanto, para a fase seguinte.

5- Quanto ao nível da execução, a professora divulgou formas de actuação em função do seu contexto educativo, concretizando as decisões previstas anteriormente, preocupando-se em utilizar adequadamente as várias componentes da sua competência de comunicação em LE, proporcionando aulas dinâmicas e criativas, com materiais atraentes, colocando a tónica no desenvolvimento da comunicação e sabendo lidar com o imprevisto, demonstrando, assim, capacidades específicas para a abordagem da LE, tais como a capacidade de comunicação com os seus alunos, com vista a uma interacção correcta, clara e precisa ou a capacidade de dinamização da aula, sabendo motivar os alunos, exercitando a atenção destes, adequando as estratégias e reformulando-as consoante as necessidades, explorando o material de forma rentável e modificando, ou não, a sua actuação em função dos resultados obtidos.

6- Analisando as facilidades e dificuldades mais sentidas ao longo deste projecto, a nossa professora-caso mencionou o seu conhecimento linguístico como uma mais-valia no ensino da LE aos seus alunos, bem como as competências desenvolvidas para esta abordagem, entendendo-as aqui como agentes auxiliares do processo, referindo, ainda, como facilidades, os resultados já conseguidos pelos seus alunos. As únicas dificuldades sentidas, no decorrer do projecto, prenderam-se, de novo, com factores de ansiedade e expectativa no decorrer da acção.

7- Ao considerar os momentos mais importantes do Ciclo de Supervisão, Isabel enfatizou o apoio recebido por parte da supervisora, no momento pré-activo, na preparação conjunta da aula e no aumento do seu nível de auto-confiança.

8- Relativamente ao papel da supervisora, no momento activo, a docente entrevistada classificou a presença da mesma como uma ajuda, referindo que pequenos gestos, emitidos por esta, deram-lhe alento para prosseguir, sobretudo em momentos difíceis.

9- No momento pós-activo, a professora-caso evidencia a interpretação dos factos ocorridos no momento activo e o delineamento de novos objectivos ou novas estratégias para o momento seguinte, tendo contado, nesta reflexão, com a ajuda da supervisora.

10- Em termos gerais e quanto aos contributos deste processo para o desenvolvimento da nossa entrevistada, a mesma referiu a presença e colaboração da supervisora como factor novo e enriquecedor da sua acção pedagógica e o desencadeamento de uma atitude reflexiva, em volta das suas práticas pedagógicas, também como factor de inovação. Por consequência, esta professora entende o seu envolvimento neste projecto, bem como a atitude tomada pela supervisora, ao longo do mesmo, como factores incentivadores ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Expostos os resultados das duas fases da nossa investigação, parece-nos que os mesmos poderão ajudar-nos a responder às perguntas de pesquisa orientadoras do estudo, designadamente na consecução dos objectivos definidos.

Ainda que a nossa experiência supervisiva tenha sido apenas de um ano lectivo, e que a segunda fase do nosso estudo estivesse apenas focalizada num só “caso”, não podemos ficar alheios aos momentos que vivenciámos ao longo do processo supervisivo que fizemos com as outras 12 docentes, que nos permitiram constatar que, na grande maioria do grupo acompanhado, a supervisão ajuda os professores a aumentar o seu nível de auto-confiança, a fim de se iniciarem em acções novas, dando-lhes uma maior segurança e incentivando-os a prosseguir nos seus desejos, neste caso, na abordagem da LE aos seus alunos.

Da mesma forma, verificámos, para a nossa professora-caso (e também para a quase totalidade das docentes envolvidas), a transferência das suas mais-valias docentes como professores do 1º Ciclo, para o ensino de uma LE, de forma natural, utilizando as mesmas posturas que utilizam quando trabalham as outras áreas, facto que podemos afirmar dado o nosso conhecimento pessoal acerca do desempenho da maioria destas professoras, desde há alguns anos.

Com este processo de supervisão ficámos também convictos de que o mesmo ajudou este grupo de professoras na construção de saberes e no desenvolvimento de competências específicas para a abordagem à LE, facto que pudemos constatar inequivocamente no caso de Isabel, e para o grupo em geral, testemunhando esses factos pessoalmente, de forma gradual, ao longo do ano lectivo.

Da mesma forma, reconhecemos que este trabalho conjunto permitiu o desenvolvimento de uma atitude reflexiva, com vista a uma cada vez maior autonomização

do nosso sujeito-caso, ao assumir esta nova área nas suas práticas lectivas, bem como para o restante grupo de professoras titulares, que acompanhámos, não só em relação para o ensino da LE, como também para as outras áreas, transferindo para estas, práticas reflexivas e inovadoras.

Em suma, resta-nos registar, com bastante agrado, que o processo de supervisão adoptado no ensino das LEs foi, assim, favorável ao desenvolvimento pessoal e profissional de Isabel, explícito claramente nesta investigação, da mesma forma que o foi para as outras professoras, em geral, facto que verificámos ao longo do processo e que foi declarado de viva voz pelas participantes, no relatório final de avaliação deste projecto.

Pertinência do estudo e suas limitações

É relembando as palavras das professoras titulares com quem desenvolvemos este processo supervisivo, que queremos aqui deixar algumas referências à importância do estudo que desenvolvemos neste último ano lectivo, baseado no projecto de supervisão no ensino das LEs que delineámos para o nosso Agrupamento de Escolas.

Assim, referimo-nos especialmente ao desenvolvimento pessoal e profissional que este trabalho provocou entre todas as intervenientes no processo, incluindo, como é evidente a investigadora, e que se fez sentir sobretudo ao nível do relacionamento interpessoal, na construção de saberes em conjunto e na partilha de sensações e emoções, com uma finalidade única - procurar a inovação -, com vista à construção de conhecimentos e competências que lhes permitissem abordar a LE nas suas turmas, actividade que consideravam ser bastante motivadora e que poderia ser uma mais-valia para os seus alunos.

Outro aspecto que consideramos relevante é a mudança de atitude referida pela nossa professora-caso e pela maioria das outras professoras, no que diz respeito à prática reflexiva, revelando que o processo supervisivo as ajudou a (re)criar novas atitudes reflexivas perante a sua acção, não só ao nível da abordagem às LEs, mas em relação às outras áreas, transferindo para as mesmas saberes construídos no âmbito da formação e supervisão no ensino das LEs no 1º Ciclo.

Pensamos ainda que esta experiência serviu, de facto, para as professoras titulares iniciarem a dar o seu valioso contributo no ensino das LEs aos seus alunos, utilizando para tal as suas inegáveis competências pedagógicas para este nível de ensino, quer no nosso Agrupamento de Escolas, quer nos novos caminhos por onde hão-de passar, por certo inspiradas a continuar este tipo de trabalho e a procurar mais formação, quer no âmbito da didáctica das LEs, quer ao nível da supervisão na formação de professores.

Este trabalho teve, contudo, as suas limitações, sobretudo no esforço que representou para a investigadora encetar um processo supervisivo desta dimensão, procurando acompanhar cada formanda no seu desempenho, num desdobrar constante de funções de supervisora e investigadora, bem como de formadora, ainda noutros projectos de formação, no âmbito do ensino das LEs a crianças, solicitada por outras instituições.

Sentindo sempre a responsabilidade de dever responder positivamente a todas as solicitações, neste domínio, o factor tempo foi considerado uma grande limitação, para a realização desta dissertação, já que a mesma possui três grandes momentos de investigação que requereram um tratamento e uma análise de dados muito cuidados, nomeadamente a fase das observações que se afigurou bastante demorada e de difícil contabilização.

Outra restrição que encontramos no nosso estudo é sentir que o mesmo poderia ter sido mais aprofundado, fazendo, por exemplo dois estudos de caso, ou prolongando o

número das observações das aulas da professora-caso, ou mesmo estudando o grupo de formandas na sua abordagem às LEs, mas todas estas hipóteses seriam incompatíveis com a finalização desta dissertação, em tempo útil, dados os constrangimentos já referidos.

Pistas de trabalho e investigação

A finalizar este nosso trabalho e considerando toda a reflexão que o mesmo nos possibilitou sobre a temática investigada, julgamos pertinente sugerir alguns campos de estudo e investigação que o mesmo nos suscita:

- Tendo sido a nossa investigação direccionada, em grande parte, para o estudo de um único caso, parece-nos que processos investigativos mais amplos deverão ser feitos no sentido de conhecermos melhor que competências, saberes e estratégias privilegiam os professores do 1º Ciclo quando abordam as LEs aos seus alunos.

- Tendo sido o nosso estudo direccionado para um projecto de ensino de uma só LE, por turma, seria interessante conhecer as representações dos docentes face a uma proposta de sensibilização à diversidade linguística e à valorização que dela fazem nos diferentes contextos educativos onde trabalham.

- Tendo sido o nosso trabalho desenvolvido no âmbito da formação contínua, talvez fosse interessante conhecer como os professores iniciantes na carreira docente estão preparados para leccionar LEs aos seus alunos.

- Tendo sido o nosso processo de supervisão realizado dentro de um contexto específico, justifica-se estudar como se desenvolve um processo semelhante ao nível dos estágios das Escolas Superiores de Educação.

- Tendo sido o nosso processo de formação e supervisão a duração de um ano lectivo talvez fosse oportuno continuar a estudar o interesse deste grupo de professores

pelo ensino das LEs aos mais novos, designadamente sob os seguintes aspectos: se de facto assumiram posteriormente a leccionação autónoma desta área; se nos novos Agrupamentos de Escolas onde foram colocados implementaram projectos deste tipo; se, de facto, são capazes de desenvolver estratégias conducentes a boas práticas no ensino das LEs aos seus alunos; se continuaram o seu percurso de formação no domínio da didáctica das LEs e/ou da supervisão ou se iniciaram uma abertura maior a uma abordagem plural das línguas, tendo em conta a importância do contacto com as diferentes línguas como mais-valias na construção das suas identidades e na dos seus alunos.

Referências bibliográficas

- ABRAHAM, A. (1984). Témoignages du vécu des femmes enseignantes. In A. Abraham (Dir.). *L'enseignant est une Personne*. Paris, Les Éditions ESF: 85-103.
- ALARCÃO, I. (1982). Um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº 16:151-168.
- ALARCÃO, I. (1989). Preparação didáctica num enquadramento formativo-investigativo. *Inovação*, nº 1 (2): 31-36.
- ALARCÃO, I. (1992). Continuar a formar-se, renovar e inovar. A formação contínua de professores. *Revista da Escola Superior de Educação de Santarém*, 24-35.
- ALARCÃO, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto, Porto Editora: 9-39.
- ALARCÃO, I. (1996). *Ser professor reflexivo*. In I. Alarcão. (Org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto, Porto Editora: 171-189.
- ALARCÃO, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão - Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto, Porto Editora.
- ALARCÃO, I. & SÁ-CHAVES, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (Ed.). *Para intervir em educação*. Aveiro, CIDInE: 201-232.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (1987/2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra, Coimbra Almedina.
- AMARAL, M. J., MOREIRA, M. A. & RIBEIRO, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. *Estratégias de supervisão*. In I. Alarcão.

(Org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto, Porto Editora: 89-122.

ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, M.^a H. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira*. Rio Tinto, Edições Asa.

ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, M.^a H. (1998). Atitudes e Representações dos Locutores Portugueses Face às Línguas Românicas: um Lugar para as Línguas Estrangeiras. *Intercompreensão, Revista de Didáctica das Línguas*, nº 7: 63-69.

ANDRADE, A. I., CANHA, M. B., MARTINS, F. & PINHO, A. S. (2006). As línguas e as suas representações: um estudo sobre experiências de formação de professores. In R. Bizarro & F. Braga (Orgs.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto, Porto Editora: 179 -191.

ANDRADE, A. I., MARTINS, F. & LEITE, F. (2002). Práticas actuais e perspectivas futuras. *Educação & Comunicação*, nº 7: 76-85.

ANDRADE, A. I., MARTINS, F. & MOREIRA, G. (2005). Das políticas às práticas: reflexões em torno da introdução das Línguas Estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade. *Texto da Conferência SOCLEO*. Consultado em 20.05.2006, www.socleo.pt.

ASHER, J. & GARCIA, G. (1969). The optimal age to learn a foreign language. *Modern Language Journal*, nº 33: 334-341.

ASHER, J. & PRICE, B. (1969). The learning strategy of total physical responses: Some age differences. *Child Development*, nº 38: 1219-1227.

BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70.

BENAVENTE, A. (1987). Mudança e estratégias de mudança. Notas sobre a instituição escolar. *Revista de Educação*, nº 2 (1): 23-26.

- BERLAK, A. & BERLAK, H. (1981). *Dilemmas of Schooling. Teaching as School Change*. London, Methuen.
- BLUMBERG, A. (1980). *Supervisors and Teachers: A Private Cold War*. Berkeley Ca, Mc-Cutchan (2ª Ed.).
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora.
- BOUTON, C. P. (1975). *O Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa, Moraes Editores.
- BREWSTER, J., ELLIS, G. & GIRARD, D. (1992). *The Primary English Teacher's Guide*. London, Penguin Books, Ltd.
- BRONCKART, J. P. (1984). Un modèle psychologique de l'apprentissage des langues ? *Le Français dans le Monde*, n° 185 : 53-67.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecologia del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- BRUNER, J. S. (1973). *Uma nova teoria da aprendizagem*. Rio de Janeiro, Bloch.
- BRUNER, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, Savoir dire*. Paris, PUF.
- CANDELIER, M. (1998). *L'éveil aux langues à l'école primaire – le programme européen Evlang*. In Billiez, J. (Ed.). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène*. Grenoble, CDL-Lidilem : 299-308.
- CANDELIER, M. (2000). *L'Introduction de l'Éveil aux Langues dans le Curriculum*. CELV. Graz, Conseil de l'Europe.
- CANDELIER, M. (2003). (Dir.). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles, De Boeck.

- CARBONELL SEBARROJA, J. (2001). *A Aventura de Inovar – A mudança na Escola*. Porto, Porto Editora.
- COCHRAN-SMITH, M. (1991). Reinventing Student Teaching. *Journal of Teacher Education*, nº 42 (2): 104 -118.
- COGAN, M. L. (1973). *Clinical Supervision*. Boston, Houghton Mifflin Company.
- COHEN, R. (1991). Apprendre le plus jeune possible. *Français dans le monde*. N° spécial: *Enseignements/Apprentissages Précoces des Langues*: 48-56.
- COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid, Editorial La Muralla.
- COMBS, A. W. (1965). *The professional education of teachers – a perceptual view of teacher preparation*. Boston, Allyn and Bacon.
- COMBS, A. W. (1974). How it began: the basic research and theory. In H. Wass, R. A. Blume, A. W. Combs & W. D. Hedges (Ed.). *Humanistic teacher education. An experiment in systematic curriculum innovation*. Fort Collins, Shieds publications: 1-13.
- COMISSÃO EUROPEIA, (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação: Ensinar e Aprender - Rumo à Sociedade Cognitiva*. Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, (2002). *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística*. Bruxelas, Serviços da Comissão.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris, Didier.

- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto, Edições Asa.
- CORTESÃO, L. (1991). Supervisão numa perspectiva crítica. In *Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas*. Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: 617-625.
- DABÈNE, L. (1991). Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage? *Le Français dans le Monde*. N° spécial: *Enseignements/Apprentissages Précoces des Langues*: 57-64.
- DABÈNE, L. (1994). *Repères Sociolinguistiques pour l'Enseignement des Langues – les Situations Plurilingues*. Paris, Hachette.
- DAMAS, M. J. & DE KETELE, J.-M. (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra, Livraria Almedina.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Porto Editora.
- DEWEY, J. (1993). *How we think*. Chicago, Regnery.
- DIAS, A. & MOURÃO, S. (2005). *Inglês no 1º ciclo - práticas partilhadas*. Porto, Edições ASA.
- EKSTRAND, L. (1976). Age and length of residence as variables related to the adjustment of migrant children, with special reference to second language learning. In G. Nickel (Ed.). *Proceedings of the Fourth International Congress of Applied Linguistics*. Stuttgart, Hochschulverlag, n° 3: 179-197.
- ERICKSON, F. (1986). Qualitative methods in research teaching. In M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research teaching*. New York, MacMillan: 119-162.

- ESPERET *et al.* (1987). L'implication du locuteur dans son discours: discours argumentatifs formel et naturel. *Argumentation*, nº 1: 155-174.
- ESTEVE, J. M. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona, Anthropos, S. A.
- ESTRELA, A. (1984). *Teoria e prática de Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa, INIC.
- ESTRELA, Mª T. & ESTRELA, A. (2006). A formação contínua de professores numa encruzilhada. In R. Bizarro e F. Braga (Orgs.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto, Porto Editora: 73 - 80.
- FATHMAN, A. (1975). The relationship between age and second language productive ability. *Language learning*, nº 25: 245-253.
- FERRÃO-TAVARES, C. (1998) (Dir.). A dimensão europeia no ensino e aprendizagem de Línguas. *Intercompreensão, Revista de Didáctica das Línguas*, nº 7: 5-8.
- FERRÃO-TAVARES, C. (2002). Aprender é viajar. *Educação & Comunicação*, nº 7: 220-229.
- FERRÃO-TAVARES, C., VALENTE, Mª. T. & ROLDÃO, Mª. C. (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico – Língua Estrangeira*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- FORMOSINHO, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas, *INAFOP*, nº 1.
- FRÓIS, J. (1993). Enseignement Précoce des Langues. *Intercompreensão, Revista de Didáctica das Línguas*, nº 3: 73-85.

- GALISSON, R. (1997). Problématique de l'éducation et la communication interculturelle en milieu scolaire européen. *Intercompreensão*, nº 6 : 9-33.
- GARABEDIAN, M. *et al.* (1992). *Trampoline 1 - Guide Pédagogique*. Paris, Clé International.
- GARCIA, C. (1997). A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional: 51-76.
- GAZDA, G. M., ASBURY, F. S., BALZER, F. J., CHILDERS, W. C. & WALTERS, R. P. (1984). *Human relations development. A manual for educators*. (3ª Ed.). Boston, Allyn and Bacon.
- GERMAIN, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris, Clé International.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras, Celta Editora.
- GIACOBBE, J. (1990). Le recours à la langue première. Une approche cognitive. *Le Français dans le Monde*, nº spécial : 115-123.
- GLASSBERG, S. & SPRINTHALL, N.A. (1980). Student Teaching: A developmental Approach. *Journal of Teacher Education*, nº 31, 2: 31-38.
- GLICKMAN, C. D. (1989). *Supervision of instruction. A Developmental Approach*. Massachusetts, Allyn and Bacon.

GOLDHAMMER, R., ANDERSON, R.H. & KRAJEWSKI, R. J. (1969/1980). *Clinical supervision: special methods for the supervision of teachers*. New York, Holt, Rinehart and Winston.

GOLEMAN, D. (1997). *L'Intelligence Émotionnelle*. Paris, Éditions Robert Laffont.

GÓMEZ, A. P. (1997). O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional: 93-114.

GONÇALVES, J. A. (1990). *A carreira dos professores do ensino primário: contributo para a sua caracterização*. Tese de Mestrado. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Texto policopiado).

GONÇALVES, J. A. (1992). A carreira dos professores do ensino primário. In A. Nóvoa (2000). *Vidas de professores* (2ª Ed.). Porto, Porto Editora: 141-169.

GONÇALVES, J. A. (2000). *Ser professora do 1º. Ciclo. Uma carreira em análise*. Tese de Doutoramento. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Texto policopiado).

GONÇALVES, M. R. (1998). *A dimensão relacional no processo de Supervisão de professores*. Tese de Mestrado. Faro, Universidade do Algarve (Texto policopiado).

GROUX, D. (1996). *L'enseignement précoce des langues. Des enjeux à la pratique*. Lyon, Chronique Sociale.

GROUX, D. (1999). Des conditions favorables pour un enseignement précoce des langues? L'apprentissage précoce des langues. *Résonances*, Décembre 1999: 3-4.

- GROUX, D. & PORCHER, L. (1998/2003). *L'apprentissage précoce des langues*. Paris, PUF.
- HAGÈGE, C. (1985). *L'homme de paroles*. Paris, Fayard.
- HAGÈGE, C. (1996). *A Criança de duas línguas*. Lisboa, Instituto Piaget.
- HAGÈGE, C. (2001). Il faut commencer à cinq ans. *Le Monde*. Sept.:13.
- HANDAL, G. & LAUVÅS, T. (1987). *Promoting reflective teaching: supervision in action*. Milton Keynes, The Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- HARGREAVES, A. & FULLAN, M. (1992). *Understanding teacher development*. London: Cassell and Teachers College Press.
- HONORÉ, B. (1977). *Pour une théorie de la formation. Dynamique de la formativité*. Paris, Payot.
- HOUDE, R. (1989). Les transitions de la vie adulte et la formation expérientielle. *Education Permanente*, nº 100/101:143-150.
- JESUS, S. (1994). As implicações do projecto vocacional de futuros professores sobre a utilidade atribuída à sua formação. In J. Tavares (Coord.). *Linhas de Rumo em Formação de Professores*. Aveiro, Universidade de Aveiro/CIFP: 229-236
- KAIL, M. (1983). L'évolution de la psycholinguistique: le retour en force du thème de la communication. In G. Noizet *et al.* *La communication*. Paris, PUF: 21-59.
- KRAMSCH, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris, Hatier-Crédif.
- KRIPPENDORF, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Beverly Hills CA, Sage.

- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa, Instituto Piaget.
- MALLET, B. (1991). Babel à l'école. Problématique de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. *LIDIL*, nº 4: 11-46.
- MALLET, B. (1991). Personnalité enfantine et apprentissage des langues – Une lecture de Vigotsky. *Français dans le monde*. Nº spécial: Enseignements/Apprentissages précoces des langues: 80-90.
- MARINHO, M. (2004). *Sensibilização à diversidade linguística: que lugar na formação inicial de professores do 1º CEB?* Aveiro, Universidade de Aveiro.
- McBRIDE, M. & SKAU, K.G. (1995). Trust, Empowerment, and Reflection: Essentials of Supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, nº 10: 262-277.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa, Ministério da Educação.
- MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette.
- MORGADO, J. C. (2006). Autonomia curricular: da utopia dos discursos à realidade das práticas. In R. Bizarro & F. Braga (Orgs.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto, Porto Editora: 110 -116.
- MOSHER, R. L. & PURPEL, D. E. (1972). *Supervision: The Reluctant Profession*. Boston, Houghton Mifflin.
- MOTHE, J.-C. (1981). Evaluer les compétences de communication en milieu scolaire. *Le Français dans le Monde*, nº 165: 63-72.

- NEWMAN, S. J. (1996). Reflection and Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, nº 22 (3): 297-310.
- NIAS, J. (1991). Primary teachers talking: a reflexive account of longitudinal research. In Walford, G. (Ed.). *Doing Educational Research*. London, Routledge.
- NÓVOA, A. (1988). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In A. Nóvoa & M. Finger (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa, Ministério da Saúde: 107-130.
- NÓVOA, A. *et al.* (1991). *Ciências da Educação e Mudança*. Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação
- NÓVOA, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional: 15-33.
- NÓVOA, A. (1995). *Os professores e sua formação*. (2ª Ed.). Lisboa, Dom Quixote.
- NÓVOA, A. (2002). Entrevista. *Escola. A Revista do Professor*, nº 154:23.
- OLIVEIRA, L. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores. *Cadernos CIDInE*, nº 5:13-22.
- OLIVEIRA, L. (1996). *A Prática Reflexiva dos Professores e o seu Processo de Mudança: Um estudo no Contexto da Formação Contínua*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro (Texto policopiado).
- OLIVEIRA, L. (2006). A variável *Tempo* na organização e funcionamento da prática pedagógica final. In R. Bizarro & F. Braga (Orgs.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto, Porto Editora: 307-315.

- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1994). Representações, reflexão apoiada e mudança. In R. d'Espiney e R. Canário (Org.). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade. Projecto ECO, 1986-1992. Experiências e Reflexões*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional: 105 - 115.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1997). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de educadores de infância. *Inovação*, nº 10, (1): 89 - 110.
- OLSON, L. & SAMUELS, S. J. (1983). The relationship between age and accuracy of foreign language pronunciation. *Journal of Educational Research*, nº 5: 261-285.
- OYAMA, S. (1978). The sensitive period and comprehension of speech. *Working papers on bilingualism*, nº 16:1-17.
- PACHECO, J. A. (2000). A racionalidade contextual das políticas de flexibilização curricular. *Território Educativo*, nº 7: 27-32.
- PATKOWSKI, M. (1980). The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning*, nº 30: 449-472.
- PIAGET, J. (1972). *Psicologia da Inteligência*. Rio de Janeiro, Editora Fundo de Cultura.
- PIAGET, J. (1977). *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Lisboa, Moraes Editores.
- POSTIC, M. & DE KETELE, J. M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris, PUF.
- RALHA-SIMÕES, H. & GONÇALVES, J.A. (2005). A competência educativa e a formação de professores. Texto não publicado, elaborado a pedido do CCISP (Conselho dos Institutos Superiores Politécnicos).
- ROLDÃO, Mª. C. (1999). *Gestão Curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa, Ministério da Educação.

ROCHA, F. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro, Edições Estante.

ROE, P. (1982). Evaluation in the context of a communicative approach. *Revue de Phonétique Appliquée*, nº 61:191-200.

ROGERS, C. (1961-1980). *Tornar-se pessoa*. (5ª Ed.). Lisboa, Moraes Editores.

SÁ-CHAVES, I. (1994). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Tese de Doutoramento. Aveiro, Universidade de Aveiro (Texto policopiado).

SÁ-CHAVES, I. (2000). Supervisão: concepções e práticas. In I. Sá-Chaves. *Formação, Conhecimento e Supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro, Universidade de Aveiro: 123-142.

SÁ-CHAVES, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e da Tecnologia.

SÁ-CHAVES, I. & ALARCÃO, I. (2000). O significado da configuração dos cenários de supervisão: dos movimentos fragmentários à compreensão integrada. In I. Sá-Chaves. *Formação, Conhecimento e Supervisão: contributos na área de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro, Universidade de Aveiro: 181-191.

SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, Basic Books.

SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

SCHÖN, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional: 77-92.

- SELIGER, H., KRASHEN, S., & LADEFOGED, P. (1975). Maturational constraints in the acquisition of a native-like accent in second language learning. *Language Sciences*, nº 36: 20-22.
- SELIGER, H. (1978). Implications of a multiple critical periods hypothesis for second language learning. In W.C. Ritchie (Ed.). *Second Language Acquisition Research*. New York, Academic Press.
- SELIGER, H. (1981). Exceptions to critical period predictions: A sinister plot. In R. Andersen (Ed.), *New dimensions in second language acquisition research*. Rowley, MA, Newbury House: 47-57.
- SILVA, H. (2005). *Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe de FLE ?* Entrevista concedida a *francparler* em Junho 2005 e disponível em <http://www.francparler.org/articles/silva2005biblio.htm> (Consultado em 30.06.05).
- SIMÕES, C.M. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro, Fundação Jacinto de Magalhães.
- SIMÕES, C.M. & RALHA-SIMÕES, H. (1990). O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In J. Tavares & A. Moreira (Ed.). *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão*. Aveiro, Universidade de Aveiro/PIDACS: 179-203.
- SIMÕES, C.M., RALHA-SIMÕES, H., SILVA, M.C.M, GONÇALVES, J.A. (1994). A investigação formativa como processo de construção de conhecimento. In J. Tavares (Ed.). *Para intervir em educação*. Aveiro, CIDInE: 75-94.
- SMYTH, J. (1985). Developing a critical practice of clinical supervision. *Journal of Curriculum Studies*, nº 17 (1):1-15.

- SMYTH, J. (1984). Teachers as collaborators in clinical supervision: co-operative learning about teaching. *Teacher Education*, nº 24: 60-68.
- SMYTH, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, nº 2 (40):2-9.
- SMYTH, J. (1997). Teaching and social policy: images of teaching for democratic change. In B. J. Biddle, T. L. Good & I.F. Goodson (Eds.). *International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers.
- SNOW, C. & HOEFNAGEL-HOHLER. (1978). The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. *Child Development*, nº 49: 1114-1128.
- SOARES, I. (1995). Supervisão e inovação numa perspectiva construtivista do desenvolvimento. In I. Alarcão (Ed.). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro, CIDIne.
- SOUSA, M^a. T. (2003). As Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo da Escolaridade Obrigatória: Que Professores? Que Formação para esses Professores? *Actas do VII Congresso Galego-Portugués de Psicopedagogía*. A Coruña, Universidade de A Coruña (em publicação).
- SOUSA, M^a. T. (2006). «Dans mon grand saladier, j'ai mélangé ... » - Línguas estrangeiras no 1º Ciclo e formação de professores. In R. Bizarro & F. Braga (Orgs.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto, Porto Editora: 515 -522.
- SPRINTHALL, N. A. & SPRINTHALL, L. (1980). Adult development and leadership training for mainstream education. In D. Corrigan e K. Howey (Eds.). *Special Education in Transition: Concepts to Guide the Education of Experienced Teachers*. Reston, Virginia. The Council for Exceptional Children.
- SPRINTHALL, N. A. & SPRINTHALL, R. C. (1994). *Psicologia Educacional – Uma*

abordagem desenvolvimentista. Lisboa, McGraw-Hill.

SPRINTHALL, N. A. & THIES-SPRINTHALL, L. (1983). The teacher as an adult learner: a cognitive-developmental view. In G. A. Griffin (Ed.). *Staff development*. Chicago, NSSE/University of Chicago Press: 13-35.

STARKEY, H. (2002). *Democratic Citizenship, Languages, Diversity and human Rights. Reference Study*. Strasbourg, Language Policy Division, Council of Europe.

STEINER, G.. (2004). *A Ideia de Europa*. Lisboa, Gradiva.

STONES, E. (1984). *Supervision in teacher education. A counselling and pedagogical approach*. London, Methuen.

STRECHT-RIBEIRO, O. (1990). *Como se Aprende uma Língua Estrangeira: Crianças e Adultos*. Lisboa, Livros Horizonte.

STRECHT-RIBEIRO, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo: Razões, Finalidades, Estratégias*. Lisboa, Livros Horizonte.

STRECHT-RIBEIRO, O. (2002a). Línguas estrangeiras para os mais novos: articular o sistema, melhorar as práticas *Educação & Comunicação*, nº 7: 210 -219.

STRECHT-RIBEIRO, O. (2002b). Didáctica da LE aos mais novos: Um olhar actual. *Intercompreensão*, nº 10: 75-84.

STRECHT-RIBEIRO, O. (2005). Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo – A medida que tardava. *Politecnia*, nº 10: 31-35.

TAVARES, J. (1992). *A aprendizagem como construção de conhecimento pela via da resolução de problemas e da reflexão*. Aveiro, CIDInE.

- TAVARES, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (Org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto, Porto Editora: 59-73.
- TAVARES, J. & ALARCÃO, I. (1992). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra, Almedina.
- TAVARES, J., ALARCÃO, I., NAZARETH, M^a.T. & LOPES, M.C. (1985). Projecto de Investigação sobre Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão. *O encorajamento do professor como factor de desenvolvimento e aprendizagem*. (Relatório, 1ª Fase). Universidade de Aveiro.
- THIES-SPRINTHALL, L. (1984). Promoting the developmental growth of supervising teachers. *Journal of Teacher Education*, nº 35: 53-60.
- TOMATIS, A. (1991). *Nous sommes tous nés polyglottes*. Paris. Fixot.
- TOST, M. (2002). L'enseignement du FLE dans le primaire en Catalogne. Un cas de figure? *Intercompreensão, Revista de Didáctica das Línguas*, nº 10: 139 -148.
- TUCKMAN, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- VALA, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto, Edições Afrontamento: 101-128.
- VEIGA SIMÃO, A. M. (2002). *A aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa, Ministério da Educação.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto, Edições ASA.

- VIEIRA, F. *et al.* (2001). Para a formação de professores reflexivos – Um instrumento de supervisão de práticas de formação. In F. Vieira (Org.) *Grupo de trabalho – Pedagogia para a autonomia, Cadernos 2*. Braga, DME: 102-108.
- VIEGAS, L. (2003). *Perspectivas Actuais no Ensino da Língua Estrangeira no 1º Ciclo – Que Contribuições para o Desenvolvimento Integral da Criança?* Trabalho final de Seminário (não publicado). Faro, Escola Superior de Educação, Universidade do Algarve.
- VIEGAS, L. (2004). Iniciação à Língua Estrangeira no 1º Ciclo – Francês. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, nº 9 (11): 93-101.
- VIEGAS, L. (2005). Méthodologies de l’enseignement des langues étrangères aux enfants - Perspectives actuelles. In M. Pamula & A. Pytlarz (Coord.). *L’Europe des langues et des cultures. Didactologie des langues-cultures. Synergies Pologne*, nº 2 (1): 70-78.
- VIGNER, G. (1990). Activité d’exercice et acquisitions langagières. *Le Français dans le Monde*. N° spécial: 134-146.
- VIGOTSKY, L. S. (1934/1985). *Pensée et Langage*. Paris, Editions Sociales.
- VIGOTSKY, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.
- WAITE, D. (1995). *Rethinking Instructional Supervision. Notes on its Language and Culture*. Londres. Falmer Press.
- WEISS, F (1991). Vers un curriculum intégré. *Le Français dans le Monde*. N° spécial, Août-Sept.
- WILLIE, R. & HOWEY, K. (1981). *Reflections on Adult Development: Implications for In- service. Teacher Education*. Minneapolis. University of Minnesota.

YIN, R. (1989). *Case Study. Design and Methods*. London, Sage Publications.

ZEICHNER, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, nº 34 (3): 3-9.

ZEICHNER, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e Práticas*. Lisboa, Educa.

ZEICHNER, K. M. & LISTON, D. (1987). Teaching students teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, nº 57 (1): 23-48.

ZIMPHER, N.L. & HOWEY, K. R. (1987). Adapting supervisory practice to different orientations of teaching competence. *Journal of Curriculum and Supervision*, nº 2: 101-127.

Índice remissivo dos autores

Os anexos do presente trabalho encontram-se em volume próprio, intitulado Anexos.