



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**O PARADIGMA COMUNICATIVO
E A PRESENÇA DA METODOLOGIA POR
PROJETO/TAREFA NO ENSINO-APRENDIZAGEM
DO PORTUGUÊS E DO ESPANHOL**

VOLUME I

Sónia Cristina Madeira dos Santos

Relatório Científico da Prática Pedagógica Supervisionada
Mestrado em Ensino de Línguas no
3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário
Ensino de Português e Espanhol

Faro - 2015



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**O PARADIGMA COMUNICATIVO
E A PRESENÇA DA METODOLOGIA POR
PROJETO/TAREFA NO ENSINO-APRENDIZAGEM
DO PORTUGUÊS E DO ESPANHOL**

VOLUME I

Sónia Cristina Madeira dos Santos

Relatório Científico da Prática Pedagógica Supervisionada
Mestrado em Ensino de Línguas no
3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário
Ensino de Português e Espanhol

Orientadores:

Professor Doutor Joaquim Guerra

Professora Doutora Mercedes Zurita

Faro - 2015

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

O PARADIGMA COMUNICATIVO E A PRESENÇA DA METODOLOGIA POR PROJETO/TAREFA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS E DO ESPANHOL

Sónia Cristina Madeira dos Santos

Relatório da Prática Pedagógica Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Línguas no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, especialidade de Ensino de Português e de Espanhol, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Joaquim Guerra e da Professora Doutora Mercedes Zurita, docentes do Departamento de Artes e Humanidades da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Faro - 2015

DECLARAÇÕES

Declaro que este relatório é o resultado da minha investigação pessoal e independente, o seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

A candidata,

Faro, _____

Declaro que, tanto quanto me foi possível verificar, este relatório é o resultado da investigação pessoal e independente do candidato e encontra-se em condições de ser apresentado a provas públicas.

O orientador,

Faro, _____

A orientadora,

Faro, _____

*Aos meus pais, à minha irmã,
ao Filipe e ao Miguel.*

AGRADECIMENTOS

O relatório agora apresentado resultou de um profundo investimento pessoal. Contudo, a sua realização não teria sido possível sem o apoio de um conjunto diverso de pessoas às quais quero agora deixar uma palavra de sincero agradecimento.

Ao Professor Doutor Joaquim Guerra pela sua disponibilidade, pelo seu rigor, pelos seus comentários e orientações e por dispensar o seu tempo pessoal com a leitura dos meus documentos e materiais.

À Professora Doutora Mercedes Zurita pela exigência, pelo rigor, pelas orientações e pelos comentários sempre pertinentes que contribuíram para que visse o ensino com um novo olhar. E ainda pelo otimismo que sempre transmitiu e que me fez acreditar que valia a pena continuar no mundo do ensino.

À Escola E.B. 2, 3 Dr. António de Sousa Agostinho por me acolher e permitir que realizasse esta etapa da minha formação profissional, que não sendo a primeira desta natureza foi com certeza vivida de uma forma mais madura e refletida.

À Dr^a. Carina Jesus pelos comentários construtivos, pela partilha de saberes, pela disponibilidade e atenção, pelas palavras de incentivo e por confiar em mim ao ceder-me as suas turmas.

Às turmas B e D do 8º ano e às turmas C e D do 9º ano pela cooperação, pelo carinho e por me terem ajudado a ser melhor professora.

À minha colega de estágio, Rita Pereira, que não estando previsto formarmos núcleo de estágio, vicissitudes diversas conduziram-nos a realizar juntas esta fase importante da nossa formação profissional; pela partilha de ideias e saberes, pelo apoio nos momentos em que senti o desânimo a chegar e pela força que sempre demonstrou mesmo nos momentos menos bons, mas com os quais cresceu servindo-me de exemplo.

Ao Filipe pelo carinho, pela compreensão, pelo apoio e pelos longos períodos em que estive ausente mesmo estando presente durante todo este trajeto que encerra esta fase da minha vida enquanto estudante.

À minha família pelo apoio, pela confiança e pelas palavras de incentivo e esperança. Um obrigado muito especial à minha mãe, por tudo.

RESUMO

A concepção do ensino de línguas nos dias de hoje é claramente diferente daquela que se praticava há duas décadas atrás. Visando preparar o aluno para as diferentes situações de comunicação na vida real, a sala de aula é agora encarada como uma extensão da realidade e o aluno é um agente social que se serve da língua em contexto de aula para replicar situações do cotidiano.

Subjaz ao ensino do Português e do Espanhol a abordagem comunicativa, na qual professores e alunos desempenham novos papéis: o professor é o responsável por criar condições que propiciem a aprendizagem, é o organizador e gestor das atividades, é o facilitador da aprendizagem; o aluno é considerado o protagonista do processo de ensino-aprendizagem, a quem se exige uma postura ativa, reflexiva e responsável e a quem são proporcionadas ferramentas para aprender a aprender, tornando-o mais autônomo e eficiente na aprendizagem e no uso da língua objeto de estudo.

Nesta nova forma de entender o ensino das línguas, a língua, veículo de aquisição e transmissão de conhecimentos, de representação da realidade e de expressão do eu, é usada de acordo com os diferentes elementos que nela intervêm, designadamente o contexto, os interlocutores e a situação comunicativa.

Atendendo ao exposto, durante o meu estágio procurei implementar uma metodologia de ensino que respondesse às novas exigências educativas sem esquecer que o fim último da aprendizagem de uma língua é o desenvolvimento eficiente da competência comunicativa do aluno.

Palavras-chave: abordagem comunicativa, professor facilitador da aprendizagem, aluno protagonista da aprendizagem, competência comunicativa.

ABSTRACT

The way language teaching is currently conceived is clearly different from a couple of decades ago. Aiming to prepare the student for the different communicative situations that he/she can face in his/her real life, the classroom is now seen as an extension of the reality outside it. As far as the student is concerned, he/she is viewed as a social agent who uses the language within the classroom to replicate everyday situations.

The approach that underlies the teaching of Portuguese and Spanish, the latter as a foreign language, is the Communicative Language Teaching methodology, in which both teachers and students play new roles: the teacher is responsible for creating an environment that makes learning favourable, acting as an organiser/manager of the activities and as a learning facilitator, and the student is considered to be the protagonist of the teaching-learning process. Therefore, whereas the student needs to have an active, reflective and responsible attitude, the teacher should provide him/her with the necessary tools to enhance his/her learn how to learn posture, so that he/she can become more autonomous and efficient in terms of the target language learning and usage.

In this new way of conceptualizing language learning, the language, a vehicle of acquisition and transmission of knowledge, a representation of reality and an expression of the self, is used according to different elements involved in it, namely the background, the interlocutors and the communicative situation.

Taking into consideration all of the above, during my internship, I tried to implement a methodology that would respond to the new educational requirements without forgetting that the ultimate goal of language learning is the efficient development of the student's communicative competence.

Keywords: Communicative Language Teaching approach; the teachers as a learning facilitator; the student as the learning protagonist, communicative competence.

Resumen

La concepción de la enseñanza de lenguas hoy en día es claramente diferente a la que se practicaba hace dos décadas. Buscando preparar el alumno para las diferentes situaciones comunicativas en la vida real, el aula es ahora considerada una extensión de la realidad y el alumno un agente social que se sirve de la lengua en clase para reproducir situaciones del cotidiano.

Subyace en la enseñanza del portugués y del español un enfoque comunicativo, en el cual profesores y alumnos detienen nuevos papeles: el profesor es el responsable por crear condiciones que propicien el aprendizaje, es quien organiza y gestiona las actividades, es el facilitador del aprendizaje; el alumno es considerado el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, a quien se exige una postura activa, reflexiva y responsable y a quien son proporcionadas herramientas para aprender a aprender, haciéndolo más autónomo y eficiente en su aprendizaje y en el uso de la lengua objeto de estudio.

En esta nueva forma de entender la enseñanza de las lenguas, la lengua, vehículo de adquisición y transmisión de conocimientos, de representación de la realidad y de la expresión del yo, es utilizada de acuerdo con los diferentes elementos que en ella intervienen, como el contexto, los interlocutores y la situación comunicativa.

Teniendo en consideración lo expuesto, en mis prácticas he intentado implementar una metodología de enseñanza que respetase las nuevas exigencias educativas sin olvidar que el objetivo del aprendizaje de una lengua es el desarrollo eficiente de la competencia comunicativa del alumno.

Palabras clave: enfoque comunicativo, profesor facilitador del aprendizaje, alumno protagonista del aprendizaje, competencia comunicativa.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO (VOLUME I)	1
I. ENQUADRAMENTO GERAL DA PPS	3
1. Contextualização da minha formação enquanto professora de línguas	4
1.1 Ser professora de línguas	4
1.2 O Mestrado em Ensino de Línguas no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, especialidade Ensino de Português e Espanhol	5
2. Enquadramento institucional	7
2.1 A Escola E.B 2, 3 Dr. António de Sousa Agostinho	7
2.2 Caracterização das turmas de Espanhol	10
2.2.1 A turma do 8º B/D	10
2.2.2 A turma do 9º C/D	12
3. A presença das línguas no currículo escolar em Portugal	13
3.1 O ensino do Português Língua Materna (PLM)	13
3.2 O ensino do Português Língua Não Materna (PLNM)	15
3.3 O ensino das línguas estrangeiras	17
4. Os documentos orientadores do ensino de línguas em Portugal	19
4.1 Programas de Português do ensino básico e ensino secundário	19
4.2 Programas de Espanhol do ensino básico e ensino secundário	20
4.3 Quadro Europeu Comum de Referência (QECR)	21
II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA	23
5. A importância da reflexão sobre a ação	24
6. Enquadramento teórico-metodológico da PPS	26
6.1 O ensino do Português e os paradigmas educativos	27
6.1.1 O ensino do Português e os paradigmas educativos nas minhas sequências de aprendizagem	32
6.2 O lugar da literatura na aula de Português	34
6.3 Uma nova abordagem no ensino de línguas	40
6.3.1 O ensino comunicativo da língua	40
6.3.1.1 O aparecimento do ensino comunicativo da língua	40

6.3.1.2 A competência comunicativa	43
6.3.2 O ensino de línguas baseado em tarefas	45
6.3.2.1 O que é o ensino de línguas baseado em tarefas?	45
6.3.2.2 Aparecimento do ensino de línguas baseado em tarefas	46
6.3.2.3 O que é uma tarefa?	47
6.5 Uma abordagem orientada para a ação	51
6.6 O papel do aluno e do professor no ensino por tarefas	52
6.6.1 O papel dos alunos e da professora na Prática Pedagógica Supervisionada	55
6.7 A importância da motivação na aprendizagem	59
6.8 Dinâmicas de trabalho na sala de aula e as vantagens do trabalho colaborativo ...	62
6.9 A presença das competências comunicativas no ensino de línguas	67
6.9.1 A compreensão oral	67
6.9.2 A compreensão da leitura	74
6.9.3 A expressão oral	82
6.9.4 A expressão escrita	90
6.10 O ensino-aprendizagem da gramática nas línguas	99
6.11 O ensino-aprendizagem do vocabulário nas línguas	105
6.12 A cultura no ensino-aprendizagem de línguas	109
6.13 A importância dos recursos didáticos no ensino-aprendizagem de línguas.....	112
6.13.1 O uso de materiais autênticos na aprendizagem	112
6.14 O uso do lúdico no ensino-aprendizagem de línguas.....	122
6.15 A presença da avaliação no ensino-aprendizagem de línguas.....	125
III. CONCLUSÃO: UMA NOVA FORMA DE ENTENDER O ENSINO DE LÍNGUAS	132
7. O ensino do Português: tradição e mudança	133
8. O ensino do Espanhol: uma nova abordagem do ensino-aprendizagem	138
BIBLIOGRAFIA	142
ANEXOS	157
INTRODUÇÃO (VOLUME II)	158
ANEXO I – PRÁTICA SUPERVISIONADA DE PORTUGUÊS	159
Anexo I.A. O texto poético <i>Eu, etiqueta</i> , de Carlos Drummond de Andrade (sequência de aprendizagem 3º ciclo).....	160

I.A1. Planificação da sequência de aprendizagem	161
I.A2. Justificação teórico-metodológica	177
I.A3. Materiais e recursos didáticos	186
Anexo I.B. Contos de autores do século XX: <i>O homem que plantava árvores</i> , de Jean Giono (sequência de aprendizagem ensino secundário)	219
I.B1. Planificação da sequência de aprendizagem	220
I.B2. Justificação teórico-metodológica	234
I.B3. Materiais e recursos didáticos	246
ANEXO II – PRÁTICA SUPERVISIONADA DE ESPANHOL	280
Anexo II.A. <i>Así te relacionas</i> (sequência de aprendizagem formativa)	281
II.A1. Planificação da sequência de aprendizagem	282
II.A2. Justificação teórico-metodológica	295
II.A3. Materiais e recursos didáticos	301
II.A4. Reflexão crítica pós-ação	332
II.A5. Trabalhos produzidos pelos alunos	339
Anexo II.B. <i>¿El hábito hace al monje?</i> (sequência de aprendizagem sumativa 1).....	344
II.B1. Planificação da sequência de aprendizagem	345
II.B2. Justificação teórico-metodológica	369
II.B3. Materiais e recursos didáticos	378
II.B4. Reflexão crítica pós-ação.....	433
Anexo II.C. <i>El trabajo</i> (sequência de aprendizagem sumativa 2)	453
II.C1. Planificação da sequência de aprendizagem	454
II.C2. Justificação teórico-metodológica	469
II.C3. Materiais e recursos didáticos	480
II.C4. Reflexão crítica pós-ação.....	551
II.C5. Trabalhos produzidos pelos alunos e sua avaliação	570
Anexo II.D. <i>El deporte</i> (sequência de aprendizagem ensino secundário)	589
II.D1. Planificação da sequência de aprendizagem	590
II.D2. Justificação teórico-metodológica	601
II.D3. Materiais e recursos didáticos	610

INTRODUÇÃO (VOLUME I)

O presente relatório pretende refletir o trabalho que desenvolvi ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) realizada no ano letivo 2013/2014, no âmbito do Mestrado em Ensino de Línguas no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário da Universidade do Algarve (UALG).

O estágio pedagógico decorreu na E.B. 2, 3 Dr. António de Sousa Agostinho em Almancil entre os meses de novembro de 2013 e maio de 2014, apenas na disciplina de Espanhol, visto já ser docente profissionalizada de Português.

Através deste documento é meu objetivo evidenciar a nova forma de entender o ensino de línguas, ou seja, um ensino que ambiciona ser comunicativo e preparar o aluno, através da sua participação mais ativa, responsável e reflexiva sobre a língua, para as diversas situações comunicativas no âmbito da sua vida pessoal, social e profissional.

Embora a metodologia usada no ensino da língua materna (LM) e da língua estrangeira (LE) não seja exatamente a mesma, ambas pretendem desenvolver uma aprendizagem baseada numa abordagem comunicativa. Na aquisição da LE, e neste caso específico do Espanhol, a metodologia empregue assenta na abordagem comunicativa, como já foi referido, e também na metodologia por tarefas, constituindo a tarefa a espinha dorsal da sequência de aprendizagem. Já o ensino do Português não querendo deixar de acompanhar os novos métodos de ensino de línguas, adota a abordagem por projeto, sendo ainda muito visíveis traços do paradigma tradicional no ensino-aprendizagem da LM nas nossas escolas.

Não querendo tornar a leitura deste documento uma repetição das reflexões já realizadas, optei por selecionar um conjunto de atividades, projetos ou tarefas¹, sempre que possível de ambas as disciplinas, para a partir deles refletir sobre aspetos como as competências da língua, os recursos didáticos utilizados para a sua aprendizagem, a avaliação, etc.

Baseando-me nos conhecimentos adquiridos através da literatura, procurei que a minha prática refletisse a nova forma de conceber a aprendizagem de línguas.

No que concerne à estrutura do relatório, este está composto por três capítulos, a saber: o primeiro capítulo é dedicado ao enquadramento geral da PPS, no qual é focada a contextualização da minha formação enquanto professora de línguas e a minha

¹ Utilizo os termos *atividade*, *projeto* e *tarefa* com significados diferentes. *Atividade* refere-se às atividades que antecedem o projeto/ a tarefa final de uma sequência de aprendizagem; *projeto* à tarefa final no ensino da LM; e *tarefa* refere-se à unidade central usada na metodologia por tarefas no ensino de LE.

formação profissional. Seguidamente far-se-á o enquadramento institucional onde decorreu o estágio profissional para de seguida fazer uma breve apresentação sobre a presença das línguas no currículo escolar em Portugal. O capítulo termina com um breve olhar sobre os documentos orientadores do ensino de línguas no nosso país, nomeadamente os programas de Português e Espanhol para o 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR).

O segundo capítulo começa por fazer referência à importância da reflexão na formação da profissão docente. Posteriormente faz-se o enquadramento teórico-metodológico que enforma a minha PPS, no qual é feita uma abordagem aos paradigmas educativos presentes no ensino do Português, ao ensino comunicativo da língua, à presença da literatura na aula de português, ao ensino baseado em tarefas e ao novo papel desempenhado pelo professor e pelo aluno no ensino-aprendizagem. Consta ainda deste capítulo uma apresentação das várias competências comunicativas presentes no ensino de línguas e uma reflexão sobre as atividades que ilustram o trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula, no caso da disciplina de Espanhol, e ao nível da planificação, no que concerne à disciplina de Português.

O terceiro capítulo encerra esta fase da minha formação enquanto professora de Português e Espanhol. Nele reflito sobre os aspetos que, do meu ponto de vista, se mantiveram no ensino-aprendizagem da disciplina de Português e dos que sofreram uma evolução. Para além disso, faço uma reflexão sobre o ensino do Espanhol e a nova abordagem do ensino-aprendizagem da LE, bem como dos aspetos que contribuíram para o meu crescimento profissional ou que, pelo contrário, limitaram o meu desenvolvimento profissional no decurso do estágio.

Por me parecer mais prático, construí um segundo volume dedicado somente aos anexos utilizados durante a minha PPS. Este segundo volume encontra-se dividido por especialidade de ensino. No que concerne ao ensino de Português, e uma vez que não realizei estágio pedagógico, encontram-se apenas as planificações, os roteiros, os materiais e recursos didáticos e a contextualização teórico-metodológica. Relativamente ao ensino do Espanhol, para além dos documentos anteriormente mencionados, acrescem as reflexões pós-ação e os materiais dos alunos, quando aplicável. Todos os materiais que não foram concebidos por mim contêm a referência de onde foram extraídos e/ou os seus autores.

Todos os documentos utilizados no decurso do meu estágio encontram-se em formato digital em CD-ROM em anexo.

I. ENQUADRAMENTO GERAL DA PPS

1. Contextualização da minha formação enquanto professora de línguas

1.1 Ser professora de línguas

A minha caminhada no mundo do ensino começou em 1998 quando, sem grandes certezas, optei por ingressar no curso de Línguas e Literaturas Modernas – variante de Estudos Portugueses, na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve. Não constituindo a minha primeira opção enquanto curso superior a seguir, decidi abraçar este desafio que pouco tempo depois constatei ter sido a decisão acertada.

Concluída a licenciatura no referido curso, em 2002 entrei na então pós-graduação em Ensino de Português, ministrada na mesma faculdade. A primeira experiência no ensino verificou-se um ano mais tarde com a realização do estágio pedagógico em Português na escola E.B. 2º, 3º Padre João Coelho Cabanita, em Loulé. Foi um ano difícil e de muito trabalho, mas também de muita aprendizagem, findo o qual tinha a certeza de que era nesta profissão que queria trabalhar.

Terminada a minha formação enquanto docente de Português nos ensinos básico e secundário e cheia de expectativas para o meu futuro profissional na área em que me tinha formado, rapidamente me apercebi que as portas no mundo do ensino são difíceis de abrir.

Não tendo conseguido concretizar o sonho de lecionar nos anos subsequentes à minha profissionalização, decidi abraçar outras experiências profissionais que foram surgindo no meu caminho e que embora não tivessem nada a ver com o ensino, contribuíram para meu crescimento pessoal e profissional. Contudo, a esperança de experienciar novamente a atividade docente permaneceu sempre viva pelo que em 2008 decidi matricular-me no curso de Línguas, Literaturas e Culturas variante de Estudos Portugueses e Espanhóis, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Foi uma decisão arriscada, na medida em que continuei a viver e a trabalhar no Algarve, deslocando-me somente à faculdade para realizar as frequências ou apresentar trabalhos. Embora tivesse concluído o primeiro ano com um balanço positivo, resultado de muito esforço e empenho pessoal, e visto que em 2009 a Universidade do Algarve reabriu a licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas – variante de Português e Espanhol, solicitei a transferência para esta universidade, tendo aqui continuado os meus estudos.

No decorrer da licenciatura, surgiu a oportunidade de regressar à atividade docente, lecionando a disciplina de Espanhol a turmas do 3º ciclo e do secundário em vários estabelecimentos de ensino no Algarve e no Alentejo, facto que me deixou feliz e com mais vontade de prosseguir a minha formação nesta área de ensino. No entanto, a licenciatura desde logo se revelou insuficiente, na medida em que, por um lado, sentia que necessitava atualizar e aprofundar os meus conhecimentos a nível didático na área do Português e do Espanhol de forma a desenvolver um trabalho com mais qualidade junto dos meus alunos e, por outro, estava consciente que mais tarde ou mais cedo as oportunidades de trabalho iriam escassear, visto que as escolas procuravam cada vez mais profissionais com mestrado. Neste sentido, tomei a decisão de candidatar-me ao Mestrado em Ensino de Línguas no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, especialidade Ensino de Português e Espanhol ministrado na Universidade do Algarve, iniciando a sua frequência em setembro de 2012.

1.2 O Mestrado em Ensino de Línguas no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, especialidade Ensino de Português e Espanhol

Na sequência da Conferência Ministerial Europeia sobre o Acordo de Bolonha, realizada em 2005, as instituições de ensino superior em Portugal sentiram a necessidade de proceder a alterações na organização das formações superiores (Decreto-lei nº 74/2006, de 24 de março). A par destas modificações e visando melhorar a qualidade da formação profissional dos professores, a entrada na profissão docente sofreu igualmente alterações. Com a publicação do Decreto-lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, todos aqueles que pretendam enveredar pela docência deverão obter obrigatoriamente a habilitação profissional através da realização de um mestrado na área de ensino que desejem lecionar. O mesmo decreto-lei refere ainda que a única qualificação que confere habilitação para a docência é a profissional, deixando de existir a habilitação própria e a suficiente que, nas últimas décadas, têm constituído possibilidades de habilitação para a docência.

Perante este panorama, a Universidade do Algarve, tal como a demais universidades não só em Portugal como também na Europa, foram obrigadas a proceder à reorganização do ensino superior em três ciclos (licenciaturas, mestrados e

doutoramentos), a alterações na atribuição dos graus académicos e a reestruturar os cursos via ensino em funcionamento.

No seguimento destas modificações, surge o atual Mestrado em Ensino de Línguas no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, especialidade em Ensino de Português e Espanhol, e cuja área científica predominante se centra na didática das línguas.

Visto já deter uma pós-graduação em Ensino de Português, obtive equivalência a parte das cadeiras que compreendem este mestrado. Contudo, as cadeiras que frequentei pela primeira vez, bem como aquelas em que fiz melhoria revelaram-se basilares para a minha formação didática e pedagógica, não só porque me permitiram reativar e aprofundar conhecimentos anteriormente adquiridos, como também contribuíram para a aquisição de novos conhecimentos que se revelaram importantes durante a PPS. De referir que esta só se realizou na disciplina de Espanhol, na medida em que me foi dada equivalência ao estágio em ensino de Português, efetuado durante o ano letivo de 2003/2004, conforme já referido.

A PPS, realizada na Escola E.B 2, 3 Dr. António de Sousa Agostinho, em Almancil, revelou-se bastante importante em todo este processo de formação. Em primeiro lugar, permitiu-me aplicar as teorias estudadas no ensino das línguas, mais especificamente nas línguas estrangeiras, e assistir aos seus resultados na prática.

Em segundo lugar, e mais a nível reflexivo, de confrontar e avaliar o desenvolvimento dos métodos de ensino aplicados no meu primeiro estágio profissional com os usados atualmente no ensino de línguas. Embora na prática não se apliquem exatamente os mesmos métodos, pois estamos a falar de Português como língua materna e de Espanhol como língua estrangeira, a verdade é que as mudanças nas metodologias usadas em contexto de sala de aula são notórias.

Em terceiro lugar, os ensinamentos transmitidos pela Professora Doutora Mercedes Zurita, pela Dr.^a Carina Jesus e a troca de impressões sempre construtivas com a minha colega de estágio, Rita Pereira, constituíram importantes fontes de aprendizagem para a aplicação mais eficaz das novas metodologias de ensino e para o meu crescimento profissional.

Por último, de referir o papel relevante que os momentos de reflexão pré e pós-estágio adquiriram ao longo da minha prática enquanto professora estagiária e que contribuíram para a aquisição de novas formas de encarar o ensino das línguas, melhorar as minhas competências como docente de idiomas, bem como para derrubar

crenças que se tornam obstáculos na aprendizagem efetiva de qualquer língua, nomeadamente, a excessiva importância dada às estruturas da língua ou a produção de textos normalmente de forma descontextualizada.

Em síntese, a PPS permitiu-me adquirir conhecimentos e práticas pedagógicas mais atuais no ensino-aprendizagem de línguas e a perceber o quão importante é a reflexão sobre a nossa ação de forma a melhorar cada vez mais o nosso desempenho nesta profissão.

2. Enquadramento institucional

2.1 A Escola E.B 2, 3 Dr. António de Sousa Agostinho²

A realização da minha PPS decorreu na Escola E.B 2, 3 Dr. António de Sousa Agostinho, em Almancil, formando núcleo de estágio, após alguns percalços, com a minha colega de licenciatura e de mestrado Rita Pereira.

No primeiro contacto com o referido estabelecimento de ensino, fui recebida pela Dr.^a Isabel Oliveira e pela Dr.^a Carina Jesus, as quais me apresentaram à direção, aos funcionários dos vários serviços e fizeram uma visita guiada pela escola. A simpatia e a atenção demonstradas, de uma forma geral, por todos os elementos da comunidade escolar e o carinho, a atenção, o apoio e a disponibilidade da professora cooperante, a Dr.^a Carina Jesus, em particular, contribuíram para facilitar a minha integração neste novo contexto escolar, bem como para me sentir mais confiante nesta nova fase da minha formação. Embora não estivesse a experienciar esta situação pela primeira vez, foi com alguma apreensão e expectativa que vivi este momento, findo o qual senti que a minha passagem por esta escola me iria marcar para sempre.

A Escola E.B 2, 3 Dr. António de Sousa Agostinho foi construída no ano letivo de 1988/1989 e inaugurada em abril de 1989. No ano letivo de 1999/2000 foi constituído o Agrupamento de Escolas de Almancil, ficando definido que a sua sede ficaria localizada neste estabelecimento escolar.

Integram este Agrupamento o Jardim de Infância de Almancil, o Jardim de Infância de S. João da Venda, a E.B 1 de Almancil nº 1, a E.B 1 nº 2 de Almancil com

² Para a elaboração deste ponto do relatório, apoiiei-me na informação contida no *Projeto Educativo do Agrupamento*, no *Projeto Curricular de Escola* e no *Contrato de Autonomia*, disponível em www.avalmancil.pt.

jardim de Infância, a E.B 1 de Escanxinas, a E.B 1 de São Lourenço e a E.B 1 de São João da Venda.

A Escola E.B 2, 3 Dr. António de Sousa Agostinho encontra-se inserida num meio semiurbano, caracterizado pela diversidade étnica, oriunda sobretudo dos países dos PALOP e do Leste Europeu. A população de Almancil é composta maioritariamente por agregados familiares com um nível social, económico e cultural debilitado. Apesar de se situar numa zona turística de elevada qualidade, a vila de Almancil abriga uma população com baixas qualificações profissionais e que vive maioritariamente do trabalho sazonal na área do turismo, facto que se repercute na elevada taxa de desemprego registada nesta freguesia do Algarve.

COMPOSIÇÃO DA ESCOLA E.B 2, 3 DR. ANTÓNIO DE SOUSA AGOSTINHO

Desde a sua construção e com o objetivo de prestar um serviço educativo que responda às exigências do meio onde está inserida, a Escola E.B 2, 3 Dr. António de Sousa Agostinho tem visto as suas infraestruturas serem ampliadas gradualmente. Atualmente, a escola é composta por seis edifícios. Nos edifícios A, B e E localizam-se as salas de aulas, os laboratórios, duas salas de seminários e o auditório. No edifício C, encontram-se a sala de professores, o gabinete do órgão de gestão, os Serviços de Administração Escolar (SASE), o gabinete de Serviço de Apoio à Escola (SAE), a biblioteca e a sala de diretores de turma. No edifício D, podemos encontrar a papelaria, o bufete, o refeitório, o restaurante CEF, a Associação de Estudantes, o gabinete da Associação de Pais e Encarregados de Educação, a sala polivalente e a sala do pessoal não docente. No último edifício localiza-se o pavilhão gimnodesportivo.

A escola conta ainda com um recinto exterior amplo, cuidado e bem equipado com diversos conjuntos de mesas, cadeiras e bancos que permitem aos alunos durante o recreio e tempos livres confraternizarem. De referir que a existência deste equipamento na escola resultou do investimento feito por este Agrupamento durante o ano de 2013, conforme indicado no Contrato de Autonomia do Agrupamento.

ÓRGÃOS DE GESTÃO DA ESCOLA

A escola tem como órgãos de gestão o Conselho Geral, o Conselho Pedagógico e a Direção Executiva. A atual Direção Executiva é composta pelo diretor o Dr. Rui

Filipe, pela subdiretora a Dr.^a Carla Ferreira e por três adjuntos do diretor. São eles: o Dr. Cesário Loureiro, a Dr.^a Manuela Nunes e o Dr. Inácio Santos.

A POPULAÇÃO ESTUDANTIL

No ano letivo 2013/2014, frequentaram a Escola E.B 2, 3 Dr. António de Sousa Agostinho 647 alunos, dos quais 242 se encontram no 2º ciclo, distribuídos por turmas de Ensino Regular, Percursos Curriculares Alternativos (PCA) e Vocacional; 380 no 3º ciclo igualmente repartidos por turmas do Ensino Regular, Percursos Curriculares Alternativos, Vocacional e Cursos de Educação e Formação (CEF) e 25 frequentam o ensino secundário num curso Vocacional.

Resultante do meio socioeconómico e cultural desfavorecido, mais de 50% dos alunos beneficiou de apoio social, representando o apoio alimentar fornecido pela escola uma importante ajuda para estes agregados familiares.

Outro aspeto que caracteriza a população estudantil desta instituição de ensino reside na diversidade cultural e étnica e por conseguinte na multiplicidade de línguas, facto que a escola tem tentado tirar partido através da partilha de informação e de experiências de vida entre os alunos, com vista a formar cidadãos mais tolerantes e respeitadores da diferença, conforme explicitado no Projeto Educativo do Agrupamento (AA.VV., 2012).

Acresce às características já mencionadas uma outra: a indisciplina. Tanto dentro como fora da sala, as situações de indisciplina têm ocorrido com uma frequência que a instituição escolar não tem sabido dar resposta. Tendo em conta esta situação, no ano letivo 2009/2010 o Agrupamento de Escolas de Almancil passou a integrar o programa dos designados Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

OFERTA FORMATIVA

Atendendo às características particulares da população estudantil e ao meio onde está inserida, a Escola E.B 2, 3 Dr. António de Sousa Agostinho para além do ensino regular, apresenta um leque variado de oferta formativa, tais como os Percursos Curriculares Alternativos (PCA), o Vocacional e os Cursos de Educação e Formação (CEF). Os alunos que optem por seguir esta formação, isto é, que pretendam uma entrada mais rápida no mercado de trabalho e atendendo à empregabilidade da zona onde está inserido o Agrupamento, poderão escolher formar-se num dos seguintes

cursos: Empregado de Mesa e Bar, Cozinha, Jardinagem e Espaços Verdes, Informática e Construção Naval.

A escola oferece ainda cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). Assim, adultos que pretendam concluir a escolaridade obrigatória poderão fazê-lo através da frequência destes cursos. Poderão também inscrever-se em ações complementares ou formativas para aprofundar os seus conhecimentos na área do Inglês, da Informática ou do Português para Estrangeiros.

Aproveitando os recursos humanos e materiais disponíveis na escola, foram criados diversos projetos educativos e atividades extracurriculares que visam, entre outros aspetos, promover o desenvolvimento global e a formação integral dos alunos, bem como reforçar o bom relacionamento, o espírito de cooperação, a tolerância e a solidariedade. Integram esses projetos educativos e atividades extracurriculares o Desporto Escolar, clubes temáticos como Jovem Cientista, Laboratório de Música, Teatrando, Oficina de Escrita, entre outros.

2.2 Caracterização das turmas de Espanhol

Sob a supervisão da Professora Doutora Mercedes Zurita, a realização da PPS na componente de Espanhol decorreu em duas turmas do 3º ciclo, gentilmente cedidas pela Dr.ª Carina Jesus: uma do 8º ano e outra do 9º ano de escolaridade, ambas resultando da junção de turmas diferentes, pois conforme refere o ponto 2 do artigo 20 do Despacho n.º 5048-B, de 12 de abril de 2013, «Nos 7.º e 8.º anos de escolaridade, o número mínimo para a abertura de uma disciplina de opção do conjunto das disciplinas que integram as de oferta de escola é de 20 alunos.»

2.2.1 A turma do 8º B/D³

A turma do 8º ano era constituída por alunos das turmas B e D, perfazendo no total 28 alunos, 13 raparigas e 15 rapazes, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos. Em ambas as turmas, registou-se apenas uma retenção. Os alunos que

³ A caracterização das turmas foi feita com base num questionário que elaborei juntamente com a minha colega de estágio, Rita Pereira, e que apliquei no final da minha prática pedagógica, da observação das aulas da professora cooperante e de algumas informações por ela amavelmente facultadas.

constituíam esta turma eram maioritariamente de nacionalidade portuguesa, havendo, no entanto, quatro alunos de nacionalidade romena, um moldavo e um chileno, facto que se compreende devido à diversidade de culturas que se regista na vila de Almancil.

De acordo com a informação transmitida pela professora cooperante, esta turma vinha de agregados familiares relativamente estáveis, apresentando, contudo, algumas disparidades relativamente às suas condições económicas. A maioria dos pais possuía habilitações literárias ao nível do 9º e 12º ano de escolaridade, encontrando-se praticamente todos inseridos no mercado de trabalho.

As disciplinas de Matemática, seguida da Língua Portuguesa e do Inglês foram as que os alunos indicaram como tendo mais dificuldades. O Espanhol, a Geografia e a História foram, por oposição, aquelas que apresentavam menos dificuldades para os aprendentes.

No que concerne ao seu tempo livre, a maioria respondeu que o ocupava a navegar na internet ou nas redes sociais, seguindo-se a prática de desporto (futebol, natação, badminton, ténis), a dança, estar com os amigos e estudar.

Ao longo da observação das aulas da professora cooperante e mais tarde durante a realização da minha prática pedagógica, fui-me apercebendo que este não era um grupo fácil para trabalhar devido à sua heterogeneidade, facto para o qual a Dr.^a Carina Jesus já me havia alertado. Enquanto os discentes da turma D se caracterizavam por serem trabalhadores, empenhados e até competitivos entre si, a turma B, pelo contrário, evidenciava ser pouco trabalhadora e empenhada, sem métodos de trabalho e estudo, o que se repercutia no seu aproveitamento. Com exceção de dois ou três alunos, os restantes, por vergonha ou medo de se expor, raramente comunicavam na língua objeto de aprendizagem, apesar de constantemente incentivados pela professora cooperante e por mim, preferindo o trabalho individual ao trabalho em pares ou em grupo, situação que se comprovou no decorrer das aulas que lecionei.

Conforme constatei, o comportamento da turma variou de acordo com a hora a que se realizaram as aulas. No entanto, considero que na maioria das vezes o seu comportamento foi bom, verificando-se pontualmente momentos de maior agitação e dispersão.

Apesar das diferenças encontradas nas duas turmas, considero que consegui criar um ambiente propício à aprendizagem comunicativa da língua espanhola e que os conteúdos abordados foram, na generalidade, apreendidos.

2.2.2 A turma do 9º C/D

A turma do 9º ano com a qual trabalhei na disciplina de Espanhol, resultou da junção das turmas C e D. Segundo informação transmitida pela professora cooperante, inicialmente a turma D não aceitou bem esta fusão. Contudo, esta situação foi ultrapassada com o passar do tempo e com a interação entre os alunos das diferentes turmas, facto que pude observar ao longo das aulas assistidas.

A turma do 9º ano era composta por 16 raparigas e 10 rapazes, perfazendo um total de 26 alunos, com idades que oscilavam entre os 13 e os 15 anos.

Na turma C registavam-se dois alunos com retenções e na turma D não havia repetentes.

Todos os discentes eram de nacionalidade portuguesa, com exceção de dois alunos que eram oriundos do Brasil e da Ucrânia.

As disciplinas nas quais sentiam mais dificuldades de aprendizagem eram o Inglês, a História e a Língua Portuguesa, enquanto o Espanhol, a Educação Física e as Ciências da Natureza resultavam ser as que menos dificuldades apresentavam.

No que respeita às atividades praticadas no seu tempo livre, constatei que os seus interesses eram variados. Contudo, as atividades mais referidas foram praticar desporto (futebol, natação e ginástica), ver televisão, navegar na internet e dançar. A maioria dos pais destes alunos detinha o 9º ano ou o 12º ano de escolaridade e encontrava-se a trabalhar, registando-se uma pequena percentagem onde um dos membros do agregado familiar estava desempregado.

No que concerne à aprendizagem da disciplina de Espanhol, observei que a maior parte dos estudantes se encontrava motivada para a sua aprendizagem. Se por um lado havia alunos mais retraídos e pouco participativos, por outro existia um grupo de alunos sempre pronto a participar de forma espontânea e muito ativos. Contrariamente ao que normalmente acontece, muitos destes aprendentes, apesar das dificuldades, não sentiam qualquer pudor em utilizar a língua alvo nas suas intervenções.

O trabalho de pares ou em grupo, foi a metodologia privilegiada durante a minha prática pedagógica com esta turma, e desde logo foi bem aceite. Na minha opinião, foi um aspeto que resultou positivamente com estes alunos, na medida em que efetivamente verifiquei a cooperação entre os aprendentes e o seu espírito de entreatajuda na aprendizagem da língua espanhola de forma comunicativa.

Ao nível do domínio das diferentes competências, são alunos que de uma forma geral e apesar das dificuldades conseguiram expressar-se oralmente usando a LE objeto de estudo para comunicar em contexto de sala de aula. Na compreensão oral não registaram dificuldades, facto que se opõe à expressão escrita, competência na qual revelaram grandes lacunas. Ao nível da gramática também se observaram falhas graves, com particular realce em conteúdos próximos dos da língua materna (LM), o que me leva a concluir que havendo deficiências na aprendizagem da LM, estas são transferidas para a aprendizagem do Espanhol, dado a proximidade das duas línguas.

Em todas as aulas observadas da professora cooperante, assim como durante as aulas por mim lecionadas, os alunos mostraram-se bastantes motivados e participativos, facto que contribuiu para que se gerasse um ambiente favorável para a aprendizagem do Espanhol.

3. A presença das línguas no currículo escolar em Portugal

3.1 O ensino do Português Língua Materna (PLM)

O Português constitui uma disciplina nuclear ao longo de toda a formação do aluno. Embora o primeiro contacto (informal) com a língua se realize em contexto familiar, é na escola, com a entrada no 1º ciclo, que ocorre a aprendizagem formal da língua materna.

Conforme referido nos programas de Português do Ensino Básico (Reis, 2009) e do Ensino Secundário (Coelho, 2001), esta disciplina surge em contexto escolar não só como objeto de estudo, mas também como instrumento para a aquisição de novas aprendizagens, pelo que o seu domínio, no plano oral e no plano da escrita, se revela essencial na formação dos alunos e condiciona a sua relação com o mundo e com os outros.

Atendendo à sua importância na formação de todos os alunos, a sua presença no currículo escolar ocorre desde a entrada da criança no meio escolar até ao final do 12º ano, independentemente do percurso escolar escolhido.

Desde o início da sua aprendizagem, que se quer rigorosa, são trabalhadas as várias competências, a saber: a *compreensão oral*, a *expressão oral*, a *leitura*, a *escrita* e a *gramática*.

No 1º ciclo, etapa determinante em todo o percurso escolar, os alunos começam a desenvolver comportamentos verbais e não verbais adequados às várias situações, de forma a realizarem um discurso cada vez mais estruturado e fluente. Também são consciencializados para a diferença entre a produção oral e a produção escrita, com o objetivo de interiorizarem procedimentos específicos de cada forma de expressão. O contacto com o texto literário e com as suas diferentes tipologias também são objeto de estudo, assim como a realização de leituras com fins diversos e adequados ao contexto. A realização de textos, respeitando as diferentes etapas de produção (planificação, textualização e revisão) também é alvo de ensino-aprendizagem, visando a aquisição contextualizada de regras, normas e procedimentos respeitantes à estrutura, à organização e à coerência textuais. A análise e reflexão sobre a estrutura da língua também tem o seu espaço ao longo de todo este ciclo, pretendendo-se que através de atividades orais, escritas e em trabalho oficial, o aluno transforme em conhecimento explícito o seu conhecimento implícito.

No 2º e 3º ciclos, consolidam-se e aprofundam-se as aprendizagens iniciadas no 1º ciclo, ou seja, e conforme vem mencionado no programa de Português do Ensino Básico (Reis, 2009) «o processo de ensino e aprendizagem do idioma progride por patamares sucessivamente consolidados.» (p. 9) No mesmo documento é ainda referido que

a aprendizagem constitui um “movimento” apoiado em aprendizagens anteriores. (...) o desenvolvimento do currículo é um *continuum* em que o saber se alarga, se especializa, se complexifica e se sistematiza. Admite-se que certos componentes programáticos sejam retomados, em níveis de dificuldade crescente e sempre em sintonia com a necessidade de se manter uma forte articulação entre ciclos, mas com o cuidado de evitar repetições injustificadas.” (p. 10)

À entrada do Ensino Secundário, espera-se que o aluno detenha um conjunto de conhecimentos básicos das várias competências que lhe permitam desenvolver

uma atitude crítica, através de uma tomada de consciência sobre a forma como comunicamos o que queremos comunicar e desenvolva disponibilidade para a aprendizagem da língua,

refletindo sobre o seu funcionamento, descrevendo-a, manipulando-a e apreciando-a enquanto objeto estético e meio privilegiado de outras linguagens estéticas. (Coelho, 2001, p. 3)

Em suma, espera-se que no final da escolaridade obrigatória o aluno consiga comunicar de forma eficaz, adequada e autónoma, socorrendo-se das aprendizagens adquiridas ao longo de toda a sua formação escolar.

3.2 O ensino do Português Língua Não Materna (PLNM)

Resultado das mutações que se verificaram na composição da sociedade portuguesa, sobretudo nas duas últimas décadas do século passado e inícios do século atual, devido aos fluxos imigratórios provenientes de diversos pontos do mundo, as escolas portuguesas sentiram a necessidade de dar resposta à diversidade linguística que passou a caracterizar a população escolar.

Confrontado com o desafio de saber lidar com a multiplicidade de línguas e culturas que passou a caracterizar a sociedade e as escolas e tendo a obrigação de promover a igualdade de oportunidades, o sucesso educativo de todos os alunos e a sua integração social que passa, em grande medida, pelo domínio da língua portuguesa, o Ministério da Educação, depois de muitos anos de indiferença e letargia, começou, a partir dos anos 90 e com mais evidência no início do século XXI, a criar medidas que promovessem a integração dos alunos pertencentes a minorias culturais e linguísticas no meio escolar e social. De entre as várias iniciativas implementadas encontra-se o ensino do Português Língua Não Materna (PLNM).

A primeira referência oficial do ensino do PLNM como segunda língua só surge em 2001 com a publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, e dando indicações apenas para o seu ensino-aprendizagem no ensino básico. De acordo com o artigo 8.º do referido decreto-lei, compete às escolas a responsabilidade de «proporcionar atividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como L2 aos alunos cuja língua materna não seja o português.» É esta a única «orientação» que durante alguns anos permaneceu para o apoio ao ensino do português junto destes alunos, cabendo às escolas, no meio de um vazio de indicações e

orientações procedimentais, decidir que medidas implementar para ajudar os estudantes que tinham níveis de proficiência muito baixos ou nulos a português.

Depois da publicação do referido decreto-lei, só em julho de 2005 surge o *Documento Orientador – Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*, o qual apresenta um conjunto de medidas que visam integrar os alunos dos ensinos básico, secundário e recorrente cuja língua materna não é o português. No referido documento é apresentado o diagnóstico da situação atual dos alunos estrangeiros no nosso sistema educativo, explicitam-se os princípios básicos e objetivos estratégicos e fixam-se as medidas de acolhimento e de escolarização para estes alunos.

Este documento representa um importante passo para a concretização daquilo que há muito está determinado não só na Constituição da República Portuguesa, nos pontos 1 e 2 do artigo 74.º - Ensino – e que refere, respetivamente, o seguinte: «Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. (...) Na realização da política de ensino incumbe ao Estado: (...) Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efetivação do direito ao ensino.», como também na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86), no artigo 3.º - Princípios organizativos: «O sistema educativo organiza-se de forma a: (...) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.»

O *Documento Orientador* vem colmatar uma lacuna que há muito se fazia sentir no ensino em Portugal, delineando linhas orientadoras para a atuação das escolas, em geral, e dos professores de português, em particular

Foi também publicado, em 2006, o documento *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações Nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*, o qual visou fornecer linhas de atuação para as escolas no que respeita ao ensino do português junto de alunos pertencentes a minorias linguísticas do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, ensino secundário e ensino recorrente.

Seguiram-se as publicações dos Despachos Normativos nº 7/2006, de 20 de janeiro, e nº 30/2007, de 20 de agosto, oficializando-se assim a presença do PLNM nos currículos do ensino básico e do ensino secundário, respetivamente. No que concerne ao ensino do PLNM no ensino secundário, a 4 de abril de 2008 foi homologado o documento *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) - Ensino Secundário*. Nele constam os conteúdos a ensinar, opções metodológicas e avaliação de competências de acordo com o nível de proficiência do aluno.

Perante este quadro legislativo e com a publicação de diversos instrumentos de carácter orientador, conforme anteriormente mencionados, o ensino do PLNM começou a ser implementado no ensino básico e no ensino secundário de modo a garantir o domínio suficiente da língua portuguesa que permita aos alunos cuja língua materna não é o português a sua inserção no meio escolar e social.

3.3 O ensino das línguas estrangeiras

Numa Europa plurilingue, onde a mobilidade das pessoas é cada vez maior, o acesso à informação faz-se nas mais diversas línguas e o contacto entre as diversas culturas se deve pautar pelo respeito (QECR, 2001), a aprendizagem de idiomas constitui uma ferramenta de grande importância para a maioria dos cidadãos. Neste sentido, e tentando responder às exigências linguísticas de uma Europa plurilingue, os estabelecimentos de ensino em Portugal oferecem atualmente quatro línguas estrangeiras. São elas: o Inglês, o Francês, o Espanhol e o Alemão. Contudo, a oferta formativa, muitas vezes sujeita aos recursos humanos disponíveis em cada escola, varia, pelo que nem sempre os alunos têm a possibilidade de seguir as opções que mais gostariam.

Com a publicação do despacho nº 14460/2008, de 26 de maio, a partir do qual se generalizou o ensino da língua inglesa no 3º e 4º anos do 1º ciclo do ensino básico⁴, no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), os alunos contactam pela primeira vez, em contexto escolar, com uma língua estrangeira (LE). Todavia, o ensino oficial de línguas estrangeiras começa no 2º ciclo (5º ano de escolaridade), momento em que o aluno obrigatoriamente só pode aprender o Inglês (LE1). A reforma curricular, implementada a partir da publicação do decreto-lei nº 139/2012, de 5 de julho, elimina a possibilidade anteriormente existente de estudar uma segunda LE e que normalmente incidia no Francês, embora em algumas escolas, poucas, já houvesse a possibilidade de frequentar o ensino do Espanhol. A obrigatoriedade de aprender uma segunda LE inicia-se no 3º ciclo (7º ano de escolaridade), mantendo-se o Inglês como LE1.

Quando o aluno inicia o ensino secundário, no 10º e 11º anos o Inglês aparece, mais uma vez, como a primeira LE, sendo igualmente obrigatória a frequência de uma

⁴ Devido aos resultados alcançados, o ensino do Inglês alargar-se-ia a partir do ano letivo de 2008/2009 aos 1º e 2º anos do 1º ciclo do ensino básico.

segunda LE. O aluno pode continuar o estudo de uma das duas línguas iniciadas no 3º ciclo do ensino básico ou começar o estudo de uma terceira língua.

Com base na informação apresentada pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)⁵, a língua com mais alunos matriculados no 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário no ano letivo 2011/2012 é, sem surpresa, o Inglês com 846.834, seguindo-se o Francês com 268.502, em terceiro lugar aparece o Espanhol com 121.671 e em quarto lugar encontra-se o Alemão com apenas 5.411 alunos. Contudo, se cruzarmos esta informação com os dados divulgados no documento *El mundo estudia español 2012*⁶, no qual podemos verificar que em 1991/1992, ano em que a língua espanhola começou a fazer parte dos currículos escolares portugueses, apenas 35 alunos estudavam esta língua, e que vinte anos mais tarde este número ultrapassa os 120.000 alunos, concluimos que o castelhano conheceu um aumento exponencial no seio da comunidade escolar em Portugal. Este contínuo crescimento deve-se, em primeiro lugar, à proximidade da língua portuguesa e da língua castelhana, o que facilita e motiva a sua aprendizagem e, em segundo lugar, ao reconhecimento pela sociedade portuguesa da importância e da utilidade desta língua, nomeadamente na área laboral e do lazer.

Apesar do estudo do Espanhol ter conhecido nos dois últimos anos um crescimento menos acentuado motivado pela reforma curricular implementada pelo Ministério da Educação e Ciência em 2012, a qual valoriza claramente a aprendizagem do Inglês em detrimento das demais línguas estrangeiras, a verdade é que continua a ser muito procurada pelos alunos portugueses. Ocupa atualmente o terceiro lugar nas línguas mais estudadas nas escolas nacionais, continuando a desafiar o segundo lugar ocupado pelo Francês.

⁵ Informação disponível em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/382.html>

⁶ Documento disponível em <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/estudiaespanol2012definitivo.pdf?documentId=0901e72b816512df>

4. Os documentos orientadores do ensino de línguas em Portugal

4.1 Programas de Português do ensino básico e do ensino secundário

Para a lecionação da disciplina de Português como língua materna no ensino básico e no ensino secundário, o Ministério da Educação e Ciência concebeu dois programas que visam orientar a prática do professor que se dedica ao seu ensino. No ensino básico, o ensino do Português está igualmente norteado pelas *Metas Curriculares*, as quais, segundo o despacho nº 5306/2012, de 18 de abril de 2012, organizam e facilitam o ensino, pois fornecem uma visão mais objetiva daquilo que se pretende alcançar, permite que os professores se concentrem naquilo que é essencial e ajudam a delinear as melhores estratégias para o ensino.

É com base nos documentos acima referidos que a ação pedagógica dos docentes desta área curricular se deve desenvolver, não deixando que os manuais ditem a sua conduta na sala de aula, como acontece com frequência. É importante ter sempre presente que os programas mais do que descrever um conjunto de conteúdos que os alunos deverão adquirir, constituem instrumentos orientadores da prática educativa. Acresce dizer que estas orientações, e daí o seu nome, não são rígidas. O professor, tendo em conta as necessidades dos seus alunos e a realidade social e cultural do estabelecimento de ensino no qual está inserido, tem liberdade para adaptá-los de forma a responder o melhor possível às exigências do contexto escolar (Reis, 2009).

Quer o programa do ensino básico quer o programa do ensino secundário aproximam-se das novas metodologias utilizadas no ensino-aprendizagem de línguas, nomeadamente o ensino comunicativo e o uso da metodologia por projetos. Para além disso, o aluno é visto como o centro da ação educativa e um agente ativo na construção do seu conhecimento, o qual, ao longo do seu percurso escolar, vai ganhando competências que lhe permitem interagir oralmente e por escrito, de forma eficaz, com os demais nos mais variados contextos. Neste sentido e de forma a preparar o aprendente para as diversas situações comunicativas existentes fora do contexto de sala de aula, promove-se o contacto com textos de diferentes tipologias, literários e não literários, quer ao nível da leitura quer ao nível da escrita, e a produção oral em situações variadas

e próximas da vida real (debates, exposições, simulações para entrevistas de emprego, etc.).

É igualmente objetivo de ambos os programas o estudo reflexivo sobre a língua e de forma contextualizada, isto é, o estudo das estruturas da língua é ditado pelo projeto final e não de forma aleatória, de modo a permitir que o aluno adquira uma consciência linguística e um conhecimento metalinguístico que culminará em conhecimento declarativo e procedimental, essencial para a aquisição de novos conhecimentos dentro e fora da sala de aula.

4.2 Programas de Espanhol do ensino básico e do ensino secundário

O ensino do Espanhol nas nossas escolas realiza-se com base nos programas emanados pelo Ministério da Educação e Ciência para o 3º ciclo do ensino básico e para o ensino secundário.

A leitura destes documentos orientadores do trabalho a desenvolver pelo docente e pelos alunos em sala de aula permite-nos perceber que o paradigma metodológico escolhido para o ensino-aprendizagem desta língua estrangeira é o comunicativo, pois «ele privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem» (Ministério da Educação, 1997, p. 5).

A língua, concebida «como um instrumento privilegiado de comunicação, como espaço de apropriação/expressão do eu e como instrumento para representar a realidade e apropriar-se dessa mesma realidade» (Fernández, 2001, p. 3), é estudada a partir da realização de tarefas significativas para os alunos, próximas ou iguais às que ocorrem na vida real e orientadas para a ação, conforme defendido no Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) (Conselho da Europa, 2001).

Tendo como objetivo principal o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, o ensino-aprendizagem do Espanhol, e de qualquer outra língua estrangeira, deve privilegiar situações de interação oral ou escrita através do trabalho de pares ou de grupo, aproximando-se, assim, da realidade.

Tal como os programas de Português, também os que regulam o ensino do Espanhol pretendem ser instrumentos flexíveis que orientam a prática do professor

podendo ser adaptados aos interesses e necessidades dos alunos e à realidade em que decorre a prática educativa.

Um aspeto a assinalar e que vem evidenciado nos programas de Espanhol do ensino secundário são os vários níveis de domínio das línguas, de acordo com o sustentado no QECR e que o aluno deverá atingir ao longo do ciclo de estudos. Os vários níveis de domínio da língua são: nível inicial, médio e avançado, distribuídos da seguinte forma: A1, A2.1, A2.2; B1.1, B1.2, B2.1, B2.2; C1 e C2.

4.3 Quadro Europeu Comum de Referência (QECR)

O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) é um documento elaborado pelo Conselho da Europa, em 2001, e pretende constituir um guia comum a todos os países da Europa para a elaboração de programas curriculares, exames, materiais didáticos, formação de professores, etc. Este documento

descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. (...) O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida. (Conselho da Europa, 2001, p. 19)

Numa Europa que se caracteriza pelo seu plurilinguismo, tornou-se necessário harmonizar o ensino das línguas nos diversos países europeus de forma a facilitar a interação entre os cidadãos e simultaneamente dar a conhecer as diversas culturais que convivem no espaço europeu.

Portugal tem acompanhado de perto as indicações emanadas pelo Conselho da Europa e tem orientado todo o processo de reorganização curricular, conceção de material didático e formação de professores de línguas apoiando-se no QECR.

Com a elaboração deste documento pelo Conselho da Europa, que propõe que cada cidadão para além da sua língua materna domine mais duas línguas, o objetivo principal da aprendizagem de um idioma deixa de ser o de alcançar a sua mestria, tendo como modelo final “o falante nativo ideal”, mas o de desenvolver um repertório

linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas (Conselho da Europa, 2001).

Esta nova concepção da aprendizagem de uma língua também se reflete na abordagem orientada para a ação, ou seja, o utilizador e aprendente de uma língua são considerados atores sociais que têm de realizar tarefas em contextos determinados e que requerem um domínio de atuação específico.

O QECR refere ainda que na aprendizagem e uso de um idioma os indivíduos desenvolvem

um conjunto de **competências** gerais e, particularmente, **competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes **condições**, sujeitas a diversas **limitações**, com o fim de realizarem **atividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos. Para tal, ativam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar. (Conselho da Europa, 2001, p. 29)

Constata-se pelo exposto que nesta nova concepção da aprendizagem de uma língua o conceito de tarefa adquire grande importância, na medida em que para a sua concretização o indivíduo mobiliza em simultâneo as suas competências gerais (o conhecimento e a experiência do mundo, o conhecimento sociocultural, a competência de aprendizagem, as capacidades práticas do quotidiano e da competência de realização) e as suas competências comunicativas (conhecimento linguístico, sociolinguístico e pragmático).

Entende-se por tarefa «qualquer ação com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objetivo.» (Conselho da Europa, 2001, p. 30).

É com base nesta nova metodologia de ensino-aprendizagem que se desenvolvem os atuais programas curriculares de línguas visando preparar o aluno para o uso eficaz da língua em contextos reais e de forma a satisfazer as suas necessidades comunicativas.

II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

5. A importância da reflexão sobre a ação

O conceito de *reflexão* foi introduzido na formação de professores por John Dewey ao defender um novo ideal pedagógico baseado na ação e não na instrução. Contudo, foi com Donald Schön que a expressão *professor reflexivo* ganhou relevância, sobretudo a partir dos anos 80. Desde então, a *reflexão* tem sido encarada como uma mais-valia na prática docente, bem como no processo de formação de novos professores.

De acordo com Vieira (1995 cit. por Moreira, 2001, p. 60), uma «abordagem reflexiva valoriza a construção pessoal do conhecimento e legitima o valor epistemológico da prática profissional». Moreira (2001), citando Alarcão (1991), acrescenta que a prática é vista como uma «fonte de conhecimento, através da experimentação e reflexão, como momento privilegiado de integração de competências, como oportunidade para representar mentalmente a qualidade do produto final e apreciar a própria capacidade de agir» (p. 60). Neste sentido, a junção da prática com a reflexão permite ao professor, através de uma análise crítica da sua atuação, desenvolver novas maneiras de pensar, de compreender e de agir perante a sua prática profissional. Esta atitude de questionamento conduz, por conseguinte, o docente à construção de um saber pessoal tornando-o mais autónomo e não ficando dependente de teorias que outros criaram.

Foi esta atitude que os professores orientadores, a Professora Doutora Mercedes Zurita e o Professor Doutor Joaquim Guerra, me tentaram inculcar ao solicitarem reflexões pré e pós-ação, contribuindo para o desenvolvimento do meu espírito crítico em relação às práticas por mim escolhidas para o ensino-aprendizagem do Espanhol e do Português.

Na *praxis* do profissional de ensino, e sobretudo se se tratar de um professor em início de carreira, a aplicação de teorias concebidas por outros é mais visível. A falta de experiência e de reflexão sobre a prática leva a que se transforme num «técnico» da educação, ou seja, naquele que aplica rigorosamente as regras que derivam do conhecimento científico, sistemático e normalizado e que foi adquirido ao longo da sua formação inicial.

A conceção do professor como técnico tem por base o modelo da racionalidade técnica, na qual a prática docente «é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de

problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas (...) derivadas da investigação» (Gómez, 1997, p. 96), sem haver questionamento/reflexão sobre o porquê de aplicar determinado procedimento numa determinada situação.

Foram várias as vozes que se levantaram contra esta atitude tecnicista do profissional de educação. Nóvoa (1992), Zeichner (1993), Alarcão (1996), Gómez (1997), Serrazina (1999), entre outros, foram alguns dos que defenderam a formação de professores reflexivos como catalisador de melhores práticas educativas, de profissionais mais responsáveis, conscienciosos e que se afastam da ação rotineira, a qual «é guiada pela tradição, hábito e autoridade, expectativas e prioridades institucionais» (Dewey cit . por Moreira, 2001 p. 66).

Dewey define reflexão como sendo

uma forma especializada de pensar. Implica uma perscrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem. (cit. por Alarcão, 1996, p. 3)

John Dewey, nos anos 30, considerou que no pensamento/ensino reflexivo estão presentes três atitudes que são indispensáveis: i) abertura de espírito; ii) responsabilidade; e iii) entusiasmo/dedicação. Baseando-me em Zeichner (1993) e Moreira (2001), a abertura de espírito consiste em não ter preconceitos e hábitos, não ser parcial, admitir a possibilidade de erro e de novas ideias. A abertura de espírito inclui ainda o desejo de ouvir outras opiniões passíveis de constituírem alternativas àquelas que se aceitam como sendo indiscutíveis.

A segunda atitude, a responsabilidade, relaciona-se com a ponderação das consequências de uma determinada ação, ou seja, o professor responsável questiona-se sobre o porquê de estar a fazer determinada coisa e dos resultados que está a obter.

Finalmente, a terceira atitude, o entusiasmo/dedicação, diz respeito à predisposição para questionar a sua prática, para investigar e procurar mudar nunca deixando que a rotina dirija a sua atuação.

Estas três disposições necessárias ao pensamento reflexivo conduzirão o docente até à sua autonomia e progressiva emancipação «que assim deixa de esperar por receitas de outrem, confiante na possibilidade de autoconstrução do conhecimento julgado adequado a cada situação» (Moreira, 2001, p. 71).

Apoiando-se em Wallece (1991), Moreira (2001) assevera que o professor no início da sua formação socorre-se do seu saber documental (saber proveniente das leituras e das aprendizagens enquanto aluno) e do seu saber experimental (resultante das suas experiências profissionais). Ambos interagem contribuindo para a tomada de decisões do formando. A mesma autora refere ainda que

o momento da prática deve proporcionar ocasiões de reflexão continuada, em ciclos sucessivos de reflexão-prática: o formando reflete sobre o seu saber documental, à luz da experiência letiva, de modo a continuamente reestruturar esse saber e será assim que se desenvolverá profissionalmente» (*op. cit.*, pp. 67-68).

Ao longo da PPS, foram vários os momentos de reflexão sobre a ação que me ajudaram a construir a minha prática profissional enquanto professora-estagiária de línguas. Considero que foram momentos importantes na minha formação, na medida em que me obrigaram a questionar e a analisar os procedimentos adotados sempre com o objetivo de melhorar a minha prática profissional, de construir o meu próprio saber e de ganhar alguma autonomia relativamente a teorias que outros criaram. Estou certa que esta capacidade de reflexão sobre a minha ação constituirá uma mais-valia para o desenvolvimento da minha competência profissional no futuro.

6. Enquadramento teórico-metodológico da PPS

Atualmente, não só em Portugal como também um pouco por toda a Europa, o ensino-aprendizagem de línguas baseia-se no método comunicativo, nascido no final dos anos 60. Este paradigma do ensino de línguas estrangeiras (LE), que marcou uma viragem na forma como se passou a conceber a língua e o seu ensino, constitui uma importante ferramenta para todos aqueles que se dedicam ao ensino de línguas, não só professores como também responsáveis pela elaboração de programas, profissionais que se dedicam à produção de manuais e materiais didáticos, etc.

Embora o recurso a este método de ensino esteja mais amplamente difundido no ensino de LE, aos poucos linguistas e profissionais do ensino da língua materna (LM), começaram também eles a aperceber-se das suas vantagens na aprendizagem e a aplicá-lo no ensino do Português. Ainda que a sua presença no ensino de LE seja notório há alguns anos nas escolas portuguesas, a sua aplicação no ensino do Português começa

agora a dar os seus primeiros passos. Se analisarmos alguns dos manuais desta disciplina produzidos nos últimos três ou quatro anos, é visível a influência deste paradigma. A conceção e organização das atividades, por exemplo, refletem uma maior preocupação com o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, quer oral quer escrita; o trabalho com textos escritos não se cinge aos textos literários, mas serve-se também dos designados textos utilitários que o aluno, a partir de atividades contextualizadas e próximas daquelas que se realizam na vida real, aprende a produzir.

Para além do exposto, o método comunicativo é igualmente importante porque foi a partir dele que se gerou a metodologia de projeto/ensino por tarefas⁷. Esta nova forma de entender o ensino concebe o projeto/ a tarefa como a unidade fundamental da planificação e do ensino-aprendizagem de um idioma.

Este capítulo visa apresentar a metodologia na qual me apoiei para desenvolver a minha PPS na área do Português e do Espanhol.

6.1 O ensino do Português e os paradigmas educativos

Os programas de Português do ensino básico (Reis, 2009) e do ensino secundário (Coelho, 2001) resultantes da reforma educativa demarcam-se dos anteriores, entre outros aspetos, pela nova forma de entender o ensino-aprendizagem da LM na formação dos alunos.

À semelhança das transformações que se vinham operando noutros países europeus ao nível do ensino da língua materna, também em Portugal o ensino do Português, nos seus diferentes domínios, passou a estar ao serviço das futuras necessidades sociais e laborais dos jovens, constatando-se que o conceito de competência comunicativa passou a revelar-se central (Castro, 2005; Vieira, 2010).

Esta nova forma de conceber o ensino do Português é referida diversas vezes ao longo dos programas do ensino básico e do ensino secundário, quer ao nível da receção/compreensão, quer ao nível da produção. A par do desenvolvimento das competências da compreensão oral, da expressão oral, da leitura, da escrita e da

⁷ O termo *metodologia por projeto* utiliza-se no ensino do Português e o termo *ensino por tarefas* usa-se no ensino de LE. Ambos têm como unidade central a concretização de um projeto/tarefa, para o/a qual concorrem as demais atividades inseridas na planificação da sequência de aprendizagem.

gramática⁸ está o conceito de competência comunicativa, «cujo domínio favorece a compreensão e os usos da língua nas suas manifestações orais e escritas, adequadas aos diversos cenários da comunicação humana.» (Figueiredo, 2011, p.2). Contudo, se procedermos a uma análise comparativa entre os programas de Português e os programas de LE, nomeadamente do Espanhol, concluímos que o método comunicativo manifesta-se de forma mais ténue nos primeiros. Esta situação explica-se, em certa medida, pela influência que o ensino tradicional continua a exercer nas escolas e que a meu ver já está mais ultrapassado no ensino das LE.

Antes de proceder a uma breve análise do paradigma tradicional no ensino do Português, parece-me importante fazer referência à presença dos paradigmas humanista e construtivista nos documentos reguladores do ensino da LM no ensino básico e no ensino secundário, visto também eles influenciarem o seu ensino-aprendizagem.

O *paradigma humanista* concebe o aluno como o centro a partir do qual gira todo o processo de ensino-aprendizagem, dando especial importância às capacidades, às necessidades, aos interesses, às expectativas e aos desejos dos aprendentes a fim de motivá-los para a aprendizagem, conseguir a sua implicação na mesma e fomentar a sua autonomia.

De acordo com Richards e Rodgers (2009), o aluno promoverá a sua aprendizagem sempre que esta seja significativa para si. Esta ocorre sempre que ele seja envolvido na aprendizagem na sua totalidade, isto é, quando estão presentes as dimensões cognitivas e afetivas, assim como quando os conteúdos a apreender sejam relevantes para o seu desenvolvimento e enriquecimento pessoal. A aprendizagem significativa é mais duradoura se comparada com a aprendizagem baseada na mera receção-acumulação de conhecimentos para o estudante (paradigma tradicional).

Esta nova visão do aluno como eixo central do processo de aprendizagem de uma língua evidencia-se em alguns momentos nos programas de Português quer do ensino básico quer do ensino secundário. No programa do ensino básico (Reis, 2009), no capítulo dedicado aos *Fundamentos e conceitos-chaves*, os autores, reportando-se às competências do ensino do Português, referem que estas estão relacionadas com quatro eixos de atuação sendo um deles «o eixo da *experiência humana*, onde se situa a tensão entre a individualidade e a comunidade...» (p. 13), ou seja, o aluno é encarado como um

⁸ No programa de Português do ensino básico, é utilizado o termo *conhecimento explícito da língua* para nos referirmos à reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua, substituído pelo termo *gramática* no documento Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico. Já no programa de Português do ensino secundário é usada a expressão *funcionamento da língua*.

ser individual, único e diferente dos demais devendo, por tanto, esta singularidade ser respeitada pelo docente durante a aprendizagem. Mais à frente, quando é feita referência aos princípios orientadores da organização e da gestão do currículo surge a referência à «integração, com caráter transversal, da educação para a cidadania» (p. 14). Esta visão humanista do aluno também surge no programa de Português do ensino secundário (Coelho, 2001) quando os autores do referido documento assinalam que duas das finalidades da disciplina de Português são, por um lado, «contribuir para a formação do sujeito, promovendo valores de autonomia, de responsabilidade, de espírito crítico, através da sua participação em práticas de língua adequadas» e por outro «promover a educação para a cidadania, para a cultura e para o multiculturalismo, pela tomada de consciência da riqueza linguística que a língua portuguesa apresenta.» O aluno, embora seja um ser individual, pertence a uma comunidade com a qual tem de interagir. Assim, é responsabilidade da escola formar pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, críticas e que respeitem os outros. Neste processo de formação do aluno, enquanto ser social, a língua deverá ser usada de forma adequada às diferentes situações comunicativas.

Para além da presença do paradigma humanista nos programas de Português, encontramos também o *paradigma construtivista*, segundo o qual o conhecimento resulta da interação do indivíduo (aluno) com o meio que o rodeia, pelo que o seu conhecimento não é uma cópia da realidade, mas uma construção pessoal. Para a conceção construtivista, a aprendizagem ocorre quando somos capazes de realizar uma representação pessoal sobre um determinado conteúdo/objeto. Na construção desse conhecimento, intervêm os conhecimentos prévios do indivíduo e a nova informação (Coll *et al*, 2001/2007). Isto significa que o aprendente é um elemento ativo na edificação do seu conhecimento e que a aprendizagem não é um simples processo de transmissão, interiorização e acumulação de conhecimentos. Pelo contrário, é um processo pessoal, que resulta de um sistema de trocas com o meio, respeitando determinados estádios (Bidarra & Festas, 2005; Chadwick, 2001).

A preocupação em adequar o conhecimento às diferentes faixas etárias dos alunos aparece explanada no programa de Português do ensino básico (Reis, 2009) quando os autores abordam os conceitos de *competência*, *competências gerais*, *competências linguístico-comunicativas* e *competências específicas*, salientando que estas «não são transferíveis de forma linear para a sala de aula, espaço em que o professor de Português deve ser antes de mais um educador atento às realidades etárias, linguísticas e culturais

dos seus alunos» (p. 15). O respeito pelos ritmos de aprendizagem dos alunos reaparece no capítulo *Opções programáticas* quando os autores asseveram que

Faculta-se (...) ao professor a possibilidade de delinear, de modo pessoal, a planificação das atividades de ensino e os ritmos de aprendizagem mais adequados, em harmonia com o que for estabelecido pelo Projeto Educativo da Escola e pelos Projetos Curriculares de Turma (p. 18).

Mais do que ser mediador do processo de aprendizagem, o professor deverá desenvolver uma pedagogia diferenciada, na medida em que, e de acordo com os defensores do construtivismo, cada aluno possui características individuais, culturais e experiências de vida diferentes que devem ser tidas em conta no momento de aprender. Não aprendemos todos da mesma forma nem com o mesmo ritmo.

Outra característica do paradigma construtivista é o desenvolvimento do conhecimento em espiral, num processo constante de assimilação/acomodação e onde as estruturas cognitivas existentes se modificam devido à introdução do novo conhecimento. Refiro-me ao que Piaget designou de estádios de desenvolvimento que evoluem em espiral e onde cada um engloba o anterior e o amplia. Segundo Piaget, «o desenvolvimento mental da criança surge, em síntese, como sucessão de três grandes construções, cada uma das quais prolonga a anterior, reconstruindo-a primeiro num plano novo para ultrapassá-la em seguida, cada vez mais amplamente.» (cit. por Leão, 1999, p. 199).

Esta linha de pensamento está presente no programa de Português do ensino secundário (Coelho, 2001), por exemplo, quando os autores, aludindo ao funcionamento da língua, salientam que

realização do trabalho nesta componente retomará, certamente, aspetos já introduzidos nos ciclos anteriores, com o objetivo de os aprofundar e sistematizar. De entre eles, são de destacar os relacionados com o vocabulário (...), a sintaxe (...), a organização textual (...), a ortografia e a pontuação. (p. 27).

Tal como defendido pelo humanismo, também o construtivismo considera que para que a aprendizagem seja efetiva, é necessário que a informação que o aluno tem de aprender seja significativa, pois esta apresenta diversas vantagens. Por um lado, ao relacionar os novos conhecimentos com os já anteriormente adquiridos, o aprendente

terá mais facilidade em reter a nova informação uma vez que os conteúdos antigos já estão compreendidos na sua estrutura cognitiva; por outro lado, ao relacionar a nova informação com a anterior, o aluno terá mais facilidade em retê-la na memória a longo prazo (Coll, 2007).

Os responsáveis pela elaboração dos programas de Português do ensino básico e do ensino secundário também tiveram presente este aspeto na aprendizagem dos alunos. A equipa responsável pela elaboração do programa do ensino básico, no capítulo dedicado às *Opções programáticas* considera «ser conveniente que os programas contenham indicações sobre experiências significativas de aprendizagem que os alunos hão-de viver ao longo de cada ciclo...» (p. 20). Já o programa do ensino secundário refere, reportando-se à expressão escrita, que «[c]onsidera-se de fundamental importância pedagógica que os escritos produzidos sejam significativos para o aluno, não se destinem apenas ao professor, mas desempenhem funções previamente estabelecidas que sejam motivantes e compensadoras para o autor dessas produções.» (p. 20).

Não obstante a presença dos paradigmas humanista e construtivista nos programas de Português e da importância cada vez maior dada à língua como instrumento comunicativo adequado às diferentes situações de interação e do seu uso de forma reflexiva por parte do aluno, a influência do paradigma tradicional continua ainda muito presente nas nossas escolas, apesar das suas limitações.

A vigência do ensino tradicional verifica-se a vários níveis. Em primeiro lugar, ao nível da relação professor/aluno. Ainda é frequente o professor adotar uma atitude autoritária, transmitindo a ideia de que é «o dono do saber» e de exigir uma atitude recetiva dos alunos, impedindo a sua comunicação no decorrer da aula; a informação por ele transmitida é considerada uma verdade absoluta que deve ser interiorizada/memorizada pelos estudantes; ao aluno cabe o papel de mero espetador, de reproduzidor dos conteúdos, não sendo tida em conta a sua experiência pessoal nem a sua individualidade (Behrens & Oliari, 2007; Ferreira, Carpinim & Behrens, 2010; Leão, 1999).

Em segundo lugar, o ensino tradicional reflete-se na conceção do currículo. Este caracteriza-se, segundo Leão (1999), por ser rígido, pelo que os professores, como executantes, não têm ou têm pouca liberdade para variarem os conteúdos; por preconizar um saber enciclopédico e por os conteúdos estarem separados da experiência do aluno e das realidades sociais.

Em terceiro lugar, o paradigma tradicional está igualmente presente nos métodos de ensino. Este paradigma privilegia a transmissão dos conteúdos através da exposição verbal e/ou da demonstração realizada pelo professor; a apresentação da informação que o aluno deverá reter é feita respeitando os seguintes passos: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação; a aprendizagem faz-se através da repetição de exercícios sistemáticos e da memorização.

Embora se constate através da leitura dos programas de Português do ensino básico e do ensino secundário que o paradigma tradicional continua presente no ensino-aprendizagem do Português como, por exemplo, quando Reis (2009) refere que

Os conteúdos são de natureza conceptual e descritiva e ativam competências metalinguísticas, metatextuais e metadiscursivas, como resultado de uma reflexão pedagogicamente orientada sobre situações e usos particulares da língua e visando o conhecimento sistematizado da estrutura e das práticas do português padrão. (p. 17)

ou ainda quando o mesmo autor menciona que «Faculta-se (...) ao professor a possibilidade de delinear, de modo pessoal, a planificação das atividades de ensino...» (*ibidem*, p. 18), a presença deste paradigma é visível sobretudo nas práticas utilizadas na aprendizagem do Português. Por vários motivos, muitos professores continuam a servir-se de metodologias características da escola tradicional, tais como: o uso do método expositivo dos conteúdos a estudar através da figura do professor, cabendo ao aluno uma atitude passiva no seu processo de aprendizagem, a prática da repetição e da memorização para a interiorização dos conteúdos curriculares, o uso do manual como o único ou o principal material didático para a aprendizagem, etc.

6.1.1 O ensino do Português e os paradigmas educativos nas minhas sequências de aprendizagem

Durante a planificação e conceção das minhas sequências de aprendizagem de Português confesso que tive muita dificuldade em afastar-me das minhas crenças em relação ao ensino-aprendizagem da LM e que se baseavam na minha experiência enquanto estagiária desta disciplina há dez anos atrás, nomeadamente o centrar a aula no professor. Contudo, apoiando-me em bibliografia nesta área (Figueiredo, 2005, 2011;

Leal, 2006; Vieira, 2010, entre outros) e nos programas de Português do ensino básico e do ensino secundário tentei construir sequências de aprendizagem mais adequadas às atuais concepções do que é o ensino-aprendizagem da LM.

Tendo em conta o preconizado na literatura e nos documentos orientadores do ensino da LM, esforcei-me por desenvolver sequências que se centrassem no aluno, que fizessem dele um agente ativo na construção do seu conhecimento sobre a língua, que fossem ao encontro das suas necessidades e interesses, que a aprendizagem fosse significativa e que contribuíssem para o desenvolvimento da sua competência comunicativa. Perante isto, e reportando-me à sequência de aprendizagem do 8º ano (V. anexo I A3., pp. 130-218), para estudar o texto poético optei por escolher um poema de Carlos Drummond de Andrade intitulado «Eu, etiqueta», o qual focava a influência da publicidade na vida das pessoas. Visto ser um género textual que muitos alunos não gostam por transmitirem mensagens nem sempre fáceis de descortinar e que exige um maior conhecimento sobre a língua, achei que servindo-me deste poema, o qual abordava uma temática atual e próxima das vivências dos alunos, poderia cativá-los para o seu estudo. Para além disso, este poema retrata uma questão para a qual é importante sensibilizá-los – o poder da publicidade e a sua influência no nosso comportamento.

O uso desta composição poética serviu não só para estudar esta tipologia textual e as suas características, como também, e do meu ponto de vista, para ajudar a formar jovens mais críticos e atentos ao mundo que os rodeia (paradigma humanista).

Baseando-me ainda na sequência de aprendizagem desenhada para o 8º ano de escolaridade, constata-se a presença do paradigma construtivista quando solicito aos alunos que produzam um texto argumentativo respeitando as suas características. Esta tipologia textual já não é nova para eles, visto que, e de acordo com as *Metas Curriculares do Ensino Básico* (2012), no 7º ano os discentes já deverão ter contactado com textos argumentativos. Assim sendo, estou a promover o desenvolvimento do conhecimento em espiral dos alunos, característica do paradigma construtivista.

Quanto ao paradigma tradicional e embora tentasse evitá-lo, tal não foi possível. O estudo das características do português do Brasil baseou-se sobretudo na apresentação teórica feita por mim e numa ficha sobre este conteúdo, limitando-se os alunos a ouvir, ou seja, adotando uma atitude passiva na construção do seu conhecimento.

No que concerne à sequência de aprendizagem do 10º ano, dedicada aos contos de autores do século XX, a escolha do texto baseou-se sobretudo na mensagem nele

transmitida, a qual considerei ir ao encontro do recomendado no programa de Português do ensino secundário – a formação do aluno para a cidadania (paradigma humanista).

O conto «O homem que plantava árvores» de Jean Giono (V. anexo I. B3., pp. 250-255), foca uma questão que me parece relevante trabalhar com alunos que estão em processo de formação da sua personalidade – o desenvolvimento de valores como a generosidade, a perseverança e o fazer o bem sem esperar nada em troca. Enquanto membros de uma sociedade, os jovens devem preocupar-se com os demais respeitando a individualidade de cada um e desenvolver comportamentos responsáveis para o bem comum.

Para além do paradigma humanista, também é visível a influência do paradigma construtivista nesta sequência como, por exemplo, na produção do texto escrito presente na atividade 14 (V. anexos I.B1., p.232 e I. B3., pp. 272-273) e que constitui o projeto da sequência. Para evitar a produção de um texto descontextualizado e pouco motivador para os alunos, idealizei a sua conceção para a participação num concurso de escrita criativa promovido pelo jornal local, proporcionando desta forma, e do meu ponto de vista, uma atividade mais atrativa e significativa para os discentes.

Ao construir uma atividade com estas características acredito estar a respeitar o sustentado pelo construtivismo, isto é, as atividades significativas permitem ao aluno reter mais facilmente informação, em maior quantidade e de forma mais duradoura.

6.2 O lugar da literatura na aula de Português

Na última década, o ensino do Português tem sido objeto de acesas contestações, sobretudo no que respeita à presença da literatura na aula de língua materna. Este mal-estar chama a atenção para o desaparecimento de diversos autores clássicos dos programas de Português, nomeadamente do ensino secundário, para a subestimação do texto literário, para o seu estudo numa vertente mais pragmática da língua e para a valorização cada vez maior dos textos não literários. Segundo Vieira (2010), este desprezo pela literatura nos programas de Português surgiu pela importância que a competência comunicativa ganhou, bem como pelo estudo da língua e pela vontade de aproximar a formação escolar das exigências que a vida social e profissional coloca atualmente aos jovens.

Durante muito tempo, o texto literário ocupou o centro do estudo na aula de Português, sendo visto como um modelo de boa linguagem, veículo ideológico e temático, objeto de apoio ao ensino da história da literatura e da gramática. Este uso tão abrangente tornou, de acordo com Carvalho (2012), o texto literário banal e inespecífico, concorrendo para a perda da importância do estudo da literatura no espaço escolar e na sociedade em geral.

O enfraquecimento da presença dos textos pertencentes ao denominado cânone literário escolar, que Branco (2010) definiu como sendo «o conjunto de textos que os programas oficiais consideraram de estudo obrigatório, por ser considerado ilustrativo da excelência e da variedade de um património nacional merecedor de conservação e perpetuação» (p. 1), acentuou-se sobretudo com as alterações nos programas em 1997 e em 2001. No sentido de dar resposta à desconfiança que se fazia sentir quanto à adequação e eficácia da formação em língua desenvolvida pela escola, o governo reconfigurou a área do Português no ensino secundário. Por um lado, esta disciplina passou a ser a mesma em todas as áreas, substituindo as anteriores disciplinas de Português A (para alunos do Agrupamento A – Humanidades) e Português B (para os alunos dos restantes cursos), acrescentando na formação específica do Curso de Línguas e Literaturas as disciplinas de Literatura Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa. Por outro, desenhou um novo programa curricular para a área do Português, o qual visou «a aquisição de um corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que capacita[ss]em os jovens para a reflexão e o uso da língua materna» (Coelho, 2001, p. 2).

As novas orientações programáticas, segundo Vieira (2010), pautam-se por um

esvaziamento do conteúdo literário, [por um] acréscimo desmedido de textos informativos e normativos, [pela] ausência da definição de um elo temático e, por vezes, cronológico, entre os vários escritores, bem como [por uma] leveza que abafou a voz de tantos outros, num critério reduzido à justificação «de que não estavam nos interesses dos alunos» (p. 48).

A mesma autora acrescenta ainda que a reflexão sobre a língua surge agora dissociada da literatura, fazendo-se sobretudo através de textos «do domínio transaccional (protesto, comunicado, declaração, reclamação, atestado médico...) e de textos dos *media* (notícia, editorial, reportagem, entrevista, publicidade...)» (*ibidem*, pp. 55-56), contrariando o explicitado no programa:

A leitura literária deve realizar-se desenvolvendo simultaneamente competências linguísticas e literárias, numa aprendizagem integrada, permitindo ao aluno constituir uma cultura literária pelo convívio com obras mais complexas e, eventualmente, mais distantes do seu universo referencial. (Coelho, 2001, p. 24)

O ensino da literatura tem conseguido *sobreviver* nos programas de Português dentro da competência⁹ da leitura. Digo *sobreviver* porque, de facto, o ensino da literatura vive atualmente uma crise. A extensão dos programas e a sua convivência com um conjunto cada vez mais alargado e diversificado de textos não literários vem pôr em causa a forma como são trabalhados em aula os textos pertencentes ao cânone. Para além disso, importa referir que a maioria dos jovens considera inútil o estudo da literatura, sentindo-se, desde logo, desmotivados para a sua aprendizagem.

De acordo com vários autores, entre eles Bernardes e Mateus (2013) e Aguiar e Silva (1998-99), mais importante que restituir o lugar outrora ocupado pelos textos literários na aula de Português, é alterar os métodos que nortearam o ensino da literatura ao longo dos últimos anos e que contribuíram para o seu descrédito na educação. Segundo Carvalho (2012), esse ensino pauta-se pelo

foco na metalinguagem, sem exploração prévia de consciência linguística; incoerências terminológicas; mau aproveitamento do conhecimento explícito para outras competências; o manual convida o aluno a tratar a gramática como um fascículo à parte; a gramática é tratada como um repositório de verdades absolutas» (p. 6)

Por outro lado, a excessiva informação relacionada com a história da literatura, a contextualização cultural da obra, a biografia do autor, etc. vieram igualmente desvirtuar a importância da literatura na formação do aluno. A este respeito, o programa de Português do ensino secundário deixa bem claro que a

informação contextual e cultural bem como a teoria e terminologia literárias [...] deverão ser convocadas apenas para melhor enquadramento e entendimento dos textos, evitando-se a excessiva referência à história da Literatura ou contextualizações prolongadas, bem como o uso de termos críticos e conceitos que desvirtuem o objetivo fundamental da leitura. (Coelho, 2001, p. 24)

⁹ No programa de Português do ensino básico e do ensino secundário, é utilizado o termo *competência*, o qual é substituído pelo termo *domínio* nas Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico, sem que tenha sido apresentada uma justificação para tal alteração.

Relativamente a esta questão, Aguiar e Silva (1999) defende que o texto literário, centro do processo de ensino-aprendizagem, deverá ser trabalhado a partir das suas estruturas formais, retóricas, estilísticas, semânticas e pragmáticas. Será com base na descrição, na análise, na interpretação e na valorização das referidas estruturas que os alunos, guiados pelo professor, farão as respetivas articulações com a história da língua e da literatura, com os padrões literários e com os contextos histórico-sociais. Não podemos ignorar que os textos se integram num determinado período da história de uma comunidade social e cultural. Contudo, isso não significa que o seu estudo seja dominado pela história da literatura. Esta deverá ser transmitida ao aluno sempre que se considere que irá enriquecer a construção do sentido do texto.

Outro aspeto que contribuiu para a desautorização do texto literário nas aulas de Português relaciona-se com a dissociação entre o estudo da língua e o estudo da literatura, conforme acima já referido. A língua não tem somente uma dimensão pragmática. Ela é igualmente o instrumento de comunicação dos escritores, que lhe conferem um uso bem diferente daquele a que estamos habituados no nosso quotidiano. Constituindo a literatura o reduto do bom uso da língua, é inquestionável que o contacto do aluno com esta forma de arte só poderá apresentar vantagens para a sua formação. A literatura é o local onde o autor pode experimentar as diferentes possibilidades que a língua apresenta. Entendida deste modo, a literatura não representa um desvio em relação ao uso corrente da língua, mas antes a exploração e experimentação das suas potencialidades, distanciando-se dos seus usos pragmáticos (Carvalho, 2012).

A aprendizagem da língua tendo por base o texto literário proporciona ao aluno uma formação mais competente enquanto utilizador do idioma. A este respeito, Bernardes e Mateus (2013) afirmam que o texto literário ao apresentar diferentes realizações da língua, contribui para que este represente o melhor meio do estudante contactar com a língua em toda a sua variedade, riqueza e extensão. Por outro lado, manifestando um elevado potencial de significação e representação do mundo, a literatura permite ao aluno/leitor transpor o plano da informação unívoca. Os mesmos autores asseveram igualmente que o texto literário por ser mais elaborado e transmitir mensagens linguísticas plurissignificativas permite o uso de diferentes modalidades de leitura, bem como a transmissão de saberes, visto que o uso da língua ocorre em contextos culturalmente mais ricos se comparados com os textos não pertencentes ao cânone.

Tendo presente as inúmeras vantagens do uso do texto literário na aprendizagem da língua materna, é urgente redefinir o seu estudo na aula. Para isso, o professor deverá afastar-se do ensino da literatura com prescrições. A este respeito, Ceia (2009), numa comunicação apresentada nas Jornadas sobre o Ensino do Português, compara o ensino prescritivo da literatura que define como sendo «[o] esquema único de leitura, [o] manual do professor com soluções dogmáticas sobre interpretação textual, [o] livro de auto-ajuda com perguntas e respostas estereotipadas, etc.» (p. 2) a um medicamento receitado para a boa leitura de um texto. Tendo em conta o exposto, o aluno desempenha um «papel de recetor passivo (...) [o que] não coincide com o papel de leitor em atividade que os Programas lhe outorgam» (Figueiredo, 2005, p. 96). Desta forma, a escola modela os seus alunos/leitores ajustando as suas leituras à que é considerada a leitura legítima (Dionísio, 2000).

Um texto não é um produto fixo a um determinado momento da história, não é um produto acabado/estranque; ele recria-se em cada leitura. Sempre que o aluno/leitor interage com o texto, trazendo para o mesmo as suas experiências, confrontando as suas expectativas iniciais com o texto, etc. vai preenchendo os espaços vazios criados pela pluralidade de significações da língua literária e criando novos sentidos. Neste processo de construção/reconstrução de interpretações do texto, os alunos deverão ser auxiliados pelo professor, que servirá de guia, evitando esta a apresentação de leituras já preconcebidas.

A escola deverá ter como objetivo formar leitores críticos e autónomos, capazes de desenvolver através da literatura um olhar crítico do mundo. Segundo Silva (2003), «as escolas formam o «leitor reproduzidor», já que há limitações na exploração didática da leitura com predomínio de perguntas que incutem, no aluno, a noção de leitura como «constatação» e não como construção ou negociação de sentidos» (p. 518). Para além disso, a leitura em contexto de sala de aula é trabalhada como uma prática rotineira e mecânica, não havendo, na maioria das vezes, tempo para discussões sobre os textos, para a troca de experiências, para a valorização das interpretações dos alunos e muito menos para a fruição do texto literário. Perante isto, o estudante encara a literatura como uma atividade pouco atrativa, complexa, distante da sua realidade e como informação que decora para o momento de avaliação caindo rapidamente no esquecimento.

Tendo em conta a resistência que os alunos demonstram em relação à educação literária, Serôdio (2006) refere algumas mudanças que o professor de Português deve operar em aula, nomeadamente

Solicita[r] práticas frequentes de leitura em aula, diversifica[r] estratégias e procedimentos de decodificação, recriação, análise, interpretação e avaliação crítica dos textos de diferentes modos, géneros e subgéneros (...) cria[r] condições de busca genuína em que as interrogações decorram da exploração tateante dos textos; responsabiliza[r] os alunos por achados de sentido que ainda ninguém fez; valoriza[r] as suas incipientes interpretações como ponto de partida de um processo de evolução e aperfeiçoamento; ajuda[r] a tolerar a ambiguidade dos textos e a considerá-la um convite a um leque de possibilidades interpretativas. (p. 116)

Adotando formas mais atrativas de abordar a literatura, relacionando-a inclusivamente com textos não literários, e afastando-se das leituras pré-determinadas que limitam o trabalho com o texto literário e que não vão além da sua leitura superficial, espera-se que o docente consiga cativar o interesse dos alunos para a sua leitura, uma leitura que se pretende que seja crítica, que permita ao aluno compreender as potencialidades da língua, que contribua para o seu desenvolvimento pessoal e que lhe incuta o gosto pela literatura não só na sala de aula como também fora dela e ao longo da vida.

Antes de concluir este ponto dedicado ao lugar da literatura na aula de Português e no qual saliento o tratamento pouco adequado a que o texto literário tem sido votado na disciplina de língua materna, é importante ressaltar que as discussões em torno deste problema parecem ter tocado os responsáveis pela elaboração dos documentos que regulam o ensino do Português. Refiro-me especificamente às *Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico* (Buesco, Morais, Rocha & Magalhães, 2012). Este documento apresenta uma novidade comparativamente aos programas. Para além dos quatro domínios já conhecidos (oralidade, leitura, escrita e gramática), as metas acrescentam um quinto domínio que surge numa secção autónoma intitulada *Educação Literária*, o que vem sublinhar a importância que a formação literária representa para o desenvolvimento integral do aluno, conforme se depreende pelo exposto no referido documento: «a Literatura, como repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional; por outro lado, a Educação Literária contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão.» (*ibidem*, pp. 5-6).

Ao surgir uma secção dedicada somente à literatura, parece-me que esta passou a ser vista com um novo olhar, sendo-lhe restituída a relevância que a mesma encerra enquanto lugar de aquisição de saberes. Aguarda-se que o lugar da literatura no programa do ensino secundário também seja reconfigurado, já que atualmente o mesmo

evidencia alguma pobreza no que à presença de autores consagrados da literatura portuguesa diz respeito.

6.3 Uma nova abordagem no ensino de línguas

6.3.1 O ensino comunicativo da língua

Na década de 70 do século XX, o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras conheceu uma profunda mudança, a qual se ficou a dever ao aparecimento do ensino comunicativo da língua (ECL). Esta nova abordagem no ensino-aprendizagem de línguas provocou, de acordo com Littlewood (1998), uma mudança na conceção do currículo e no modo como as aulas passaram a ser ministradas, na medida em que a língua deixou de ser vista apenas como um sistema formal para passar a ser encarada como um meio que o indivíduo tinha à sua disposição para poder comunicar. Assim sendo, o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos passou a ser a principal preocupação dos agentes de ensino, passando a estrutura da língua a estar ao serviço da comunicação.

Inicialmente o ensino comunicativo foi aplicado apenas no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. No entanto, devido às vantagens da aplicação deste método, responsáveis pela construção dos currículos e de materiais didáticos e professores começaram a aplicá-lo também no ensino da LM.

Dada a relevância desta nova abordagem no ensino de línguas e a sua aplicação na minha PPS, este subcapítulo tem como objetivo apresentar em que consiste o ensino comunicativo da língua.

6.3.1.1 O aparecimento do ensino comunicativo da língua

Na década de 70, vários acontecimentos decorreram na Europa e nos Estados Unidos que conduziram ao aparecimento do *Método Comunicativo*, atualmente utilizado no ensino-aprendizagem de línguas (Savignon, 1991)

Descontentes com a teoria linguística dos métodos Oral-Situacional e Audiolingual, vários linguistas como Hymes, Wilkins, Candlin, Widdowson, entre outros, teceram duras críticas à forma como a língua era concebida e à excessiva importância atribuída à sua estrutura. Estes linguistas defendiam que no ensino-aprendizagem de uma língua deveriam ser considerados outros aspetos até agora descorados como são a sua dimensão funcional e comunicativa.

Wilkins, em 1972, tentou mostrar os sistemas de significado presentes nos usos da língua. Esses sistemas de significado são as *noções* que integram conceitos como tempo, sequência, quantidade, lugar e frequência e as *funções* que incluem o pedir, o rejeitar, o oferecer ou o queixar-se (Richards & Rodgers, 2009). O estudo de Wilkins (1972) foi de tal forma importante que, em 1976, após desenvolver o trabalho realizado quatro anos antes, publicou-o no livro *Notional Syllabuses*, representando um importante pilar no desenvolvimento do ensino comunicativo (op. cit, 2009).

Decorrente dos contactos cada vez mais frequentes entre cidadãos dos vários países europeus, o Conselho da Europa sentiu a necessidade de facilitar o ensino das principais línguas europeias. Neste sentido, em 1975, van Ek publica o livro *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learners by Adults*, também conhecido por *Threshold Level*, no qual define os objetivos da aprendizagem de idiomas baseado em categorias nocionais/funcionais (Gutiérrez, 2001; Richards & Rodgers, 2009). De acordo com Savignon (1991), para cada uma das línguas europeias foi descrito um nível mínimo de competência sobre aquilo que os aprendentes deveriam ser capazes de fazer com a língua.

Gutiérrez (2001) acrescenta que a referida obra

Incluye situaciones, funciones lingüísticas, temas, nociones y actividades en las que el aprendiz se pueda ver envuelto, participe y que sean útiles e importantes en la cultura de la lengua extranjera que se estudia. En van Ek (...), el profesor, el estudiante e incluso el autor de libros de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera encuentra listados de *nociones específicas* (con las formas lingüísticas para realizarlas), *funciones lingüísticas* y *nociones generales* que forman ese nivel umbral de competencia.¹⁰ (p. 157)

¹⁰ Inclui situações, funções linguísticas, temas, conceitos e atividades nas quais o aluno se pode ver envolvido, participe e que sejam úteis e importantes na cultura da língua estrangeira que estuda. Em van Ek (...), o professor, o aluno e até mesmo o autor de manuais para o ensino de Inglês como língua estrangeira encontra listas de *noções específicas* (com as formas linguísticas para realizá-las), *funções da linguagem* e *noções gerais* que formam a nível mínimo de competência.

Para além dos aspetos já mencionados e de acordo com Richards e Rodgers (2009), o Ensino Comunicativo da Língua (ECL) conheceu uma grande aceitação devido i) ao trabalho desenvolvido pelo Conselho da Europa no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas; ii) aos trabalhos realizados por diversos linguistas como, por exemplo, Wilkins, Widdowson, Candlin, entre outros, sobre a base teórica do ensino comunicativo; iii) à rápida aplicação das ideias divulgadas por estes estudiosos pelos autores de manuais de ensino, bem como iv) à rápida aceitação dos novos princípios pelos especialistas britânicos do ensino de línguas, dos centros de desenvolvimento curricular e, inclusivamente, dos governos.

O ECL veio trazer uma profunda mudança na forma como a língua passou a ser entendida. De um conjunto de estruturas linguísticas que deveriam ser memorizadas, a língua passa a ser vista como um instrumento de comunicação e de interação social, pelo que a ênfase do ensino de uma língua passa a estar no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, dando-se especial importância às estratégias e à fluidez que adquire o aluno para resolver situações de comunicação concretas (Puga, 2011).

Nesta nova perspetiva de compreender a língua, a dimensão oral converte-se na protagonista, pelo que devem ser proporcionadas ao aluno situações que permitam desenvolvê-la, tendo sempre presente que a subcompetência pragmática deve estar em consonância com a subcompetência sociolinguística, pois o ato comunicativo está sempre relacionado com o contexto social e cultural em que ocorre.

Relativamente aos princípios que regem a teoria da aprendizagem do ECL, Richards e Rodgers (2009) realçam i) o princípio da comunicação (as atividades que impliquem o uso da comunicação real promovem a aprendizagem); ii) o princípio da tarefa (as atividades onde seja necessário o uso da língua para a concretização de tarefas significativas beneficiam a aprendizagem); e iii) o princípio do significado (a língua que é significativa para o aluno ajuda no processo de aprendizagem).

Savignon (1983) refere ainda que intervêm no processo de aprendizagem fatores linguísticos, sociais, cognitivos e individuais (cit. por Richards & Rodgers, 2009).

No ECL, o aluno é o centro do processo de aprendizagem, desempenhando um papel determinante. Se nos métodos de ensino de línguas que precederam o ECL o aprendiz é um agente passivo (teoria behaviorista), agora o estudante é considerado responsável pela sua aprendizagem, devendo para isso envolver-se o mais possível na construção de novos saberes (Puga, 2011). Subjaz a esta nova conceção de

conhecimento a teoria construtivista, cujo principal representante é Piaget. Segundo Piaget, a aprendizagem ocorre quando o aluno acrescenta informação nova ao conhecimento que já possui.

No método comunicativo, a língua aprende-se através da comunicação, pelo que a aula deve ser comunicativa e promover a interação dos alunos na realização de tarefas iguais ou próximas daquelas que ocorrem na vida real.

6.3.1.2 A competência comunicativa

O conceito de *competência comunicativa* surgiu na teoria linguística pela mão de Hymes (1972), com o objetivo de contrastar a visão comunicativa da língua, surgida com o ensino comunicativo, com a teoria da *competência* chomskiana.

Chomsky defendia que o aluno socorrendo-se de um dispositivo inato de aquisição da língua, elaborava hipóteses sobre as formas gramaticais da língua que estava a aprender por comparação com as da sua LM, gerando-se assim a *competência* que o linguista define como sendo «the speaker-hearer's knowledge of his language»¹¹, diferenciando-a de *atuação* que descreve como «the actual use of the language in concrete situations»¹² (cit. por Gutiérrez, 2001, p. 144). Este conhecimento da língua a que se refere Chomsky diz respeito sobretudo ao conhecimento gramatical abstrato, o qual permite aos falantes produzirem orações gramaticalmente corretas.

Discordando da distinção que Chomsky faz dos conceitos de *competência* e *atuação*, Hymes apresenta *competência comunicativa* como sendo a capacidade do falante comunicar eficazmente tendo em conta não só o seu conhecimento gramatical, mas também as regras do discurso da comunidade onde está inserido. Este linguista acrescenta ainda que o indivíduo para poder ser comunicativamente competente necessita saber também como se usa a língua nas diversas interações sociais, isto é, *quando* e *como* é adequado iniciar uma conversa, *como* dirigir-se a alguém, *que* fórmulas utilizar nas diferentes situações comunicativas e *como* produzir, interpretar e responder aos atos de fala (Hymes, 1972; Puga, 2011), ou seja, a par da *competência* gramatical, a *competência* sociolinguística é igualmente importante.

¹¹ «o conhecimento do falante-ouvinte da sua língua».

¹² «o uso real da língua em situações concretas».

Widdowson (1995) afirma que enquanto Chomsky entende *competência* como o conhecimento gramatical, para Hymes *competência* é a habilidade para usar a língua, constituindo a gramática um recurso para alcançar a competência comunicativa. Entende-se, portanto, que *competência comunicativa* consiste na adequação das regras linguísticas às diferentes situações comunicativas.

A visão de *competência comunicativa* de Hymes teve um grande impacto no ensino comunicativo de línguas, pelo que, ao longo dos anos, foi sendo enriquecida. Foram vários os linguistas que contribuíram para a sua evolução, sendo de realçar o trabalho desenvolvido por Canale e Swain (1980) intitulado *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Num primeiro momento, para além da *competência gramatical*, indicam mais duas competências que integram a competência comunicativa. São elas a *competência sociolinguística* e a *competência estratégica*. A *competência gramatical* inclui «knowledge lexical items and of rules of morphology, syntax, sentence-grammar semantics, and phonology.»¹³ (op. cit, p. 29)

A *competência sociolinguística* consiste em compreender e usar a língua de acordo com as normas de uso e as regras do discurso tendo em conta o contexto social no qual ocorre a comunicação.

A *competência estratégica* «will be made up of verbal and non-verbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence.»¹⁴ (op. cit, p. 30) Algumas das estratégias utilizadas para ultrapassar as deficiências do conhecimento da língua são, por exemplo, descrever um objeto quando não sabemos o seu nome, utilizar a mímica, usar hiperónimos, etc.

Três anos mais tarde, em 1983, Canale, amplia o conceito de competência comunicativa acrescentando-lhe a *competência discursiva*. Entende-se por competência discursiva a capacidade de combinar formas gramaticais e significados a fim de obter um texto (oral ou escrito) coeso e coerente.

¹³ «conhecimento lexical dos elementos léxicos e as regras de morfologia, sintaxe, semântica a nível de gramática da oração e fonologia»

¹⁴ «será composta por estratégias de comunicação verbal e não-verbal que pode ser chamada a intervir para compensar falhas na comunicação devido a variáveis de desempenho ou a competências insuficiente.»

6.3.2 O ensino de línguas baseado em tarefas

O ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT) surgiu nos anos 80 do século XX e é visto como sendo uma evolução do ensino comunicativo da língua (Estaire, 2009; Richards & Rodgers, 2009). No ELBT, a tarefa representa a unidade central a partir da qual se processa toda a planificação e instrução.

Dado que a minha PPS se baseou também neste método de ensino, considero ser pertinente fazer uma apresentação do mesmo, de forma a melhor se compreender a construção das minhas sequências de aprendizagem e a sua aplicação em sala de aula.

6.3.2.1 O que é o ensino de línguas baseado em tarefas?

O ELBT é um modelo didático que tem como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos nas suas várias dimensões (linguística, pragmática, sociolinguística e estratégica) através da realização de tarefas significativas e motivadoras. A *tarefa* é a unidade que organiza a planificação e o ensino da língua e são representativas de ações da vida real (Zanón, 1990).

No ELBT a língua é vista como um meio de comunicação que se desenvolve através do seu uso. (Estaire, 2009; Fernández, 2003). Assim sendo, é importante que sejam dadas oportunidades ao aprendente para que a possa utilizar e para que possa desenvolver de forma simultânea o seu conhecimento instrumental e formal.

Richards e Rodgers (2009), apoiando-se em Feez (1998), enumeram os princípios do ensino baseado em tarefas. São eles: i) dar prioridade ao processo em detrimento do produto; ii) as atividades e tarefas centram-se na comunicação e no significado; iii) a aprendizagem da língua realiza-se mediante a interação entre os alunos em atividades e tarefas comunicativas e significativas; iv) as atividades e tarefas praticadas são aquelas que se realizam na vida real ou as que têm uma finalidade pedagógica concreta; v) as atividades e tarefas estão sequenciadas em função da sua dificuldade; e vi) a dificuldade da tarefa depende de fatores como a experiência prévia do aluno, da linguagem requerida para a sua concretização e do apoio disponível.

6.3.2.2 Aparecimento do ensino de línguas baseado em tarefas

Não obstante o Método Comunicativo ter tido uma ampla aceitação no ensino de línguas nas décadas de 80 e 90 do século XX, este apresentava algumas lacunas, nomeadamente um currículo de conteúdos linguísticos expressos através de estruturas gramaticais, noções e funções (Zanón, 1990). Esta situação contribuiu para que autores como Allwright, Johnson e Newmark, que inicialmente tinham apoiado o Método Comunicativo, expressassem agora a sua posição contra o mesmo e defendessem um ensino centrado em processos e não em conteúdos.

Assim e como alternativa a este currículo, Allwright e Newmark (1979) desenvolveram um método para o ensino de Inglês a estudantes estrangeiros que viviam no *campus* universitário. A partir de situações reais que obrigavam ao uso da língua inglesa, criaram um conjunto de atividades comunicativas que esses mesmos alunos iriam necessitar realizar diariamente na universidade. Desta forma, a sua competência comunicativa resultaria do desenvolvimento das habilidades implícitas na resolução dos problemas reais apresentados e sem o controlo de conteúdos. Allwright e Johnson (1979) substituíram assim a ideia de currículos baseados em noções e funções por um programa baseado nas necessidades dos estudantes (op.cit Zanón, 1990).

Johnson (1979), por sua vez, baseando-se nos processos psicolinguísticos presentes na interação comunicativa defende que a forma mais adequada para desenvolver a competência comunicativa é através da realização de *tarefas* (op.cit Zanón, 1990).

Outro ponto débil no Método Comunicativo prende-se, de acordo com Estaire (2009), com o facto da aprendizagem da língua ser vista como algo que se adquire de forma acumulativa, linear, conteúdo a conteúdo. Pelo contrário, estudos realizados na área da aquisição da língua evidenciam que a aprendizagem do novo sistema linguístico se constrói de forma cíclica, num processo de reestruturação dos conhecimentos prévios. Todas estas carências contribuíram para que do seio do Método Comunicativo nascesse o ELBT.

6.3.2.3 O que é uma tarefa?

Conforme já anteriormente mencionado, a tarefa constitui o eixo do ELBT. É a partir dela que se desenham os programas e se processa a aprendizagem da língua.

«As tarefas são uma característica da vida quotidiana nos domínios privados, público, educativo ou profissional». (Conselho da Europa, 2001, p. 217)

São várias as definições de *tarefa* que podemos encontrar na literatura dedicada ao ELBT. Na impossibilidade de apresentá-las todas e tendo em conta as leituras por mim efetuadas, apresentarei aquelas que do meu ponto de vista melhor definem este conceito.

Para Candlin (1990), tarefa é «una actividad perteneciente a un conjunto de actividades distinguibles entre sí, secuenciables, capaces de plantear problemas y que involucran a aprendices y profesores¹⁵» (p. 39). Esta definição de Candlin permite-nos desde já perceber que uma tarefa é composta por várias atividades relacionadas entre si.

Já Skehan (2009), considera que

Las tareas (...) son actividades que tienen como prioridad básica el significado. El éxito en la tarea se evalúa desde el punto de vista de la consecución de un resultado; las tareas tienen por lo general alguna semejanza con el uso del idioma en la vida real.¹⁶ (cit. por Richards & Rodgers, 2009, p. 220)

Por fim, o QERC (Conselho da Europa, 2001), documento orientador do ELBT, define tarefa da seguinte forma: «qualquer ação com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objetivo» (p. 30). O referido documento completa a sua definição acrescentando que «a comunicação é parte integrante das tarefas, envolvendo-se os participantes na interação, na produção, na receção ou na mediação, ou combinando duas ou mais destas atividades...» (p. 217).

Paralelamente ao conceito básico de tarefa, há autores que estabelecem uma distinção entre este tipo de tarefa e as denominadas *tarefas do mundo real* e *tarefas pedagógicas*. Constituem *tarefas do mundo real* aquelas atividades que têm como objetivo desenvolver nos alunos as competências da língua usadas em situações do

¹⁵ «uma atividade pertencente a um conjunto de atividades distintas entre si, sequenciáveis, capazes de colocar problemas e que envolvem aprendentes e professores»

¹⁶ As tarefas (...) são atividades que têm como prioridade básica o significado. O êxito na tarefa avalia-se desde o ponto de vista da consecução de um resultado; as tarefas têm geralmente alguma semelhança com o uso do idioma na vida real.

quotidiano, através da simulação de situações autênticas (Nunan, 2011; Zanón, 1990) e que correspondem à designada tarefa final da sequência didática. Incluem-se neste tipo de tarefas, por exemplo, dirigir-se a uma sapataria para comprar uns sapatos, reservar um bilhete de avião, ir a um restaurante, etc.

As *tarefas pedagógicas*, designadas por Estaire (2009) como *tarefas de apoio linguístico*, diferenciam-se das anteriores porque nem sempre retratam situações reais. Na realização deste tipo de atividades «los alumnos centran su atención en aspectos concretos del sistema lingüístico (funciones, nociones, gramática, léxico, fonología, discurso, etc.).¹⁷» (Etaire, 2009, p. 15)

Ellis (2003) define tarefa pedagógica da seguinte forma:

Una tarea es un plan de trabajo que requiere que los aprendientes procesen el lenguaje de manera pragmática para conseguir un resultado que pueda ser evaluado con referencia a si se ha transmitido o no de forma correcta o apropiada el contenido proposicional. Para ello, es necesario que le den más importancia al significado y que hagan uso de sus propios recursos lingüísticos, aunque el diseño de la tarea los predisponga a elegir algunas formas en particular. La intención de una tarea es hacer un uso de la lengua similar, directa o indirectamente, a la manera en que se usa el lenguaje en el mundo real. Una tarea, al igual que otras actividades de lengua, puede atraer el uso de destrezas productivas o receptivas y orales o escritas además de varios procesos cognitivos.¹⁸ (cit. por Nunan, 2011, p. 19)

Nunan (2011), por sua vez, refere que tarefa pedagógica

[es] un trabajo de clase por medio del cual los alumnos comprenden, manipulan, producen o interactúan en la lengua meta, centrando su atención en la movilización de su conocimiento gramatical para expresar significado, y en la que la intención es comunicar un significado más que manipular una forma.¹⁹ (pp. 19-20)

¹⁷ «os alunos centram a sua atenção em aspetos concretos do sistemas lingüístico (funções, noções, gramática, léxico, fonologia, discurso, etc.)»

¹⁸ Uma tarefa é um plano de trabalho que requiere que os aprendentes processem a linguagem de maneira pragmática para conseguir um resultado que possa ser avaliado com referência a se foi transmitido ou não de forma correta ou apropriada o conteúdo proposicional. Para isso, é necessário que se dê mais importância ao significado e que façam uso dos seus próprios recursos lingüísticos, ainda que o desenho da tarefa os predisponha a escolher algumas formas em particular. A intenção de uma tarefa é fazer um uso similar, direta ou indiretamente, à maneira como se usa a linguagem no mundo real. Uma tarefa, tal como outras atividades de língua, pode atrair o uso de competências produtivas ou recetivas e orais ou escritas para além de vários processos cognitivos.

¹⁹ [é] um trabalho de aula através do qual os alunos compreendem, manipulam, produzem e interagem na língua meta, centrando a sua atenção na mobilização do seu conhecimento gramatical para expressar significado, e em que a intenção é comunicar um significado mais que manipular uma forma.

Durante a concretização de uma sequência de aprendizagem, o docente deverá criar tarefas do mundo real e tarefas pedagógicas, sequenciadas de forma coerente e que alimentem a tarefa final. A realização destas tarefas permitirá ao aluno não só ganhar ferramentas para a concretização da tarefa final, como também constituirão oportunidades para que possa desenvolver, de forma dinâmica, contextualizada e motivadora a sua competência comunicativa.

Apesar das inúmeras definições que os teóricos nos oferecem, podemos considerar que de uma forma geral as principais características do conceito de tarefa são: i) ser representativa de processos de comunicação da vida real; ii) constituir o elemento central no trabalho de sala de aula; iii) estar dirigida intencionalmente para a aprendizagem da língua; iv) a atenção do aprendente centrar-se mais no significado da língua do que na forma gramatical; e v) estar construída com um objetivo, uma estrutura e uma sequência de trabalho (Nunan, 2011; Zanón, 1990).

6.3.2.4 Como se estrutura uma sequência de aprendizagem por tarefas?

Neste ponto do meu trabalho e visto ter desenvolvido a minha PPS com base no ELBT, cuja unidade central é a tarefa, considero pertinente fazer uma breve apresentação sobre os vários passos a serem tomados na estruturação de uma unidade didática por tarefas. Para a concretização deste objetivo, basear-me-ei na obra de Estaire intitulada *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*, e de Jane Willis *The Framework for task-based learning*.

De acordo com o modelo de Estaire (2009), uma sequência didática por tarefas desenvolve-se em seis passos, sendo que a tarefa final definida no início vai influenciar toda a sequência, isto é, vai guiar todas as decisões a tomar durante a sua construção. O 1º passo diz respeito à seleção do *tema* e da *tarefa final*. Ambos devem ser do interesse dos alunos, pois se assim for existirá uma maior motivação e implicação dos mesmos ao longo do processo de aprendizagem. A autora defende que «El tema (...) dará coherencia a la unidad, ya que se utilizará como contexto para todas las tareas de la

unidade.²⁰» (p. 31) e a tarefa, por seu lado, será o motor de toda a sequência, pois a partir dela serão determinados os objetivos, os conteúdos e todas as atividades²¹. O 2º passo consiste na determinação dos *objetivos* de aprendizagem. A definição dos objetivos far-se-á em dois momentos. No 1º momento, devemos questionarmo-nos sobre o que queremos que os alunos alcancem após a realização da tarefa final. É a partir delas que os objetivos da sequência vão ser delineados. O 3º passo centra-se na especificação dos *conteúdos*. O 4º passo tem como objetivo a *planificação do processo*, ou seja, da sequência das tarefas comunicativas e das tarefas de apoio linguístico. O 5º passo consiste na análise da sequência desenhada para *completar/ajustar* os objetivos, os conteúdos (2º momento) ou qualquer outro elemento que compõe a unidade didática. O 6º e último passo é dedicado à *avaliação*. Aqui estipular-se-ão os instrumentos de avaliação a serem utilizados pelo professor e pelos alunos, bem como os momentos da sua aplicação.

Por sua vez, Wills (1996) propõe que o ciclo de uma tarefa se deve desenvolver em três fases: a *pré-tarefa*, a *tarefa* e o *foco na forma*. A 1ª fase corresponde à *pré-tarefa*, a qual consiste na apresentação do tema e da tarefa. É a fase em que o docente ativa os conhecimentos prévios dos alunos e desperta a sua curiosidade e motivação para o estudo da temática apresentada.

A 2ª fase corresponde à *tarefa* que por sua vez se compõe por três etapas: i) a tarefa – usando a língua objeto de aprendizagem, os alunos, em pares ou grupos, procedem à realização da atividade proposta. É dada ênfase à sua espontaneidade e fluência comunicativa; ii) o planeamento – os alunos preparam a apresentação do resultado alcançado na fase anterior. É dada atenção à organização e correção da linguagem; iii) o relatório – os alunos apresentam o seu trabalho aos colegas.

A 3ª fase corresponde ao *foco na forma*, ou seja, os alunos procedem à análise e prática formal da língua.

Alonso (2012), designada a 3ª fase de *pós-tarefa*. Segundo a autora, esta fase representa o trampolim para o docente iniciar outra atividade.

É através de sequências de aprendizagem que têm em conta os passos e os elementos estruturadores acima referidos, que apresentam atividades, quer

²⁰ «O tema (...) dará coerência à unidade já que será utilizado como contexto para todas as tarefas da unidade.»

²¹ Ao longo do meu trabalho utilizo os conceitos *tarefa* e *atividade* com objetivos específicos. O termo *tarefa* refere-se à tarefa final que os alunos realizarão após a execução de várias outras atividades prévias; o termo *atividade* diz respeito às atividades que alimentam a tarefa final, isto é, que fornecem ferramentas aos alunos para a realização da tarefa final.

comunicativas quer linguísticas, encadeadas de forma lógica, que os alunos, protagonistas em todo este processo, vão desenvolver as suas competências linguísticas na língua objeto de estudo.

6.5 Uma abordagem orientada para a ação

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)* preconiza uma aprendizagem da língua orientada para a ação. Entende-se por aprendizagem orientada para a ação o uso da língua, na sala de aula, na realização de atividades e tarefas comunicativas iguais àquelas que ocorrem na vida real. Pretende-se com esta metodologia que o aprendente através de uma prática efetiva, eficaz e simultaneamente reflexiva aprenda a usar a língua objeto de estudo de acordo com as suas intenções comunicativas e tendo em conta o contexto na qual ocorre.

São vários os autores (Fernández, 2003; Nunan, 2011) que defendem a aprendizagem com base na ação, isto é, aprender fazendo. Esta forma de entender o ensino-aprendizagem da língua inspira-se na aprendizagem experimental, cujos principais representantes são Kolb e Kohonen. Esta proposta metodológica para a aprendizagem de idiomas tem como princípios:

- 1) fomentar a transformação do conhecimento no aluno mais do que a transmissão de conhecimento do professor para o estudante; 2) incentivar a aprendizagem cooperativa em pequenos grupos; 3) dar mais importância ao processo que ao produto; 4) fomentar mais a aprendizagem autodirigida do que a dirigida pelo docente; e 5) promover a motivação intrínseca mais que a extrínseca (Kohonen, 1992, cit. por Nunan, 2011).

Sendo a sala de aula entendida como um espaço social, já não chega ao aprendente, considerado um agente social, (Conselho da Europa, 2001; Martínez, 2007) conhecer/memorizar a estrutura da língua como acontecia nos métodos tradicionais. Agora deseja-se que através de situações representativas do quotidiano, significativas e motivadoras, o aluno faça um uso real da língua, de forma a desenvolver a sua competência comunicativa e capacitá-lo para a interação com outros falantes do mesmo idioma nas mais diversas situações da vida social. No fundo, trata-se de dar sentido à aprendizagem que está a realizar.

6.6 O papel do aluno e do professor no ensino por tarefas

Com o advento do ECL, do ELBT, aplicado nas LE, e do ensino através da metodologia de trabalho de projeto (MTP)²², usado no ensino do Português língua materna, assistimos a uma alteração dos papéis do professor e do aluno. Tendo como base a conceção cognitiva/construtivista da aprendizagem, quer o professor quer o aluno vêm-se agora detentores de funções diferentes daquelas a que estávamos habituados nos métodos de ensino mais tradicionais.

Analisemos, então, primeiramente o novo papel atribuído ao aluno para seguidamente centrarmo-nos na atuação do professor.

Aluno:

Conforme acima referido, o ECL, o ELBT e a MTP assentam na teoria cognitiva/construtivista da aprendizagem. Segundo esta teoria, a aprendizagem resulta de um processo de apropriação dos saberes que se interrelacionam com os conhecimentos já adquiridos num processo contínuo de construção e reconstrução (Estaire, 2009; Figueiredo, 2005; Rangel, M. 2010).

A teoria cognitiva «considera la adquisición de una lengua extranjera el resultado de una actividad mental, más que como algo impuesto desde fuera del aprendiente. El foco del proceso no es el binomio estímulo-respuesta, sino que se trata de hechos mentales²³» (Baralo, 1998, p. 21). Enfatiza-se, assim, a aprendizagem e não o ensino, estando no centro deste processo o aluno.

Se nos métodos tradicionais o estudante era um agente passivo no processo de construção da sua aprendizagem, limitando-se a assimilar os conteúdos programáticos sobretudo através de exercícios de repetição e memorização, atualmente esta atuação, que poderíamos caracterizar de apática, foi substituída por uma maior implicação e participação do aprendente na edificação do seu conhecimento.

²² O conceito de metodologia de trabalho por projeto (MTP) surgiu em 1918 com William Kilpatrick. Este autor defendia que o ensino-aprendizagem não deveria ser abstrato nem transmissivo, ou seja, não se deveria basear na mera transmissão de conhecimentos do professor para o aluno. Pelo contrário, o ensino-aprendizagem deveria partir dos interesses e necessidades dos alunos, os quais, elementos ativos na construção do seu conhecimento, planeavam e realizavam atividades das quais resultavam produtos que sintetizavam as respostas encontradas (Ferreira, 2013).

²³ «considera a aquisição de uma língua estrangeira o resultado de uma atividade mental, mais do que algo imposto de fora do aprendente. O foco do processo não é o binómio estímulo-resposta, mas trata-se de factos mentais»

Considerado um agente ativo na sua aprendizagem, o seu envolvimento na planificação do trabalho a realizar em contexto de sala de aula verifica-se a vários níveis como, por exemplo, na seleção dos temas a abordar, nas tarefas a realizar, na escolha dos objetivos e conteúdos a trabalhar e no processo de avaliação. Todos estes aspetos que antes eram decididos somente pelo professor, agora abrem-se à intervenção dos aprendentes, permitindo que na aula existam momentos de colaboração, reflexão e negociação entre o docente e os alunos sobre aquilo que se vai aprender.

Estando o ensino centrado no aluno, o currículo, as atividades e tarefas aplicadas em contexto de sala de aula deverão refletir as suas necessidades, os seus interesses e as suas experiências, tendo sempre presente os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem (Estaire, 2009; Fernández, 2001; Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M. e Simón, T., 1996a).

Espera-se com esta mudança do papel do aluno, a formação de aprendentes mais conscientes, responsáveis e autónomos e que participem na aula de forma mais reflexiva, crítica e ativa.

O ELBT e a MTP coadunam-se com esta nova visão do aluno, na medida em que permitem a construção do saber de forma ativa e colaborativa, respeitando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

Analisando os programas de Português e Espanhol nos diferentes níveis de ensino, verificamos que esta nova conceção do papel do aluno não se reflete com a mesma intensidade. Se nos programas curriculares da disciplina de Espanhol no 3º ciclo e no ensino secundário existe uma clara referência à aprendizagem centrada no aluno, nos programas de Português do 3º ciclo e do ensino secundário essa referência já não aparece de forma tão explícita, o que se poderá compreender pelo facto do ECL e da MTP terem sido introduzidos no ensino da língua portuguesa há relativamente pouco tempo, contrariamente ao se verifica na aprendizagem de línguas estrangeiras, nomeadamente o Espanhol.

Professor:

Com a adoção da abordagem comunicativa da língua, da MTP e do ELBT, verificou-se, à semelhança do papel do aluno, uma alteração na atuação do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme refere Allwright (1984) «ya no estamos hablando de profesores que enseñan y de aprendientes que aprenden, sino de todos contribuyendo a la gestión del aprendizaje de todos.²⁴» (cit. por Estaire, 2009). Esta afirmação de Allwright retrata a mudança de paradigma em relação ao novo papel do professor de línguas. Já não estamos perante um ser considerado «uma enciclopédia» e um controlador, mas de alguém que negocia, que se preocupa e está atento às necessidades e interesses dos seus alunos, que os motiva para a aprendizagem da língua através de atividades e tarefas atrativas, preparando-os para o uso efetivo da língua, o que pressupõe, de acordo com o sustentado por Fernández (2001), uma maior preparação profissional.

Esta nova visão da atuação do docente dentro do ELBT e da MTP implica um vasto leque de funções que Estaire (2009), Ferreira (2013) e Rangel e Gonçalves (2010) agrupam da seguinte forma: i) professor como *estruturador, organizador e gestor* do trabalho na sala de aula; ii) professor como *instrutor*; iii) professor que *passa para segundo plano e reduz a sua intervenção*; iv) professor como *promotor do processo de aprendizagem*; v) professor que *tem em atenção os diferentes aspetos afetivos* que influenciam o processo de aprendizagem; vi) professor como *avaliador*; e vii) professor como *investigador*.

O professor como *estruturador, organizador e gestor* do trabalho na sala de aula programa os conteúdos que vai lecionar antecipadamente. Durante a aula, põe em prática a sua programação introduzindo, sempre que julgue necessário, alterações.

O professor enquanto *instrutor* transmite conhecimentos, explica conteúdos que tenham suscitado dúvidas, dá instruções para a realização das tarefas, corrige e avalia.

O professor *passa para segundo plano e reduz a sua intervenção* deixando os alunos realizar a tarefa proposta. Nesta fase, o docente supervisiona o trabalho que os alunos estão a desenvolver, esclarecendo dúvidas, aconselhando, etc. Aproveita também para observar como os discentes trabalham e tira notas que lhe serão úteis no futuro.

O professor como *promotor do processo de aprendizagem* tem a seu cargo um vasto conjunto de tarefas das quais destaco as seguintes: está atento à motivação e atenção dos alunos, aspetos essenciais para que se produza aprendizagem; tenta que os aprendentes compreendam o que se está a realizar na aula, como e porquê; desenvolve o conhecimento formal da língua de forma contextualizada e com o objetivo de que os alunos façam uso dela para desenvolverem uma comunicação mais correta; fomenta nos

²⁴ «já não estamos a falar de professores que ensinam e de aprendentes que aprendem, mas de todos contribuindo para a gestão da aprendizagem de todos.»

alunos uma atitude de implicação, participação, colaboração e responsabilidade no trabalho que estão a concretizar; ativa os seus conhecimentos prévios para que exista uma maior motivação e implicação dos discentes nas atividades e certifica-se que os alunos utilizam a língua meta tanto quanto possível.

O professor que *tem em atenção os diferentes aspetos afetivos* que influenciam o processo de aprendizagem promove um clima na sala de aula que potencia a comunicação e a aprendizagem; fomenta o trabalho colaborativo; delega e divide responsabilidades com os alunos; é sensível para com as suas dificuldades e tem em conta as diferenças individuais.

O professor como *avaliador* tem em atenção os procedimentos didáticos utilizados, os materiais e a organização das tarefas; avalia o progresso dos alunos; avalia a sua própria atuação como promotor e facilitador da aprendizagem; fomenta a auto e a coavaliação.

O professor como *investigador* analisa as necessidades e interesses dos alunos, bem como alguns procedimentos didáticos adotados.

Esta apresentação e explicitação das várias funções que o professor tem a seu cargo atestam a complexidade do seu papel na MTP e no ELBT, contrariamente ao de mero transmissor de conhecimentos característico dos métodos de ensino mais tradicionalistas.

6.6.1 O papel dos alunos e da professora na Prática Pedagógica Supervisionada

Baseando-me nas novas características do desempenho do professor e dos alunos resultantes da adoção da abordagem comunicativa da língua, do ELBT e na MTP, no momento de realizar as minhas planificações e de as pôr em prática, quando aplicável, tentei que o ensino-aprendizagem se centrasse mais nos alunos e que o papel por mim desempenhado fosse menos monopolizador.

Na primeira sequência de aprendizagem que realizei (formativa) e a qual incidiu na disciplina de Espanhol sobre o tema *Así te relacionas*, aplicada no 7º ano, senti muitas dificuldades em distanciar-me do papel a que estava habituada a desenvolver ao longo da minha curta experiência enquanto docente de línguas e que, no fundo, sempre

acompanhou o meu percurso enquanto aluna – o de professora centralizadora do ensino-aprendizagem. Até chegar à versão final da referida sequência, foram vários os esboços que realizei e que acabavam sempre por refletir um ensino-aprendizagem da língua centrado na docente e atribuindo aos alunos uma atitude passiva na construção do seu conhecimento. Essa distribuição de papéis de cariz mais tradicionalista verificava-se, por exemplo, no desenho de atividades pouco ou nada comunicativas e onde a interação se desenvolvia sobretudo entre professora-aluno/os ou na apresentação do conteúdo gramatical, neste caso específico do pretérito indefinido, de forma dedutiva, limitando-se os estudantes a aplicar a regra por mim apresentada através de exercícios repetitivos de preenchimento de espaços.

Abandonar esta visão mais tradicionalista do ensino não foi fácil. No entanto, a leitura de bibliografia que me foi aconselhada pelos meus orientadores e a observação das aulas da professora cooperante, a Dra. Carina Jesus, ajudaram-me a ver o ensino-aprendizagem de línguas com um novo olhar.

Esta nova compreensão do ensino, mais especificamente no que aos novos papéis do professor e dos alunos diz respeito, refletiu-se ao longo das várias sequências. Através da sua análise, creio que se pode constatar que o ensino-aprendizagem se centrou nos aprendentes, dei mais atenção ao desenvolvimento da sua competência comunicativa, trabalhando a estrutura da língua com base nas necessidades comunicativas que as atividades exigiam, servindo-me, sempre que possível, de atividades comunicativas autênticas ou próximas das que ocorrem na vida real. Ilustram este último aspeto, na disciplina de Português, por exemplo, a produção de um texto para participar num concurso de escrita criativa promovido pelo jornal local (V. anexo I. B3., pp.272-273) ou, para a disciplina de Espanhol, a escrita de um *e-mail* a um/a amigo/a descrevendo as últimas férias em família, por exemplo (V. anexo II. A3., pp. 328-329).

No que respeita à negociação de temas, tarefas, objetivos e conteúdos entre professor e alunos, e centrando-me especificamente na disciplina de Espanhol, na verdade isso não se verificou no decurso da minha PPS, pois os temas e os conteúdos a abordar foram-me indicados pela professora cooperante, que, por sua vez, estava condicionada pela planificação anual que tinha de cumprir. De referir que nem sempre os temas que me foram propostos se adequavam aos interesses dos alunos. Recordo-me particularmente do tema da última sequência de aprendizagem para a turma do 8º ano – *El trabajo* – e que, do meu ponto de vista, não se adequava à faixa etária dos alunos em

questão, longe de entrarem no mercado de trabalho ou de terem de tomar decisões que de alguma forma poderiam condicionar as suas escolhas relativamente ao seu futuro profissional.

Relativamente à disciplina de Português, também não se verificou negociação de temas, tarefas, objetivos e conteúdos entre professor e alunos visto não ter efetivamente implementado as sequências de aprendizagem por mim realizadas.

Outro aspeto que evidencia o novo papel atribuído ao aluno no ensino-aprendizagem prende-se com a sua intervenção na avaliação. Através da conceção de fichas de autoavaliação que concebi quer para o Português (V. anexos I.A3., p. 197; I.A3., p.215; I. B3., p. 266 e I. B3., p. 273) quer para o Espanhol (V. anexos II. A3., p. 331 e II. B3., pp. 427-429) pretendi que os discentes refletissem sobre o seu desempenho ao longo das atividades propostas, que se apercebessem das aprendizagens adquiridas e daquelas que requeriam um pouco mais de trabalho.

A introdução do ECL, do ELBT e da MTP vieram também alterar os padrões de interação na sala de aula. No ensino tradicionalista, a interação fazia-se entre professor/turma ou professor/aluno. Agora essa interação é muito mais diversificada e dinâmica. As atividades promovidas pelo professor permitem, de acordo com os objetivos definidos, a sua realização não só individualmente, como também em pares, em pequenos grupos ou em grande grupo (turma), cabendo ao professor um papel mais passivo. Ao utilizar o termo passivo, não quero dizer que o docente se demite da sua responsabilidade enquanto agente de educação, mas que agora é-lhe reservada uma função mais discreta no processo de ensino-aprendizagem. Em contexto de sala de aula, ao docente compete-lhe o papel de facilitador da aprendizagem, de criador de atividades que vão ao encontro das necessidades e interesses pessoais dos aprendentes, que propiciem a aprendizagem da língua objeto de estudo, que promovam a competência comunicativa dos alunos, o uso reflexivo da estrutura da língua e o desenvolvimento do seu espírito crítico.

Foi com base nestes princípios que concebi as minhas sequências de aprendizagem e desenvolvi a minha prática. Através da análise das sequências produzidas, creio que é possível constatar que os alunos são agentes ativos na sua aprendizagem e que as atividades por mim criadas permitem padrões de interação diversificados, conforme refletem as seguintes atividades definidas para o ensino do Português e do Espanhol: *pequenos grupos* V. anexo I. B1., p. 232, atividade 14, e p. 272-273; V. anexo II. C1., p. 467-468, atividade 10, e p. 533-539; *grande grupo (turma)*

V. anexo I. A1., p. 171, atividade 1, e anexo I. A3., ficha 1, atividade 1, p. 187 e 190; V. anexo II. B1., atividade 11, p. 363; *pares* V. anexo I. B1., p. 230, atividade 10; V. anexo II. C1., atividade 2, p. 460-461; *individual* V. anexo I. A1., p. 174, atividade 9; V. anexo II. B1., p. 362, atividade 9 e anexos IV. F3., p. 421 e II. B3., 422.

Quanto ao meu papel durante a aplicação das sequências também tentei que fosse diversificado, que se adaptasse às várias situações e que se afastasse da atuação tradicionalista de professor. Tendo por base as funções do professor indicadas por Estaire (2009), Ferreira (2013) e Rangel e Gonçalves (2010) no ponto anterior, adotei a função de professora *estruturadora, organizadora, gestora e instrutora* no decurso das aulas quando planejei antecipadamente as atividades e as implementei, dando instruções de como se deveriam realizar, quais os seus objetivos e a sua duração, quando organizei o trabalho a desenvolver pelos alunos, bem como quando procedi a alguns ajustes durante a sua concretização. Inserem-se nas funções anteriormente indicadas os momentos em que houve a correção de exercícios, por exemplo, de vocabulário, de interpretação de texto ou de conteúdos gramaticais.

Enquanto professora, *passei para segundo plano e reduzi a minha intervenção* nos momentos em que os discentes trabalhavam individualmente, em pares ou em pequenos grupos, observando como realizavam as atividades propostas, fazendo sugestões ou esclarecendo dúvidas que foram colocadas, evitando sempre monopolizar a atividade e deixando que os alunos fossem os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

Para além das funções atrás indicadas, também desempenhei o papel de *promotora do processo de aprendizagem* quando expliquei previamente o porquê da realização das atividades e quais os objetivos que as norteavam; quando invoquei os conhecimentos prévios dos alunos, nomeadamente através de atividades prévias, para a concretização das atividades propostas; quando abordei o estudo contextualizado da forma da língua como, por exemplo, o discurso direto e indireto e que apesar de se tratar de um conteúdo algo complexo, apercebi-me que os discentes se implicaram e motivaram no decurso do seu estudo; ou ainda quando incentivei o uso da língua meta no decurso das aulas. Recordo-me especialmente da atividade do debate implementada na turma do 9º ano. Ao longo das aulas que lecionei, apercebi-me que vários alunos revelavam dificuldades expressar-se oralmente, pelo que várias vezes evitavam participar na aula ou quando o faziam era a medo. No entanto, no dia da realização do debate, verifiquei que, no geral, toda a turma quis participar para expressar a sua opinião, inclusivamente os alunos que revelavam mais dificuldades.

Dos vários papéis que desempenhei insere-se também o de professora que *tem em atenção os diferentes aspetos afetivos*. Isto verificou-se quando tentei criar um clima de sala de aula motivador, através de atividades que fossem ao encontro dos interesses e gostos dos alunos, de forma a torná-los mais autoconfiantes e sem medo de falhar ao usar a língua-alvo. Isso verificou-se sobretudo na turma do 9º ano, durante a abordagem do tema da roupa, pois era um assunto que cativava todos os alunos.

Durante a minha PPS, também executei o papel de *avaliadora* quando corriji, por exemplo, os textos nos quais os alunos tinham de definir os conceitos de amigo e de colega (V. anexos II. A3., p. 309 e A5. pp. 339-343), ou quando escreveram a entrevista de trabalho entre um candidato a auxiliar de monitor e o responsável por um campo de férias (V. anexos II. C3., pp. 545-546 e C5, pp. 570-588). De referir que, por uma questão de tempo, não me foi possível dar *feedback* aos alunos sobre os mesmos, tendo apenas comentado com a professora cooperante as conclusões gerais a que tinha chegado como, por exemplo, a necessidade de trabalhar alguns aspetos relacionados com o vocabulário ou com a gramática.

A finalizar, indicar que também desempenhei o papel de professora *investigadora*, por exemplo, durante a lecionação das aulas da sequência formativa no 8º ano. Aos poucos através de comentários que os alunos iam fazendo fui-me apercebendo que estava perante uma turma que gostava de desporto e de dança. Vários elementos tinham atividades extracurriculares relacionadas com estas duas áreas. Esta informação ajudou-me para que na segunda sequência de aprendizagem sumativa, a qual foi realizada nesta turma, na ficha 3 (V. Anexo II. C3., pp. 498-500) construísse quatro textos, dois deles sobre jovens, Luisa e Andrés, que queriam ser bailarina e tenista respetivamente. Ao introduzir na ficha estes dois textos que falavam sobre dois assuntos que eram do seu interesse, creio que, de alguma forma, os motivou para a realização dos exercícios seguintes.

6.7 A importância da motivação na aprendizagem

São vários os fatores que influenciam a aprendizagem de uma língua. Por um lado, temos os fatores pedagógicos que se relacionam com o professor, a metodologia e

o contexto de aprendizagem. Por outro lado, temos os fatores que se relacionam com o aprendiz e que podem ser subdivididos em dois grupos: i) os fatores individuais que dizem respeito às capacidades de aprendizagem do aluno (aptidão linguística) e às variáveis de personalidade (inibição, ansiedade, etc.) e ii) os fatores psicossociais que se relacionam com a identidade social, a motivação perante a aprendizagem de uma nova língua e as atitudes perante esta língua e o seu grupo de falantes. Para além dos fatores já apresentados, temos ainda os fatores sociodemográficos do sujeito aprendiz (idade, sexo, nível socioeconómico e sociocultural) e os fatores linguísticos que se referem à proximidade entre a LM e a nova língua objeto de estudo (Espí e Azurmendi, 1996).

Todas estas variáveis são importantes no processo de aquisição de uma língua. No entanto, a *motivação* é aquela que provavelmente mais preocupa os professores, já que, conforme assinalam Williams e Burden (1999) «lo más sensato es pensar que el aprendizaje ocurre si queremos aprender.²⁵», ou seja, o aluno aprende uma língua se estiver motivado para isso.

Entende-se por *motivação* o conjunto de razões que levam uma pessoa a aprender uma língua. Lorenzo (2004) acrescenta que a motivação é

un constructo hipotético que explica los procesos mentales que instigan y sostienen la actividad dirigida a un objetivo. Cuando el objetivo es el aprendizaje de una L2, la motivación explica la acción, la intencionalidad y la toma de decisiones respecto a la adquisición y el uso de un nuevo código lingüístico²⁶ (p. 307).

São várias as razões ou motivos que impelem a aprendizagem de um idioma e que a investigação dividiu em diferentes categorias: *motivação intrínseca* e *motivação extrínseca*. A *motivação intrínseca* está associada a um interesse interno ou pessoal para a aprendizagem de uma língua (por exemplo, aprender uma língua só pelo simples prazer de a aprender); pelo contrário, a *motivação extrínseca* está relacionada com fontes externas que nos levam à aquisição de uma nova língua (por exemplo, por questões de trabalho).

No ELBT e na MTP, a motivação é um fator essencial no que ao desenho e realização das atividades diz respeito. No momento de definir que tarefas levar para a

²⁵ «o mais sensato é pensar que a aprendizagem ocorre se queremos aprender.»

²⁶ «um constructo hipotético que explica os processos mentais que instigam e sustêm a atividade dirigida a um objetivo. Quando o objetivo é a aprendizagem de uma L2, a motivação explica a ação, a intencionalidade e tomada de decisões relativamente à aquisição e uso de um novo código linguístico»

sala de aula, é importante que o docente conheça que motivações presidem à aprendizagem da língua por parte dos seus alunos, com que temas se identificam, quais as suas experiências de vida, etc. para que em função desta informação construa uma aprendizagem mais significativa e eficaz. Por seu lado, se os alunos sentirem que estão a abordar temáticas que são do seu interesse ou a realizar atividades e tarefas que têm aplicação no mundo real, sentir-se-ão mais estimulados para a aprendizagem da nova língua.

Sabendo que a união da capacidade cognitiva à afetiva produz um maior rendimento no potencial intelectual do aluno e por conseguinte um maior êxito na aprendizagem, é importante que os professores desenvolvam estratégias para conseguir uma aprendizagem mais motivadora. Para alcançar essa motivação, a atitude do professor e o ambiente no qual se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem da língua são elementos-chave (Fernández, 2003).

Lorenzo (2004) apresenta seis estratégias que o professor deve implementar no seu ensino para incrementar a motivação dos alunos durante o trabalho em aula: i) o professor deve transmitir um exemplo de compromisso com a disciplina e assumir os objetivos da aprendizagem; ii) o professor deve criar uma atmosfera agradável na aula; iii) o professor deve apresentar as atividades de forma organizada, com os objetivos adequados ao nível dos alunos; iv) o professor deve realizar aulas interessantes; v) o professor deve promover a autonomia na aprendizagem; e vi) o professor deve familiarizar os alunos com a cultura da L2. Segundo Peacock (1997, cit. por Lorenzo), este constitui um elemento que provoca um grande impacto motivacional nos aprendentes.

Durante a PPS, e tendo como ponto de partida os temas e os conteúdos propostos pela professora cooperante, preocupei-me em construir tarefas e atividades que fossem motivadoras e relevantes para os alunos, pois sabia que se os aprendentes se identificassem com os trabalhos propostos a possibilidade das aprendizagens se concretizarem seriam maiores.

6.8 Dinâmicas de trabalho na sala de aula e as vantagens do trabalho colaborativo

No ELBT e na MTP, a participação dos alunos na realização das atividades e tarefas propostas pelo docente adquire diferentes formas: *trabalho individual, trabalho em pares ou em pequenos grupos e trabalho em grande grupo (turma)*. A opção por uma ou mais formas de trabalho depende da atividade e/ou da tarefa proposta, do contexto no qual se vai realizar e das características dos alunos (Estaire, 2009).

Analisemos, então, as características dos diferentes modelos de participação dos alunos no trabalho desenvolvido em aula.

▪ O trabalho individual

Não obstante se privilegie o trabalho em pares ou em pequenos grupos, o trabalho individual também deve ser promovido no ensino por tarefas. Existem sempre fases dentro da realização de uma tarefa que se prestam a este tipo de trabalho como são, por exemplo, a leitura de um texto, o visionamento de um vídeo, a autoavaliação, entre outras.

Segundo Pérez (2003), o trabalho individual tem como vantagens i) satisfazer as necessidades individuais de cada estudante, pois trabalham de acordo com o seu ritmo, o seu estilo de aprendizagem e a sua personalidade; ii) fomenta a autonomia e a independência dos estudantes; iii) alguns estudantes encerram o trabalho individual como sendo mais motivante que o trabalho em pares ou em grupo.

Estaire (2009) acrescenta ainda que o trabalho individual constitui uma valiosa oportunidade para o professor prestar atenção às diferenças individuais dos seus alunos, aos seus estilos e estratégias de aprendizagem, aos seus diferentes ritmos de trabalho, aos seus interesses e motivações.

Quanto aos aspetos negativos que o trabalho individual apresenta, Pérez (2003) refere, por um lado, trabalhando sozinhos, os alunos dependem somente dos seus próprios recursos; por outro lado, se os aprendentes carecerem de estratégias, a concretização da atividade ou tarefa pode ficar comprometida.

Na minha PPS de Espanhol, privilegiei o trabalho individual, por exemplo, na realização da tarefa final e que consistia na produção de um *e-mail* a um amigo

contando as suas últimas férias em família (V. anexo II. A3., pp. 328-329). Visto que a tarefa final implicava falar de uma experiência pessoal, considerei que o trabalho individual era o mais indicado para a sua realização. Outro momento no qual optei pelo trabalho individual verifica-se quando os alunos tiveram de ler, em silêncio, uma carta de reclamação (V. anexo II. B3., p. 410-411). Decidi que seria mais proveitoso para os discentes a leitura silenciosa visto que quando um aluno procede à leitura em voz alta a sua atenção centra-se mais na entoação, na pronúncia ou na expressividade da leitura, relegando para segundo lugar a compreensão da mensagem.

Nas sequências de aprendizagem de Português também optei, em certas atividades, pelo trabalho individual, nomeadamente na leitura do poema «Eu, etiqueta» (V. anexo. I. A3., pp. 187-188), pelas razões anteriormente apresentadas, ou ainda na atividade na qual solicitava para indicarem a tipologia textual na qual se inseria o texto que abordava a influência da publicidade no comportamento das pessoas (V. anexos I. A3., atividade 14, pp. 174-175 e pp. 206-207, atividade 2 da ficha 4).

▪ O trabalho em grande grupo (turma)

De acordo com Estaire (2009), o trabalho em grande grupo (turma) ocorre com maior incidência em três situações específicas ao longo da realização da tarefa: na pré-tarefa, na pós-tarefa ou quando o foco de atenção se centra no professor, nos momentos em que este apresenta e contextualiza o trabalho que se vai realizar, explica os novos conteúdos, comprova os resultados, foca a atenção dos alunos em algum aspeto linguístico, estratégico, sociocultural..., negocia e toma decisões com a turma, etc.

No decurso da lecionação das aulas de Espanhol, escolhi esta metodologia de trabalho quando iniciei as sequências de aprendizagem (V. anexos II. A1., p. 288, atividade 1, A3. p. 302, B1., p. 357, atividade 1, B3., p. 379, C1., p. 460, atividade 1, C3., p. 481) ou ainda quando procedi à explicação/contextualização das atividades. (V. por exemplo, anexos II. A1., p. 293, atividade 13, 1º passo, B1., p. 363, atividade 11)

Nas sequências de aprendizagem de Português, também houve momentos em que escolhi o trabalho em grande grupo para a concretização de atividades, nomeadamente para a introdução do tema a estudar (V. anexos I. A., p. 160, atividade 1, I. A3, p. 187, atividades 1 e 1.1 e p. 190), para ativar os seus conhecimentos prévios (V. anexos I. B1. atividade 5, p. 229, I. B3., ficha 2, atividades 1., 1.1 e 1.2 p. 250) ou para a correção dos

conteúdos gramaticais (V. anexos I. B1., atividade 11, pp. 230-231, I. B3., ficha 2, atividades da 1 à 4, pp. 256-257).

▪ O trabalho em pares ou em pequenos grupos

Esta forma de trabalhar em aula despertou especial interesse a partir dos anos 80 quando se começou a falar na aprendizagem centrada no aluno. Tendo influência da teoria humanista e sócio-construtivista da aprendizagem, o trabalho colaborativo visa promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, nas suas várias dimensões, através da negociação de significados que ocorre mediante a interação linguística entre os aprendentes.

De acordo com as diversas investigações que foram feitas no âmbito da aprendizagem colaborativa, concluiu-se que esta dinâmica em contexto de sala de aula apresenta várias vantagens na aquisição da língua meta. Estaire (2009) e Ellis (2005), baseando-se em Jacobs (1998) enumeram essas vantagens. São elas: i) o aumento da quantidade de discurso produzido pelos alunos; ii) a diversificação dos atos de fala; iii) uma maior individualização das instruções dadas pelo professor, de acordo com os diferentes pares ou grupos; iv) a diminuição da ansiedade dos alunos; v) o aumento da motivação, pois os alunos ao trabalharem em grupos têm tendência a ser mais competitivos com os seus colegas; vi) a amenização do trabalho; vii) a maior independência dos alunos; viii) o aumento da integração social dos alunos, pois estes conhecem-se melhor entre si; ix) os alunos podem aprender a trabalhar com outras pessoas; e x) o aumento da aprendizagem.

Contudo, apesar dos aspetos positivos apresentados, o trabalho em pares ou em pequenos grupos evidencia alguns aspetos negativos, nomeadamente i) o facto de muitos alunos não se sentirem atraídos por esta forma de trabalhar; ii) nem sempre os alunos contribuem do mesmo modo para a realização da atividade/tarefa, registando-se com frequência desigualdades; iii) pode ser difícil para os alunos prestar atenção simultaneamente à fluidez e à correção quando se tratam de tarefas orais; e iv) quando a turma é composta por um elevado número de alunos, esta forma de trabalho pode não favorecer a aprendizagem (Estaire, 2009).

A presença da aprendizagem colaborativa na sala de aula vem redefinir os papéis do professor e do aluno. Esta metodologia de trabalho depende menos do ensino

dirigido pelo docente e centra-se mais no trabalho colaborativo em pares ou em grupos. De acordo com Johnson, D., Johnson, R. e Holubec, E., (1999), o professor desempenha os seguintes papéis: i) especifica os objetivos da atividade; ii) toma decisões prévias relativamente à dinâmica de trabalho; iii) explica a tarefa e os objetivos da mesma; iv) inicia a atividade cooperativa; v) controla o desenvolvimento do trabalho cooperativo intervindo sempre que necessário; e vi) avalia os resultados alcançados pelos alunos.

No que respeita ao papel do aluno, o trabalho colaborativo exige que este seja i) mais ativo; ii) se responsabilize pela sua aprendizagem; iii) esteja mais motivado para a aprendizagem; e iv) colabore com os demais na resolução dos problemas apresentados, respeitando as ideias dos colegas, ainda que sejam contrárias às suas.

Um aspeto a ter em conta no trabalho colaborativo é a atribuição de papéis aos diferentes membros do grupo e explicar a maneira de executá-lo. Desta forma a aprendizagem será mais eficaz, a responsabilidade e o esforço será distribuído pelos membros do grupo e o docente assegura-se que todos trabalham para a concretização da tarefa.

Embora a aprendizagem colaborativa tenha tido uma grande aceitação no ensino de línguas, a verdade é que há autores que lhe apontam algumas debilidades, nomeadamente o uso efetivo da língua objeto de estudo no decorrer da execução das atividades e/ou tarefas; a pouca atenção que os alunos normalmente dão aos aspetos formais da língua quando trabalham em pares ou em grupos e a garantia de que a interação comunicativa dos alunos no decurso das atividades e tarefas contribui efetivamente para a aprendizagem da língua (Ellis, 2009).

Durante a minha PPS de Espanhol e Português construí atividades que visaram a sua concretização em pares ou em pequenos grupos. Na lecionação das aulas de Espanhol, optei por esta metodologia de trabalho num número considerável de atividades pelas vantagens que apresenta e que foram anteriormente indicadas. Assim, e a título de exemplo, foram realizadas em pares as seguintes atividades: uso do pretérito indefinido na atividade lúdica *¿Qué hicieron?* (V. anexos II. A1., p. 293, atividade 12, II. A3., pp. 320-321); descrição da forma de vestir das diferentes tribos urbanas (V. anexos II. B1., pp. 358-359, atividade 4, passo 2, II. B3., pp. 388-391); atividade lúdica *¿Qué profesión es?*, a qual tinha como objetivo aprender o nome de algumas profissões na língua meta (V. anexos II. C1, atividade 2, pp. 460-461, II. C3., pp. 486-489). Em pequenos grupos foram concretizadas, por exemplo, as seguintes atividades: produção de frases contra a exploração de trabalhadores do setor têxtil pelas grandes cadeias de

roupa (V. anexos II. B1., atividade 13, pp. 365-366, II. B3., pp. 430-431); simulação de uma entrevista de trabalho (V. anexos II. C1., atividade 10, pp.467-468, II., C3., pp. 533-539).

Quanto à disciplina de Português, escolhi o trabalho de pares para a realização do projeto final da sequência de aprendizagem – produção de um texto argumentativo sobre a influência da publicidade no nosso quotidiano (V. anexo I. A3., pp. 214-216) e também para a resolução da atividade sobre o funcionamento da língua (V. anexo I. B3., do exercício 1 ao exercício 4, pp. 256-257). A presença do trabalho em pequeno grupo esteve presente na atividade de resolução do questionário de interpretação sobre o poema «Eu, etiqueta» (V. anexos I. A1., atividade 4, p. 172, I. A3., da questão 2 à questão 9.1, pp. 187-189) ou ainda na realização do projeto final da sequência de aprendizagem do 10º ano de escolaridade – produção de um texto narrativo desse continuidade à história apresentada no filme *Pay it forward (Favores em cadeia)* (V. anexos I. B1., atividade 14, p. 232, I. B3., pp. 272-273).

No desenvolvimento do trabalho de sala de aula, o professor não deve menosprezar o trabalho individual ou o trabalho em grande grupo (turma) em benefício do trabalho em pares ou em pequenos grupos. Todas estas formas de participação nas atividades são importantes para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e todas elas beneficiam a aprendizagem.

Estaire (2009) acrescenta ainda que a utilização dos diferentes modelos de participação no trabalho da aula permitem variar o ritmo de trabalho e implementar uma maior dinâmica na sala de aula, sendo esta considerada como um espaço social onde os alunos estabelecem relações sociais iguais ou próximas às que existem na vida real.

As diferentes metodologias de trabalho agora apresentadas foram implementadas ao longo das várias sequências de aprendizagem por mim desenhadas. Embora tenha privilegiado o trabalho em pequenos grupos ou em pares, não descorei a presença do trabalho individual ou em grande grupo, tendo em conta o tipo de atividade que estava a promover e as características dos alunos. Acredito que todos estes padrões de interação contribuíram para o aperfeiçoamento da sua competência comunicativa, para o desenvolvimento do gosto pelo trabalho colaborativo na aprendizagem, para o crescimento da sua autonomia e para a realização de aulas mais dinâmicas, onde todos os alunos tiveram oportunidade de participar.

6.9 A presença das competências comunicativas no ensino de línguas

A aprendizagem de uma língua, seja ela LM ou LE, tem como principal objetivo desenvolver a competência comunicativa do falante (aluno), ou seja, permitir que o usuário se sirva deste instrumento (a língua) para poder comunicar com os outros, para poder expressar as suas ideias e sentimentos e apropriar-se da realidade circundante.

Este subcapítulo tem como objetivo fazer uma breve apresentação das várias competências (a *compreensão oral*, a *compreensão da leitura*, a *expressão oral* e a *expressão escrita*) e refletir sobre a sua presença nas planificações de Português e de Espanhol. Apesar do ensino do Português e do Espanhol não se processarem da mesma forma, existe um fator comum que lhes subjaz: o uso a língua na sua tripla perspetiva (objeto de comunicação, objeto de conhecimento e objetivo de fruição) para preparar o aluno para as diferentes situações comunicativas na vida real.

O presente subcapítulo está estruturado da seguinte forma: primeiramente será apresentada cada uma das subcompetências, seguindo-se a reflexão sobre uma atividade, projeto/tarefa na qual foi trabalhada essa subcompetência, quer na disciplina de Português quer na disciplina de Espanhol.

6.9.1 A compreensão oral

A pedagogia do oral é, de acordo com Figueiredo (2005), «um produto tardio na cultura escolar» (p. 49), na medida em que a escrita e a gramática desde sempre constituíram o centro de interesse nas diferentes metodologias que influenciaram o ensino-aprendizagem e, por conseguinte, a atuação dos professores. Para além deste aspeto, a pouca atenção que se dedica a esta competência no ensino prende-se com o facto de constituir a forma de linguagem que primeiro se adquire e se «domina». Muitos docentes atuam como se o aluno ao entrar na escola já dominasse a língua falada, não necessitando, por isso, de aprendizagem e aperfeiçoamento através de práticas sistemáticas de uso da compreensão e da produção oral (Amor, 1993). Nada mais enganador, pois a criança quando inicia o seu percurso escolar ainda não é um ouvinte proficiente e a sua competência pragmática ainda não está dominada.

Os programas de Português e de Espanhol refletem a preocupação com a pedagogia da compreensão oral ao referirem a necessidade de expor os alunos a diferentes contextos de compreensão oral com graus de complexidade e formalidade crescentes.

A mudança de paradigma no ensino sentida nos anos 70, e que atualmente ainda está presente nas escolas, e as exigências da sociedade vieram dar um novo alento a uma competência que parecia esquecida e obrigar os docentes a adotarem estratégias para o seu ensino-aprendizagem junto dos alunos.

A compreensão oral, também designada de compreensão auditiva, corresponde à capacidade do indivíduo receber e interpretar o discurso oral. No programa de Português do 3º ciclo do ensino básico (Reis, 2009), esta competência é definida da seguinte forma: «capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português. Esta competência envolve a receção e a descodificação de mensagens por acesso a conhecimento organizado na memória.» (p. 16).

Associada à compreensão oral está a compreensão audiovisual que Alonso (2012) define como «el proceso de comprensión simultánea de información auditiva y visual»²⁷ (p. 128), pois muitas vezes a segunda serve de apoio à primeira.

O ensino desta competência visa, em primeiro lugar, desenvolver no aluno a sua capacidade de compreender mensagens orais e, em segundo lugar, conseguir que seja um ouvinte competente, que Gil-Toresano (2004) define como sendo aquele que

será capaz de llenar los huecos que encuentre en el mensaje literal y construirá una interpretación coherente con el contexto concreto de la situación. Un aspecto vital de ser oyente eficaz, es decir, *buen entendedor*, implica ir más allá del texto, usar los indicios y pistas a su alcance para recuperar el significado intencional del hablante.²⁸ (p. 901)

A audição é o principal meio através do qual o ser humano comunica com os demais e o suporte para o desenvolvimento de toda a comunicação. Visto que «a linguagem é primeiramente oral, sendo a escrita, enquanto representação do oral, um sistema secundário (Sim-Sim, 1997, p. 24), torna-se imperativo o trabalho desta competência em contexto de sala de aula.

²⁷ «proceso de comprensión simultánea de información auditiva e visual»

²⁸ será capaz de preencher os espaços vazios que encontre na mensagem literal e [que] construirá uma interpretação coerente com o contexto concreto da situação. Um aspeto vital de ser um ouvinte eficaz, quer dizer, *bom entendedor*, implica ir mais além do texto, usar os indícios ao seu alcance para recuperar o significado intencional do falante.

No ensino da compreensão auditiva é importante fazer a distinção entre dois conceitos que na maioria das vezes são usados erroneamente como tendo o mesmo significado. Trata-se do conceito de *ouvir* e do conceito de *escutar*. O *ouvir* produz-se de forma involuntária. Ao ouvirmos não significa que compreendamos a mensagem veiculada oralmente.

Escutar, de acordo com vários autores, entre eles Alonso (2012) e Cornaire (1998), caracteriza-se por ser um processo consciente, voluntário, que se realiza com um propósito e que exige esforço por parte do ouvinte para compreender a mensagem. Dessartre (2005) baseado em Carette (2001) afirma que escutamos porque temos uma finalidade determinada: para nos distrairmos, para aprender alguma coisa, para nos informarmos e para agir/reagir. Escutar é um processo cognitivo de construção de significado e de interpretação da mensagem, no qual quem escuta relaciona a informação nova com a informação que já detém.

Para Cassany, D., Luna, M. e Sanz, G. (1994), *escutar* é compreender a mensagem e para que tal suceda o ouvinte tem de produzir inúmeras operações mentais. Alonso (2012) refere que o ouvinte tem i) de filtrar o ruído de fundo que pode estar presente no momento em que o emissor produz a mensagem e o ouvinte a recebe; ii) segmentar a cadeia de fala; iii) identificar os fragmentos com as unidades léxicas; e iv) identificar o significado literal da mensagem e enriquecê-lo com o conhecimento prévio. Por conseguinte, a compreensão oral é uma capacidade comunicativa que engloba desde a descodificação e compreensão linguística da cadeia fónica (fonemas, sílabas, palavras, etc.) até à interpretação pessoal da mensagem. Deste modo, e apesar do seu carácter recetivo, a compreensão oral não é uma atividade passiva, na medida em que, e de acordo com vários autores (Alonso, 2012; Amor, 1993; Coelho, 2001; Dessartre, 2005; Gil-Toresano, 2004; Larrañaga, 2000), o significado da mensagem não está presente no seu enunciado, mas é o ouvinte (recetor) que, através de um processo de inferências e de formulação de hipóteses entre o que ouviu e o seu conhecimento do mundo, constrói o significado das palavras do seu interlocutor.

De acordo com Gil-Toresano (2004), no processo de compreensão do oral, o aluno (ouvinte) pode socorrer-se de três processos. No primeiro, denominado processo ascendente (*bottom-up*), o aprendente parte do nível inferior da língua para chegar ao nível superior, isto é, parte dos sons das palavras, depois passa para as orações e só depois avança para a interpretação do significado da mensagem oral. Pelo contrário, no segundo, conhecido por processo descendente (*top-down*), começa pelo nível superior e

dirige-se para o nível inferior. Quer isto dizer que o aluno usa o conhecimento que detém até chegar aos constituintes mínimos da língua e assim alcançar o significado da mensagem. Nenhum destes processos, usados individualmente, é suficiente para explicar como se realiza a compreensão do oral, pelo que Gil-Toresano (2004), apoiando-se noutros autores como Lynch (1996) e Rost (1990), defende um terceiro processo – a combinação dos dois processos anteriormente referidos que se produzem de forma interativa e simultânea (não sequencial).

No momento de desenhar as tarefas de compreensão oral, o docente deverá ter em atenção que esta competência linguística pode desenvolver-se em situações onde há ou não a presença de interação. Alonso (2012) chamou a estas duas situações de *audição recíproca* e *audição não recíproca*. A *audição recíproca* refere-se às tarefas auditivas nas quais o ouvinte tem a oportunidade de comunicar pessoalmente com o seu interlocutor e de negociar o conteúdo da mensagem (por exemplo, quando os alunos estabelecem diálogos entre si ou quando escutam o professor. Uma conversa telefónica ou por videoconferência também fazem parte da *audição recíproca*).

A *audição não recíproca* engloba todas aquelas tarefas onde a informação ocorre de forma unilateral e não existe interação com o interlocutor (por exemplo, quando ouvimos a leitura de um texto ou uma canção em sala de aula; quando assistimos a um programa de televisão ou a uma conferência, etc.).

Para além do referido, na definição das atividades auditivas a implementar em contexto de sala de aula o professor deverá ter em conta o propósito da escuta, pois, tal como acontece no nosso dia-a-dia, escutamos com um objetivo. Assim, nas tarefas solicitadas aos alunos, e de acordo com Alonso (2012) e o QECR (2001), estes escutarão com a intenção i) de captar o essencial de uma mensagem; ii) de obter informação específica; iii) de compreender informação detalhada e iv) de captar o que está implícito. Alonso (2012) acrescenta ainda um outro propósito de escutar: v) o de desfrutar.

A planificação de uma tarefa de compreensão oral deve ter em conta que esta se desenvolve preferencialmente em três momentos: *pré-audição*, *audição* e *pós-audição*. A *pré-audição* visa preparar o aluno para a *audição*. Assim, o professor procede à introdução do tema, procurando, através de algumas estratégias, ativar os esquemas mentais do aluno e despertar o seu interesse para a *audição*. Para isso tenta, servindo-se, por exemplo, do título ou de imagens/fotografias, que os aprendentes formulem hipóteses sobre o conteúdo da *audição*, do vocabulário que poderão encontrar ou até dos

intervenientes na audição. Na pré-audição, os alunos deverão ter um conhecimento claro da tarefa e dos objetivos que a presidem.

O momento da *audição* põe em contacto o aprendente com a audição e, de acordo com o inicialmente estabelecido, o aluno poderá ouvir com o objetivo de identificar informação específica ou de conhecer a ideia geral. Normalmente, e tendo em conta a tarefa desenhada, a audição é ouvida duas ou três vezes. O importante nas atividades de compreensão oral não é corrigir a resposta correta, mas conseguir que o aluno compreenda o que ouve de uma forma geral, razoável, «que entenda algo».

A *pós-audição* corresponde ao terceiro e último momento que uma tarefa de compreensão oral deve ter e serve para abordar questões relacionadas com a gramática ou para iniciar atividades nas quais estejam presentes outras competências como a expressão escrita ou a expressão oral.

A competência da compreensão oral envolve a realização de diferentes tipos de escuta, consoante as situações e os objetivos pré-determinados pelo docente. Tavares (2007) refere que podemos distinguir quatro tipos de escuta: i) a *escuta «tapete»* – que ocorre, por exemplo, quando ouvimos rádio, o som da televisão ou o professor na sala de aula e não prestamos atenção; ii) a *escuta global* – desenvolve-se quando queremos descobrir o sentido geral de uma conversa, de um programa de televisão, etc.; iii) a *escuta seletiva* – ocorre quando escutamos com um propósito²⁹; e iv) a *escuta sistemática* – realiza-se quando queremos reconstituir tudo o que foi dito, palavra a palavra.

No que concerne às atividades implementadas em contexto de sala de aula, estas deverão respeitar algumas linhas orientadoras, conforme salientam Giovannini, A., Martín Perís, E., Rodríguez, M., e Simón, T. (1996b) e Pedroso (2002), nomeadamente i) utilizar, sempre que possível, materiais autênticos, pois estes apresentam a língua oral com as suas características específicas; ii) serem motivadoras e despertar o interesse e curiosidade dos alunos; iii) as atividades para ativar os conhecimentos prévios dos aprendentes sobre o tema em questão deverão realizar-se previamente, de forma a que o professor se certifique que estes detêm informação prévia que possa ajudá-los na compreensão da atividade; iv) as atividades devem indicar um motivo e uma finalidade

²⁹ A escuta seletiva de Tavares (2007) corresponde ao que Bickel (1982, citado por Lugarini, 2003, p. 133) designa de *ouvir atento* «suscitado por uma motivação que incentiva o prestar atenção a uma mensagem, por exemplo, pela antecipação consciente de algo divertido, interessante ou útil.» Associado ao *ouvir atento* encontra-se o *ouvir orientado* que «pressupõe não só a motivação, mas também o conhecimento da finalidade para que se deve prestar atenção».

para a realização da audição; e v) as atividades devem permitir que o aluno, protagonista do processo de compreensão, possa relacionar a sua experiência pessoal com a informação que elas transmitem.

A compreensão oral na disciplina de Português

- Atividade inserida na sequência de aprendizagem do 8º ano de escolaridade: *Audição do poema «Eu, etiqueta» e preenchimento de um quadro com algumas das características da variedade brasileira do português.*

A realização desta atividade de compreensão oral tem como objetivo levar os alunos a refletirem nas diferenças entre o Português na sua variante europeia e o português do Brasil. Embora a língua seja a mesma, a verdade é que apresenta características específicas quer estejamos a falar da variedade brasileira quer estejamos a falar da variedade europeia.

A execução da atividade de audição do poema «Eu, etiqueta» do poeta brasileiro Carlos Drummond de Andrade é precedida de outra atividade que visa, por um lado, motivar os alunos para o estudo deste conteúdo e, por outro, levá-los a refletir sobre algumas das diferenças entre as duas variedades do Português. (V. anexo I. A3., p. 200)

Através de uma escuta guiada do poema «Eu, etiqueta» no português do Brasil (V. anexo III. E1)³⁰, os alunos, procedem ao preenchimento de uma tabela retirando exemplos de vocabulário, construções frásicas, pronúncia e ortografia que permitem diferenciar as duas variedades do português (V. anexo I. A3., ficha 1 (gramática), p.189).

Esta atividade vai ao encontro de uma das finalidades apresentadas no programa de Português do 3º ciclo do ensino básico para a compreensão oral e que consiste em levar o aluno a «Saber escutar, visando diferentes finalidades, discursos formais em diferentes variedades do Português, cuja complexidade e duração exijam atenção por períodos prolongados» (Reis, 2009, p. 115).

³⁰ O poema encontra-se no CD anexo ao relatório, na pasta com os materiais digitais utilizados na produção das sequências de aprendizagem das aulas de Português.

A compreensão oral na disciplina de Espanhol

- Atividade inserida na sequência de aprendizagem do 8º ano de escolaridade: *Audição do texto «El Campamento Multiaventuras».*

Esta atividade inseriu-se na sequência de aprendizagem dedicada ao tema do trabalho e teve como objetivo promover a compreensão oral dos alunos (V. anexos II. C3., pp. 524-527).

Visando motivar e captar a sua atenção para a audição do texto, apresentei como atividade de pré-audição a escolha de vocabulário que os alunos, baseando-se na contextualização prévia que havia feito e nas três imagens que acompanhavam a primeira atividade e que foi projetada em *PowerPoint*, consideravam que iriam aparecer no texto. Com a folha dobrada para que só pudessem ver o primeiro exercício, tiveram de selecionar de entre as doze palavras apresentadas apenas quatro. Seleccionadas as quatro palavras e a fim de verificar se as escolhas feitas estavam corretas, ou seja, dado um motivo para a audição do texto, passou-se à fase da escuta.

Num ambiente silencioso, de expectativa e curiosidade, os aprendentes ouviram muito atentos a entrevista entre Guillermo e os responsáveis pelo Acampamento Multiaventuras (V. anexo IV.F4)³¹. Apesar de qualidade da audição não ser a ideal, visto que tinha sido produzida por mim, os estudantes, servindo-se de uma escuta seletiva, conseguiram identificar com facilidade as palavras por eles seleccionadas.

A introdução desta atividade de pré-audição veio corroborar que efetivamente a existência de um motivo que justifique a audição de um texto, uma canção, uma notícia, etc. faz de facto a diferença. Se não tivesse planificado esta atividade introdutória, certamente que os alunos não estariam tão predispostos para a audição do texto o que poderia comprometer a compreensão do mesmo.

A segunda aproximação ao texto gerou-se pela necessidade de ordená-lo, visto que se encontrava desordenado em oito fragmentos. Enquanto os alunos ouviam a entrevista entre Guillermo e os responsáveis pelo acampamento, procediam à sua ordenação. Tendo em conta que o diálogo era longo e continha muita informação, perguntei-lhes se o queriam ouvir uma terceira vez, facto que não foi necessário, pois todos tinham conseguido ordená-lo e de forma correta, como constatei no momento da sua correção.

³¹ O diálogo encontra-se no CD anexo ao relatório, na pasta com os materiais digitais utilizados na lecionação das aulas de Espanhol.

Como atividade de pós-audição, os estudantes tiveram de completar um quadro com informação sobre o *acampamento Multiaventuras*, apoiando-se, para isso, no diálogo em suporte escrito. Com este exercício pretendia desenvolver a compreensão do texto e simultaneamente incitar a sua interação oral, visto que o mesmo deveria ser resolvido através de trabalho de pares. Contudo, tal não se verificou, pois a maioria dos alunos, apesar da minha chamada de atenção para o facto continuaram a realizar o exercício individualmente.

Embora um dos princípios orientadores para o desenvolvimento das atividades de compreensão oral seja o uso de materiais autênticos, neste caso tal não se verificou, pois não encontrei material didático escrito ou audível que fosse ao encontro do que tinha planeado realizar. Assim, e apoiando-me num texto encontrado num manual, adaptei-o às minhas necessidades e transformei-o em áudio, não prejudicando o desenvolvimento da compreensão oral dos alunos.

A entrevista produzida serviu de modelo para a tarefa final proposta para esta sequência de aprendizagem.

6.9.2 A compreensão da leitura

Através da leitura, o homem adquire e enriquece o seu conhecimento, interage com o meio social, vivencia novas experiências, compreende melhor o mundo, evade-se para outros tempos e espaços. Ler é fundamental não só na vida académica como também na vida profissional, social e pessoal. Dada a sua importância, é fundamental que a escola desenvolva esta competência nos alunos desde o primeiro momento de forma a torná-los leitores proficientes, isto é, leitores que leem «uma variedade de textos com facilidade e interesse, tendo em conta diferentes finalidades e compreendendo[os] (...). Este leitor reflete acerca dos textos e da atividade de leitura e elabora conceitos e constrói conhecimento a partir de material escrito.» (Carvalho & Sousa, 2011, pp. 116-117).

«Ler é um ato interpretativo que consiste em saber guiar uma série de raciocínios até à construção de uma interpretação da mensagem escrita, a partir tanto da informação que o texto proporciona como dos conhecimentos do leitor.» (Colomer, 2003, p. 165). É assim que hoje se entende o conceito de leitura. Todavia, nem sempre assim foi.

Durante muitos anos, a leitura foi compreendida como uma prática de base perceptiva, ou seja, de identificação e reconhecimento de palavras. Posteriormente passou a compreensão literal do texto, sem que nada mais ajudasse a essa compreensão. De acordo com Amor (1993), isto reflete a valorização da «dimensão de «fazer recetivo», de reconstituição linear de formas-sentido patentes no corpo textual, ignorando que a leitura é, essencialmente, um «fazer interpretativo».

Hoje, a atenção centra-se na compreensão e interpretação da unidade textual, na qual interferem três elementos que se interrelacionam – o leitor, o texto e o contexto.

Conforme afirmam vários autores (Acquaroni, 2004; Amor, 1993; Cadório, 2001; Carvalho & Sousa, 2011; Figueiredo, 2005; Giovannini, *et al.*, 1996b; Vaz, 2010), esta competência não é um processo passivo. Pelo contrário, o leitor enquanto lê, no seu espaço mental, vai relacionando a informação nova com a que já detém (conhecimento prévio) e que se encontra guardada na memória a longo-prazo, e deste modo vai construindo o seu pensamento. O resultado desta interação entre texto e leitor é a construção de sentido ou, noutras palavras, a compreensão textual.

Esta perspetiva do processo de compreensão do texto como sendo uma interação dinâmica entre texto e leitor, entre a informação contida no texto e os esquemas formais de quem lê (*schema*), surge a partir da década de setenta e designa-se de modelo interativo e vem complementar os já anteriormente existentes, conhecidos por modelo ascendente (*bottom-up*) e modelo descendente (*top-down*). O modelo ascendente (*bottom-up*) do processo de leitura caracteriza-se pela identificação por parte do leitor das unidades menores (por exemplo: letras, sílabas, palavras...) até chegar ao conhecimento global do texto (unidade maior). O texto converte-se, assim, numa série de símbolos escritos que o leitor deverá descodificar. Nesta perspetiva, o texto tem um sentido imanente, cabendo a quem lê alcançar esse significado. O leitor detém, por tanto, um papel passivo (Acquaroni, 2004; Cadório, 2001).

Para Coracini (2002), esta postura teórica «que defende o texto como uma fonte única de sentido, provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o sentido estaria arraigado às palavras e às frases, estando, desse modo, na dependência direta da forma» (cit. por Campos, 2008, p. 5).

Diferentemente do modelo ascendente, o modelo descendente (*top-down*) caracteriza-se por partir do geral para o particular e do leitor ser o protagonista neste processo. Baseando-se no seu conhecimento prévio, cria objetivos e expectativas sobre o texto que através da leitura vai tentar encontrá-los. Desta forma, o leitor constrói a sua

interpretação da unidade textual. Para Goodman (1998), a leitura é «um processo psicolinguístico que começa com uma representação linguística codificada pelo escritor e termina com o significado construído pelo leitor» (*idem, ibidem*). Isto quer dizer que o significado do texto está dependente da participação daquele que lê, isto é, do seu conhecimento prévio, do seu conhecimento linguístico, das suas previsões e das suas inferências. Segundo Campos (2008), o texto em si mesmo não carrega sentido, apenas fornece direções para que o leitor o construa.

A compreensão de um texto é um processo dialético, de construção ativa entre texto e leitor e onde interferem vários fatores. São eles: i) o conhecimento do sistema linguístico (gramática, vocabulário, grafia, etc.); ii) o conhecimento do tema e o interesse que este desperta no leitor; iii) a sua experiência sociocultural; iv) as suas estratégias pessoais de leitura e de aprendizagem; e v) a sua competência discursiva. Todos eles contribuem para que o leitor vá formulando hipóteses sobre o texto objeto de leitura e enquanto o lê as confirme ou infirme. Deste modo, vai construindo a sua representação individual do texto.

Tendo em conta o complexo processo que é a compreensão da leitura, é importante que o docente no momento de escolher os textos que quer trabalhar em contexto de sala de aula tenha o cuidado de analisar se estes são significativos para os seus alunos, na medida em que, e citando Blanco (2004),

Siempre que lo impreso sea significativo existirá motivación o estímulo para el aprendizaje. Y un texto escrito es significativo cuando despierta la necesidad de responder a preguntas, cuando nos mueve a relacionar lo que ya sabemos con lo nuevo para darle sentido.³² (p. 4)

É igualmente relevante que o professor diversifique as situações de leitura de forma a permitir ao aluno um comportamento variado como leitor e de prepará-lo para as diversas situações de leitura do mundo real (Figueiredo, 2005).

De acordo com os vários tipos de textos e os objetivos previamente fixados, assim se definirão os diferentes tipos de leitura que os alunos levarão a cabo. De acordo com o explanado no programa de Português para o ensino secundário (Coelho, 2001), a escola deverá promover as seguintes modalidades de leitura: a *leitura funcional*, que consiste

³² «Sempre que o impresso seja significativo existirá motivação ou estímulo para a aprendizagem. E um texto escrito é significativo quando desperta a necessidade de responder a perguntas, quando nos move a relacionar o que já sabemos com o novo para dar-lhe sentido.»

na pesquisa de informação para resolver um problema; a *leitura analítica e crítica*, que visa a construção pormenorizada do significado do texto e a capacidade de realizar críticas autónomas e a *leitura recreativa*, isto é, a leitura para deleite pessoal.

Não obstante os diferentes tipos de leitura e as várias situações de leitura que o professor implemente,

a condição fundamental para um bom ensino da leitura é a de lhe outorgar o sentido de prática social e cultural que possui, de tal modo que os alunos entendam a sua aprendizagem como um meio de aumentar as possibilidades de comunicação, fruição e acesso ao conhecimento. (Colomer, 2003, p. 174).

No que concerne à planificação do desenvolvimento do ato de ler, vários autores especialistas nesta área (Acquaroni, 2004; Alonso, 2012; Carvalho & Sousa, 2011; Giovannini, *et al.*, 1996) e o programa de Português para o ensino secundário (Coelho, 2001) defendem que a mesma se deve desenvolver em três etapas: a *pré-leitura*, a *leitura* e a *pós-leitura*. Na fase da *pré-leitura* são ativados os conhecimentos prévios do aluno sobre o tema que se vai trabalhar, criam-se expectativas e tenta-se motivá-lo para a leitura através, por exemplo, da antecipação do tema a partir de imagens, de uma música, de um vídeo ou da última frase do texto, da formulação de perguntas que gostariam de ver respondidas no texto a partir da apresentação geral do tema que o mesmo trata, etc. Deste modo, o aprendente está a ativar os conhecimentos que já detém e a formular hipóteses sobre o que poderá encontrar no texto, construindo, assim, uma linha orientadora que o ajudará na fase seguinte do processo de leitura.

Na fase da *leitura*, o professor pode solicitar várias aproximações ao texto, mediante uma primeira leitura silenciosa e a realização de uma ou duas perguntas para confirmar a compreensão global do texto (*skimming*). Na segunda leitura, e já com o objetivo de encontrar informação mais precisa (*scanning*), o aluno pode trabalhar em pequenos grupos, o que lhe permitirá trocar impressões sobre a interpretação do texto. A terceira e última aproximação ao texto realizar-se-á com o propósito de desenvolver a tarefa sugerida e que pode ser de natureza muito variada, de acordo com os objetivos inicialmente estipulados. Em síntese, consiste na construção dos sentidos do texto.

A fase de *pós-leitura* serve de trampolim para trabalhar aspetos linguísticos ou para desenvolver atividades onde se integrem outras competências como a expressão oral ou a expressão escrita.

As situações de leitura implementadas em sala de aula deverão desenvolver-se com base em textos literários e textos não literários, de acordo com os objetivos definidos pelos programas, sendo que, e segundo Figueiredo (2005), o texto não literário «serve de intermediário na construção cognitiva do aluno porque lhe permite, através dos conceitos, definir e afirmar saberes de diversos níveis: estilísticos, semióticos, discursivos. Mas será também para suscitar no leitor a sua participação na construção do sentido» (p. 71) e, por conseguinte, na construção do seu conhecimento. Por seu lado, o texto literário, de carácter essencialmente interpretativo, contribuirá não só para o desenvolvimento da competência literária³³, linguística e textual do aluno, mas sobretudo para desenvolver a sua compreensão e interpretação.

No complexo processo que é a compreensão na leitura, Carvalho e Sousa (2011), baseando-se em Araújo (2005), defendem que a compreensão literal de um texto, aquela que é muitas vezes implementada em sala de aula, é a base para levar o aluno a atingir uma leitura crítica e reflexiva. Primeiramente é necessário que o aprendente identifique a informação explícita no texto para que depois possa chegar à leitura interpretativa e reflexiva do mesmo, isto é, que alcance o conhecimento para além do texto.

A compreensão da leitura na disciplina de Português

- Atividade inserida na sequência de aprendizagem do 8º ano de escolaridade: *Leitura do poema «Eu, etiqueta», de Carlos Drummond de Andrade.*

Esta atividade (V. anexo I. A3., pp.187-188) visa desenvolver a capacidade de compreensão da leitura dos alunos. De forma a criar condições favoráveis à compreensão do poema «Eu, etiqueta», começo por realizar uma atividade de *pré-leitura* que objetiva ativar os seus conhecimentos prévios e atrair o seu interesse para a leitura do poema. Todos sabemos que a motivação é o motor da aprendizagem, por isso se ativarmos previamente o interesse dos estudantes para a leitura, esta ser-lhes-á certamente mais proveitosa. Assim, com base no título do poema, na definição do conceito de etiqueta e na projeção de uma imagem, os alunos terão de especular sobre o tema abordado no texto. Algumas das hipóteses avançadas poderão ser que o sujeito

³³ Entende-se por *competência literária* a capacidade do leitor reconhecer a especificidade de um texto literário (o género literário a que pertence, o contexto que o caracteriza e a tradição onde se inscreve). Refere-se também à capacidade do leitor identificar no texto reflexos da sua própria experiência individual, mas também traços com os quais se identifica culturalmente. (Aguiar e Silva, 1977).

poético se considera uma etiqueta; que o poema aborda o tema do consumismo; que atualmente as pessoas consomem de forma irrefletida, frenética, etc. Nesta fase, pretendo que os aprendentes mobilizem conhecimentos ou vivências relacionadas com a temática em estudo e que os poderão ajudar na compreensão do texto.

Segundo Vaz (2010), não basta possuímos conhecimento prévio sobre determinado assunto para que a compreensão de um texto se opere automaticamente. É necessário ativá-lo, e torná-lo consciente para que essa compreensão se verifique e o sentido do texto seja melhor apreendido.

Segue-se a fase da *leitura*, a qual se desenrola em três momentos: no primeiro momento, os alunos contactam pela primeira vez com o poema através da sua leitura silenciosa. Esta leitura tem como objetivo confirmar as hipóteses avançadas na fase anterior. A opção pela leitura silenciosa prende-se com o facto desta facilitar a compreensão da mensagem transmitida pelo texto. Quando lê, o leitor (aluno) não precisa explicitar a conexão entre os sinais gráficos e o significado, pelo que pode concentrar-se mais no conteúdo do que na forma. Assim, e porque se trata da primeira leitura do poema esta pareceu-me que apresentava mais vantagens se comparada com a leitura em voz alta. Tratando-se de um poema que considero acessível, espero que os alunos consigam identificar a mensagem nele transmitida, ou seja, que o sujeito poético pretende chamar a atenção para o consumo irrefletido e desmesurado motivado pela influência da publicidade.

No segundo momento, realiza-se um breve diálogo entre a professora e a turma, a fim de se estabelecer uma troca de ideias e opiniões sobre o poema lido. Esta partilha de ideias e opiniões permitirá, por um lado, perceber se os alunos compreenderam, de forma geral, o poema e, por outro, servir de apoio para a realização mais autónoma da atividade seguinte – a resolução do questionário. O primeiro e segundo momentos correspondem à compreensão global do texto também designado de *skimming*.

No terceiro momento, os estudantes, em grupos de três elementos, respondem às perguntas de compreensão sobre o poema, através da localização de informação específica (*scanning*), da interpretação de informação do texto e da ordenação de informação sobre a mensagem transmitida no poema.

A resolução das questões sobre o poema faz-se em pequenos grupos, pois, segundo Colomer (2003),

a discussão coletiva ou em pequenos grupos enriquece a compreensão ao permitir a partilha das interpretações produzidas por todos, reforçando, assim, a memória a longo prazo – na medida em que os alunos têm de recordar a informação para explicar o que perceberam; por outro lado, contribui para melhorar a compreensão em profundidade e o pensamento crítico quando os alunos se veem obrigados a argumentar sobre as opiniões emitidas e têm de eliminar as incoerências e contradições lógicas do seu próprio pensamento face ao texto. (p. 175)

Concluída a correção do questionário e a avaliação da atividade, e uma vez que o poema objeto de estudo está escrito em português do Brasil, considerei que seria oportuno avançar para o estudo de algumas das características da variedade brasileira do português.

Considero que a atividade de compreensão da leitura, construída a partir de um texto literário, está estruturada de forma atrativa e motivadora, permitindo que os alunos, protagonistas da aprendizagem, não só desenvolvam a sua compreensão da leitura como também reflitam sobre uma questão que lhes é significativa e que importa abordar, pois são adolescentes que estão numa faixa etária em que facilmente se deixam iludir pelo poder da publicidade no que toca à aquisição de produtos e que devem ser alertados para as consequências do consumo imponderado.

A compreensão da leitura na disciplina de Espanhol

▪ Atividade inserida na sequência de aprendizagem do 8º ano de escolaridade: *Leitura de quatro textos intitulados «Yo quiero ser...».*

Esta atividade inseriu-se na sequência de aprendizagem sobre o trabalho e pretendeu desenvolver a compreensão da leitura dos alunos e aumentar o seu vocabulário relacionado com as profissões a partir da leitura de quatro textos. Estes quatro textos transmitiam o testemunho de quatro jovens sobre as profissões que gostariam de estudar no futuro (V. anexo II. C3., pp. 498-499).

Tendo presente a importância de motivar os alunos para a leitura, de dar-lhes uma razão pela qual sentissem necessidade de ler e de acionar os seus conhecimentos prévios, entreguei-lhes a ficha 3 dobrada (V. anexo anterior), de forma a que só pudessem ver o exercício 1. Posteriormente solicitei-lhes que baseando-se nas quatro imagens tentassem identificar as profissões que os quatro jovens gostariam de estudar

(*pré-leitura*). Conforme perspectivado, os discentes não tiveram dificuldade em identificar as profissões a partir das imagens facultadas, pois os seus nomes aproximavam-se da sua LM.

Com o objetivo de confirmar se as respostas dadas anteriormente estavam certas, os alunos, em silêncio, leram os quatro textos. Optei pela leitura silenciosa, pois tratando-se da primeira aproximação aos textos, este tipo de leitura permite uma maior interiorização da informação, contrariamente à leitura em voz alta. A leitura em voz alta leva o aluno a dar mais atenção à forma do que ao conteúdo, facto que, do meu ponto de vista, não se concilia com a primeira leitura de um texto, onde a atenção deve estar direcionada para o conteúdo e só depois para a correta articulação, acentuação e entoação. Além disso, a leitura em voz alta deve ter uma preparação prévia e um objetivo que justifique de facto o seu uso (por exemplo, avaliar a expressividade).

Na fase da *leitura*, e com o objetivo de verificar a compreensão dos textos, os alunos procederam a uma segunda leitura dos mesmos e à resolução de um questionário de verdadeiro ou falso, tendo de justificar as suas respostas com a indicação das linhas do texto que continham a informação relacionada com as afirmações. A resolução do exercício decorreu sem problemas e de forma bastante célere, o que me levou a concluir, por um lado, que a proximidade linguística entre o português e o espanhol facilitou a compreensão dos textos apresentados e, por outro, que os alunos estavam familiarizados com este tipo de exercícios mais tradicionalistas. Os alunos não colocaram nenhuma questão relacionada com o vocabulário, pois para além dos textos apresentarem vocabulário bastante acessível, facultei-lhes o significado de duas palavras que eventualmente poderiam suscitar algumas dúvidas. No entanto, acredito que se o não tivesse feito, os alunos teriam conseguido chegar ao seu significado sem dificuldade deduzindo-o pelo contexto, tal como certamente fizeram com as palavras *granja*, *taller* ou *agotado*.

A atividade de *pós-leitura* com a qual encerrei a aula centrou-se na escolha de uma profissão que os alunos gostassem de estudar. Não tendo ainda pensado qual a profissão que gostariam de ter no futuro, e de forma a não inviabilizar a atividade, deveriam indicar uma profissão que admirassem. Posteriormente, e tomando o exemplo dado, deveriam escrever algumas frases sobre a profissão escolhida sem a identificar para que os colegas adivinhassem de que profissão se tratava. Infelizmente, a falta de tempo permitiu que apenas um aluno apresentasse a sua profissão para que os colegas a descobrissem. Apesar do pouco tempo disponível para a atividade, os alunos

mostraram-se entusiasmados, o que me leva a concluir que o elemento *curiosidade* numa atividade exerce um papel muito importante para que os alunos se interessem e se envolvam com empenho na sua concretização.

No final da atividade de compreensão da leitura, o balanço foi positivo.

6.9.3 A expressão oral

A expressão oral consiste na «capacidade de produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua, implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais, supõe uma atividade cooperativa na interação e o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação.» (Monteiro, C., Viana, F., Moreira, E. & Bastos, A., 2013, p. 114).

Embora esta competência seja essencial na nossa vida, pois é através dela que construímos e organizamos o nosso pensamento, que nos socializamos, que transmitimos as nossas ideias e sentimentos e que interagimos com o meio que nos rodeia, a verdade é que no contexto de ensino-aprendizagem de uma língua, nomeadamente da língua materna, a expressão oral é, provavelmente, a competência a que se dá menor atenção (Amor, 1993). Segundo vários autores (Amor, 1993; Chaer & Guimarães, 2012; Kunz, M., Pereira, M., Cabral, M. & Andrade, C., 2011; Serafim, 2011) esta situação justifica-se porque quando o aluno chega à escola já fala, considerando-se que o domínio da expressão oral já está adquirido, não sendo por isso necessário dedicar-lhe grande atenção. Esta poderá direcionar-se para outras competências igualmente necessárias para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendente. Embora o oral se adquira primeiramente de forma natural, no seio familiar e social, é fundamental que a escola não se demita da sua função de desenvolver e estruturar a sua aprendizagem.

Do ponto de vista histórico, a aprendizagem da produção oral foi entendida de diferentes formas. Segundo Figueiredo (2005), até aos anos 60, aprender a falar consistia em aprender a construir frases corretas e bem feitas, recorrendo ao esquema «pergunta-resposta-avaliação».

Nos anos 60 e 70, a oralidade na sala de aula ganha mais relevo, dividindo a atenção com a expressão escrita e passa a ser vista como um instrumento de comunicação.

Anos mais tarde, com a chegada das abordagens comunicativas a expressão oral detém uma importância fundamental na aprendizagem de uma língua.

Os atuais programas de Português realçam a necessidade da escola trabalhar esta competência comunicativa de forma sistemática em contextos variados. Visto que para aprender a comunicar não basta falar, o programa de Português para o 3º ciclo (Reis, 2009) refere que a escola

Deve proporcionar o contacto com usos da linguagem mais formais e convencionais, que exijam um controlo consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância assumida pelo domínio da palavra pública no exercício da cidadania. É importante que os alunos aprofundem a consciência da ação realizada através da fala, que implica o conhecimento das especificidades do oral e das convenções que regulam esta modalidade de comunicação, em termos linguístico-discursivos, retóricos e contextuais. (pp. 145-146)

Por seu lado, no programa de Português para o ensino secundário, (Coelho, 2001) afirma-se que

À Escola compete, e ao Ensino Secundário em particular, contribuir para o desenvolvimento e consolidação da competência de comunicação do aluno, nas suas várias componentes, através da sua exposição a vários géneros públicos e formais do oral de complexidade e formalidade crescentes, cuja compreensão exige focalização prolongada da atenção, extensão e diversidade vocabular, rapidez de acesso lexical e domínio de estruturas sintáticas de grande complexidade. (pp. 18-19)

Também as orientações programáticas de Espanhol para os ensinos básico e secundário seguem esta linha de pensamento, enfatizando a necessidade de quebrar com a interação oral básica (professor-aluno) muito limitada e que se distancia daquela que ocorre na vida real e promove o trabalho de pares e de grupo que permite desenvolver uma aprendizagem do oral mais centrada no aluno, mais dinâmica e mais autêntica (Fernández, 2001; Ministério da Educação, 1997).

O objetivo da aprendizagem da expressão oral é que o aluno desenvolva a capacidade de expressar oralmente os seus pensamentos e as suas necessidades, tendo em conta a situação, o contexto e o interlocutor. No entanto, quer no ensino da LM quer

no ensino de LE continuamos a assistir a uma predominância do discurso do professor e a poucos momentos de ensino-aprendizagem da expressão oral. Figueiredo (2005) aponta vários fatores que conduzem a esta situação dos quais destaco: i) a dificuldade em objetivar e avaliar os desempenhos dos alunos; ii) o desconforto dos professores nos momentos de ensinar e avaliar a comunicação oral; e iii) a utilização de métodos de ensino intuitivos.

Dada a relevância desta competência na vida do ser humano, é importante reverter esta situação e tornar o espaço de sala de aula, considerado como um espaço social, um lugar onde predomina a interação oral, desde a sua forma mais simples até à mais complexa, adequada ao interlocutor e ao contexto.

Para comunicar não basta saber falar. O ato comunicativo é um processo complexo que envolve não só conhecimentos linguísticos como também a capacidade do falante adequar o discurso à situação e ao interlocutor, saber quando deve tomar a palavra ou quando deve dar a oportunidade ao outro para falar. Para além destes aspetos, intervêm também na comunicação os aspetos paraverbais (as pausas, os suspiros, a intensidade articulatória) e os não-verbais (os gestos, o olhar, as atitudes) (Carvalho, 1983; Monteiro, C., Viana, F., Moreira, E. & Bastos, A., 2013). Esta forma de linguagem, considerada como secundária, é complementar à linguagem verbal.

Tendo em conta os diferentes aspetos que enformam o ato comunicativo e dada a importância desta competência comunicativa não só na vida escolar como também na vida social dos alunos, os professores devem esforçar-se por promover situações de comunicação oral sistemáticas, intencionais, contextualizadas e que sejam significativas para os alunos. De acordo com Figueiredo (2005), apesar dos aprendentes «dominarem» por vezes de forma pobre e confusa os modelos quotidianos da oralidade, a escola deve privilegiar a aprendizagem dos géneros orais formais, de forma a que «transformem o conhecimento empírico da língua em conhecimento refletido, ou seja, que passe à explicitação do conhecimento intuitivo que cada aluno, naturalmente, tem sobre a língua em particular e sobre a comunicação em geral» (Meireles, 1998).

Contudo, a tarefa de pôr os alunos a comunicar entre si não é fácil, pois para além de todos os fatores que interferem numa atividade oral como, por exemplo, a adequação do discurso ao contexto e ao interlocutor, o tempo limitado em que decorre, o que dificulta a planificação do que se quer dizer e a sequência temporal linear (Amor, 1993), existem ainda fatores de natureza socioafetiva e cognitiva relacionados com o aluno (Alonso, 2012).

Muitas vezes quando solicitados pelo professor para concretizar alguma atividade onde a produção oral esteja presente, muitos alunos têm dificuldade em fazê-lo e não são raras as vezes que se recusam a realizá-las. A vergonha, o medo de errar, a ansiedade e o nervosismo contribuem para que o aluno evite expressar-se oralmente. A situação parece agravar-se quando o têm de fazer numa LE, pois a todas estas condicionantes acrescenta-se a sua limitação linguística.

Para superar este tipo de situações que causam ansiedade e bloqueio nos alunos no momento de se expressar oralmente, é importante que o docente, ao longo do processo ensino-aprendizagem da LM e também da LE, lhes ensine estratégias de comunicação. De acordo com Canale e Swain (1980, cit. por Pinilla, 2004b) «la competencia estratégica estará compuesta de las estrategias de comunicación verbales y no verbales a las que se puede recurrir para compensar los fallos en la comunicación debidos a variables en la realización o a una competencia insuficiente.»³⁴ (p.438)

Alonso (2012) classifica as estratégias que o aluno tem ao seu dispor em quatro grupos: *estratégias de redução*, *estratégias cooperativas*, *estratégias não cooperativas* e *estratégias de perseverança*. Nas *estratégias de redução*, o aprendente evita utilizar palavras, frases ou até mesmo de fazer certas intervenções, pois sabe que não as domina. Nas *estratégias cooperativas*, solicita, direta ou indiretamente, ajuda aos seus interlocutores. Nas *estratégias não cooperativas*, o aluno socorre-se, por exemplo, da sua língua materna ou de outra língua que conheça para ultrapassar as falhas da língua meta, utiliza sinónimos ou hiperónimos para substituir a palavra que quer transmitir, serve-se de paráfrases ou reestrutura a frase que quer produzir. Por último, nas *estratégias de perseverança* o estudante procura solucionar a sua deficiência comunicativa sozinho, tentando encontrar a palavra que precisa. Na aprendizagem da LE, Pinilla (2004b) adiciona mais dois recursos. São eles «*acuñaciones léxicas*» (*estrangejamento*) que consiste na criação de uma nova palavra na interlíngua do estudante. Esta estratégia pode ser de natureza «léxica: 1) basada en la lengua materna, como *oñonas* por *cebollas* – del francés, *oignon* – y 2) basada en la L2, como *gasolinista* por *empleado de gasolinera* o *palabrar* por *deletrear*»³⁵ (Pinilla, 2004b, p.

³⁴ «A competência estratégica estará composta pelas estratégias de comunicação verbais e não-verbais às quais se pode recorrer para compensar as falhas na comunicação devido a variáveis na realização ou a uma competência insuficiente.»

³⁵ «léxica: 1) baseada na língua materna, como *oñonas* por *cebollas* – do francês, *oignon* – e 2) baseadas na L2, como *gasolinista* por *empleado de puesto de gasolina* ou *palabrar* por *soletrar*.»

441). O segundo recurso consiste nos recursos não verbais como, por exemplo, a mímica e os gestos.

Embora as práticas orais sejam maioritariamente espontâneas e com algum grau de imprevisibilidade, existem algumas, de caráter mais funcional, que requerem técnicas discursivas específicas. Integram este tipo de atividades de expressão oral e que os docentes podem usar para trabalhar esta competência com os seus alunos a exposição, a entrevista, o debate e a mesa-redonda (Amor, 1993). A estas atividades Chaer e Guimarães (2012) e Pinilla (2004a) acrescentam as dramatizações e simulações, os diálogos e as chamadas atividades de caráter lúdico.

Todas as atividades que visam desenvolver a oralidade devem realizar-se em três fases: *pré-atividade*, *atividade* e *pós-atividade*, sendo de realçar a importância que detém para o aluno o conhecimento antecipado dos objetivos que presidem a atividade, do produto esperado, bem como dos passos que terá de efetuar para a poder concretizar.

No momento de definir as atividades para trabalhar a expressão oral dos estudantes, vários autores (Giovannini *et al.*, 1996b; Pinilla, 2004b) defendem que o docente deverá refletir se as mesmas obedecem aos seguintes princípios: i) se são significativas, ou seja, os alunos falam de temas que tenham sentido para eles e a interação envolve alguma imprevisibilidade, tal como acontece maioritariamente na interação oral fora do contexto de sala de aula; ii) se tratam temas e realidades próximas dos aprendentes, pois assim sentir-se-ão mais motivados para as realizar; iii) se são abertas, isto é, não existe apenas uma resposta, pelo que os alunos podem expor as suas ideias e até introduzir novos temas; iv) se incluem *feedback* significativo sobre o conteúdo e não sobre a forma; v) se o grau de dificuldade é progressivo; e vi) se têm em conta as capacidades comunicativas dos alunos e aquilo que se pretende que eles consigam. Este aspeto leva a que o professor trabalhe estratégias comunicativas para que o aluno suprima algumas dificuldades que possa sentir ao expressar-se oralmente, as quais já foram mencionadas.

Em síntese, para que o aluno desenvolva e estruture a sua expressão oral é necessário que o professor o conduza a um saber-fazer. Para isso a realização de atividades que impliquem a resolução de problemas³⁶ e o uso de estratégias orais são fundamentais para o desenvolvimento desta competência.

³⁶ Figueiredo (2005) declara que «resolver problemas é ser-se capaz de: i) por meio da língua, ouvir, construir uma história, transferir informações, argumentar, debater, criticar; ii) comunicar com os outros pelos gestos, pela prosódia, pelo olhar, pelo tom de voz, pela postura. Tudo isto num quadro securizante

A expressão oral na disciplina de Português

- Atividade inserida na sequência de aprendizagem do 10º ano de escolaridade: Breve diálogo sobre a teoria do caos («efeito borboleta»)

A atividade indicada inseriu-se na sequência de aprendizagem dedicada ao estudo sobre o conto de autores do século XX.

A realização desta atividade teve como objetivo, por um lado, ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a teoria do caos, mais conhecida por «efeito borboleta» e, por outro, esclarecer alguns alunos que possivelmente nunca ouviram falar sobre esta teoria. Dada a importância do conhecimento prévio na compreensão do texto, considerei que seria importante partir de uma pequena abordagem sobre esta teoria e da ativação dos seus conhecimentos sobre a mesma, para que assim os aprendentes pudessem perceber melhor o conto objeto de estudo e em particular a ação desenvolvida pela personagem principal. Para isso, baseei-me numa notícia sobre a morte de Edward Lorenz, matemático e meteorologista que se dedicou a estudar a teoria do caos e que mais tarde ficou conhecida por «efeito borboleta». (V. anexo I. B3., p. 250). A partir da leitura desta notícia e da reflexão sobre duas questões presentes no mesmo documento, pretendo que se gere a partilha de ideias entre a turma sobre o chamado «efeito borboleta» e motivar os discentes para o estudo do conto «O homem que plantava árvores» do escritor francês Jean Giono.

Conforme assevera Serafim (2011), os professores quando desenvolvem atividades relacionadas com a oralidade privilegiam os géneros informais, de que é exemplo a atividade que propus (diálogo para a troca de ideias), onde predominam os registos coloquiais e na qual não há uma análise consistente do funcionamento da fala nem a realização das convenções sociais exigidas a quem fala em público. Concordo em parte com esta autora, pois se compararmos a realização de um debate para a troca de ideias ou a exposição oral sobre um determinado tema, certamente que estes géneros orais obrigam a um conhecimento prévio das regras que subjazem a sua produção. Todavia, o diálogo para a partilha de ideias exige aos seus intervenientes noções que norteiam esta atividade de expressão oral como, por exemplo, não falar ao mesmo

de um jogo com regras ordenadas pelas várias competências (pragmática, interacional e linguística), pela conveniência e pela pertinência.» (p. 55)

tempo que o(s) seu(s) interlocutor(es), esperar pela sua vez para falar, respeitar as ideias dos outros, etc.. Estas são regras com as quais os alunos estão familiarizados desde que entram para a escola e que não exigem, a meu ver, um trabalho prévio sempre que o professor decide realizá-la.

É certo que os alunos já tiveram uma primeira aproximação com o texto através da sua leitura prévia realizada em casa. No entanto, este primeiro contacto com o conto tem como objetivo a sua compreensão geral. O conhecimento mais aprofundado sobre o mesmo far-se-á em aula através de um diálogo entre a docente e a turma sobre a troca de ideias sobre a teoria do caos («efeito borboleta»). Através desta atividade, os alunos terão oportunidade de trabalhar a sua expressão oral, pondo em prática os conhecimentos que foram adquirindo ao longo do seu percurso escolar sobre esta competência e que gradualmente foram aperfeiçoando.

A expressão oral na disciplina de Espanhol

- Atividade inserida na sequência de aprendizagem do 9º ano de escolaridade:
Realização de um debate sobre o tema «Exploração de trabalhadores têxteis por parte das grandes cadeias de roupa»

Esta atividade inseriu-se na sequência didática com o tema «¿El hábito hace al monje?», a qual desenvolvia o tópico do vestuário. Para motivar a interação discursiva entre os alunos, apresentei-lhes como atividade prévia uma notícia intitulada «Camboya y Bangladesh, la máquina de coser de los países ricos» (V. anexo IV. F3)³⁷, na qual se abordava o tema da exploração de mão-de-obra têxtil em países subdesenvolvidos como o Camboya e o Bangladesh por marcas de roupa conhecidas como, por exemplo, a Zara, a Mango, entre outras. Nesta notícia fazia-se referência às más condições de trabalho, às muitas horas que os trabalhadores eram obrigados a permanecer no seu posto de trabalho e aos salários muito baixos.

Conforme tinha previsto, a notícia cativou os aprendentes contribuindo para que participassem de forma empenhada e entusiasmada na preparação prévia do debate, o mesmo se verificando durante a realização do próprio debate. Conforme referem Giovanni *et al.* (1996b), «es importante que en la fase de preactividad hay siempre un

³⁷ A notícia encontra-se no CD anexo ao relatório, na pasta com os materiais digitais utilizados na lecionação das aulas de Espanhol.

estímulo, una información que sirva de fuente de ideas a los alumnos: un texto escrito, una ilustración, una foto, un vídeo, una grabación, etc.³⁸» (p. 65).

Depois de terem visionado a notícia e respondido a um questionário sobre a mesma, procedeu-se à escolha de dois alunos que iriam desempenhar as seguintes funções: um seria o secretário do debate, devendo tomar notas das conclusões do debate e apresenta-las no final; o outro «polícia do debate» teria como tarefas dirigir o debate. Posteriormente dividiu-se a turma em grupos e facultou-se um documento guia com indicações sobre o que tinham de fazer durante a fase de preparação do debate e durante a sua realização. O facto de ter distribuído tarefas dentro do grupo ajudou a que esta fase se desenrolasse sem perturbações. Para além do documento guia os grupos também tiveram acesso a um questionário solicitando a sua opinião sobre a temática objeto do debate. Enquanto os alunos respondiam às questões, percorri os diferentes grupos esclarecendo dúvidas e dando sugestões. Contudo, evitei intervir demasiado para não influenciar as suas respostas. Foi com agrado que constatei que a maioria dos alunos estava a utilizar a LE para expressar as suas ideias, inclusivamente aqueles que tinham mais dificuldades ou que eram mais reservados e que normalmente não gostavam muito de se expor oralmente nas aulas. Conforme assinalado por vários autores (Alonso, 2012; Estaire, 2009; Fernández, 2003), o trabalho de grupo ao nível da expressão oral apresenta várias vantagens como reduzir a ansiedade, aumentar a motivação, não ter medo de errar, os alunos corrigem-se uns aos outros, entre outras.

Na fase do debate de ideias, os estudantes tiveram oportunidade de apresentar as suas opiniões, servindo-se das expressões apresentadas no documento guia, justificá-las e mostrar o seu desacordo face a outras opiniões expostas pelos colegas, ou seja, nesta atividade interativa que visava promover a expressão oral, os alunos desempenharam «alternadamente o papel de falante e o de ouvinte com um ou mais interlocutores, de modo a construir conjuntamente um discurso conversacional através da negociação de sentido e seguindo o princípio da negociação (Conselho da Europa, p. 112).

As regras inicialmente apresentadas foram cumpridas pelos estudantes, respeitando sempre as indicações do «polícia do debate». Para justificar as suas posições apoiaram-se em experiências pessoais ou situações conhecidas, gerando um clima de verdadeira interação oral.

³⁸ «é importante que na fase de pré-atividade haja sempre um estímulo, uma informação que sirva de fonte de ideias aos alunos: um texto escrito, uma ilustração, uma fotografia, um vídeo, uma gravação, etc.»

Durante as intervenções orais dos aprendentes, inicialmente ainda fiz algumas correções ao discurso. Contudo, apercebi-me que isso retirava dinâmica ao debate, optando, posteriormente, por fazer reparações pontuais para que o significado da mensagem não fosse perturbado ou auxiliando com algum vocabulário que os alunos me perguntavam³⁹, pois de acordo com Fernández (2003), «Durante estas actividades no es el momento de correcciones formales, sino de ayudas y reparaciones puntuales, cooperando como lo haría un buen interlocutor en la construcción de los significados⁴⁰» (p. 190).

No final, o balanço da atividade foi positivo e para isso concorreram diversos fatores, nomeadamente a motivação, a identificação dos alunos com o tema escolhido e a preparação cuidadosa da atividade, gerando-se uma verdadeira interação oral em contexto de sala de aula.

Devido à falta de tempo, não se realizou a tarefa final proposta para esta sequência de aprendizagem e que consistia na elaboração de frases contra a exploração de mão-de-obra têxtil pelas grandes marcas de roupa internacionais e sua posterior estampagem em *t-shirts*. Estas *t-shirts* seriam posteriormente expostas num espaço da escola para sensibilizar a população escolar para esta questão social. No entanto, no futuro a execução desta atividade será de considerar.

6.9.4 A expressão escrita

A *expressão escrita* é, provavelmente, a competência mais complexa do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que envolve fatores não só cognitivos e linguísticos, mas também sociais, culturais e afetivos (Barbeiro, 2012; Cabral, 2004).

Do ponto de vista histórico, os anos 70 marcaram o início de uma viragem no que à conceção da expressão escrita diz respeito. Se até aí escrever significava redigir composições, a partir desta década e sobretudo da década seguinte, a atividade de produção textual registou uma ligeira evolução com a introdução das chamadas oficinas de escrita, nas quais já se começa a refletir sobre o produto escrito (Figueiredo, 2005).

³⁹ Fernández designa de «correção comunicativa» às diferentes formas de corrigir erros sem interromper a comunicação.

⁴⁰ Durante estas actividades não é o momento de correções formais, mas de ajudas e reparações pontuais, cooperando como o faria um bom interlocutor na construção dos significados»

Mais recentemente, e sobretudo com o aparecimento do método comunicativo e a nova forma de conceber o ensino-aprendizagem de uma língua, as atividades de expressão escrita, segundo Coelho (2001), Carvalho (1999) e Cassany (1994), passaram a estar mais próximas das necessidades de escrita que diariamente qualquer cidadão tem. Para além de contactar com textos que fazem parte da vida diária da sociedade onde está inserido, o aluno produz, obedecendo a um conjunto de regras específicas que norteiam cada tipologia textual, diferentes textos, de acordo com os objetivos, o destinatário e o contexto definidos.

A atual situação da escrita em contexto de sala de aula contrasta, ainda que não de forma expressiva, com o que ocorria até há bem poucos anos e que Amor (1993) descreve como a «desertificação» do território da escrita. Esta expressão refere-se especificamente às condições nas quais se desenrolava a produção escrita e que se caracterizavam i) pelo contexto artificial; ii) pela escassez de situações que promoviam a criação textual; iii) pelo vazio de orientação quer quanto às características do produto, quer quanto ao processo da sua construção; iv) pela ambiguidade e imprecisão da sua avaliação; e v) por estar associada à função de registo e meio de transmissão de conteúdos relacionados com outros domínios. Tudo isto contribuiu para que à prática da escrita estivesse e ainda está, na minha opinião, associada uma carga negativa por parte dos alunos (Carvalho, 1999).

Ao anteriormente referido, Amor (1993) acrescenta i) a ausência de mecanismos de circulação social dos textos realizados pelos alunos, sendo que na maioria das vezes o seu destinatário é o docente, o que acaba por desmotivar o aprendente; ii) a escrita ocorrer maioritariamente em momentos de avaliação, centrando-se esta no produto e não no processo; e iii) a escrita ser entendida como uma capacidade inata e não como algo suscetível de ser aprendido e aperfeiçoado.

A par deste cenário pouco apelativo à expressão escrita, acrescenta-se um outro fator de igual importância e que muitas vezes não é tido em conta pelo professor: a motivação dos alunos. Conforme vem explicitado no programa de Espanhol – Nível de Iniciação – 10º ano «Escrever só para aprender a escrever, sem ter em conta a necessidade e o interesse de comunicar, não só é uma atividade desmotivadora, como também distorce o processo de expressão escrita» (Fernández, 2001, p. 21), ou seja, se os alunos não se sentirem motivados para a realização da atividade de escrita e se não sentirem que a mesma tem uma razão para ocorrer, esta resultar-lhes-á penosa, quase irrealizável e pouco proveitosa.

Felizmente, o cenário cinzento e pouco animador sobre o tratamento da escrita em sala de aula tem registado alguma evolução. Entendendo que «escrever é uma atividade orientada para um fim – isto é, tem um alvo e uma intenção – a desenvolver de modo faseado» (Amor, 1993, p. 110), o docente já começa a introduzir na sua prática pedagógica uma nova metodologia para o ensino-aprendizagem da expressão escrita.

Compreendida como um processo, vários autores (Barbeiro, 1999; Cabral, 2004; Carvalho, 1999; Cassany, 1994; Coelho, 2001; Figueiredo, 2005; Guerra, 2007) sustentam que a expressão escrita deverá desenvolver-se atendendo a três fases: a fase da *planificação*, a fase da *textualização* e a fase da *revisão*. No processo de *planificação*, o aluno programa, através de esquemas, listas, desenhos, etc., o texto tendo em conta o contexto de escrita, a sua intencionalidade comunicativa e os objetivos. Nesta fase da escrita, o aprendente recupera informação armazenada na sua memória ou gera nova informação (sobre o tema, o género de discurso, as ideias a incluir no texto, etc.), seleciona-a e organiza-a de acordo com os objetivos previamente fixados para a realização da tarefa.

No processo de *textualização*, o escrevente (o aluno) procede à escrita do texto a partir da informação estabelecida na fase anterior. Este texto, que pode sofrer várias modificações até chegar à versão final, deve ser compreensível, obedecer às regras do sistema de língua, respeitar as características textuais que lhe subjazem e as convenções socioculturais estabelecidas.

No último processo, o da *revisão*, o discente compara o escrito realizado com os objetivos previamente delineados e procede, caso necessário, a alterações para o melhorar.

Guerra (2007) adiciona uma quarta fase ao processo de escrita: a *edição* ou *editoração*, a qual «corresponde (...) à inserção do texto no seu contexto de produção em termos gráficos e relativos a algumas convenções sociais que mudam segundo o suporte e o contexto social (...), assim como «as atividades de divulgação dos escritos dos estudantes» (p. 95). Este aspeto é particularmente relevante, na medida em que representa um forte fator de motivação para a realização de atividades de escrita.

Contrariamente ao que se possa pensar, este processo de operações linguístico-cognitivas não é linear, unidirecional, mas sim dinâmico e recursivo, pois ao longo do processo de escrita e sempre que considere necessário, o escrevente pode iniciar, interromper ou reiniciar cada processo.

As dificuldades na elaboração de um texto são visíveis quer na LM do aluno quer na LE que está a aprender. Contudo, os obstáculos aumentam nesta última devido às limitações que o aprendente tem do domínio da língua. Esta situação poderá ser minorada se o docente optar por atividades de escrita colaborativa. Apesar de na maioria das vezes o professor planificar a atividade de escrita como uma tarefa individual e solitária, a verdade é que a produção de um texto em pares ou em grupo apresenta-se mais vantajosa, pois i) é mais motivadora; ii) permite a partilha e a negociação de ideias; iii) os alunos comunicam de forma mais desinibida e sem medo de errar; iv) promove-se o espírito de entreajuda; v) contribui para o uso da língua objeto de estudo; e vi) permite trabalhar várias competências simultaneamente.

A expressão escrita na disciplina de Português

- Projeto final da sequência de aprendizagem do 8º ano de escolaridade: *Produção de um texto argumentativo sobre o tema «A publicidade influencia o nosso quotidiano.» e sua posterior publicação no blogue da turma.*

Tendo escolhido o texto poético para trabalhar no 8º ano de escolaridade, desde logo objectivei seleccionar um poema que focasse um conteúdo que fosse do interesse dos alunos e que simultaneamente motivasse o seu estudo. Sabendo por experiência que normalmente muitos estudantes não nutrem simpatia por este género textual, sobretudo porque a mensagem transmitida não é tão explícita como, por exemplo, no texto narrativo, o que dificulta a sua compreensão, necessitava encontrar um poema que pudesse cativá-los e que simultaneamente pudessem aprender algo de significativo com ele. Depois de algumas pesquisas efetuadas, deparei-me com o poema «Eu, etiqueta» de Carlos Drummond de Andrade, o qual desenvolve a temática sobre o consumo irrefletido influenciado pela publicidade. Visto que representava, na minha opinião, um tema apelativo, que considerava adequado à faixa etária dos alunos em questão e que pretendia realizar uma tarefa de expressão escrita, optei por definir como projeto final da sequência a escrita, em pares, de um texto argumentativo subordinado ao tema «A publicidade influencia o nosso consumo». Desta forma, os aprendentes para concretizarem a tarefa proposta teriam de usar a expressão oral e a expressão escrita, competências que têm especificidades muito próprias e que por vezes os alunos têm dificuldade em interiorizá-las. Estou a referir-me ao facto de não raras vezes os

estudantes passarem para o papel as ideias tal como as transmitem oralmente, não tendo em conta que se tratam de discursos com características específicas.

Estando as atividades de pré-tarefa final praticamente todas definidas, preocupava-me o facto de normalmente os alunos se queixarem que não sabem o que escrever, que não têm ideias, etc. Assim, e de forma a não comprometer o projeto final, urgia encontrar uma forma de gerar ideias que pudesse auxiliar os alunos na sua concretização. Foi então que decidi apoiar-me no texto argumentativo presente na sequência e numa imagem (V. anexos I. A3., pp.206-207 e p. 213) e a partir deles iniciar um diálogo com os estudantes sobre a influência da publicidade no consumo, conseguindo-se assim a exposição e partilha de ideias.

A presença do texto argumentativo não só cumpre esta finalidade (a partilha de ideias), como também vai ao encontro do defendido por alguns autores – facultar aos estudantes textos modelo. Alonso (2012), por exemplo, afirma que «mucho antes de empezar a producir, los aprendientes deben estar expuestos (...) [a] textos con los que emplear sus destrezas heurísticas (de descubrimiento) y análisis para estudiarlos y que les sirvan de modelo⁴¹» (p.180).

Carvalho (1999), por seu lado, refere que numa investigação levada a cabo por Charney e Carlson (1995) estes

constatarem que o contacto com modelos pode, de algum modo, influenciar o conteúdo e a estrutura dos textos ao lembrar aspetos, que seriam eventualmente esquecidos, pela ativação de conceitos a retirar da memória e ao facilitar a consciencialização dos aspetos referentes aos padrões estruturais do texto que está a ser escrito.(p.119)

Sobre esta questão, Guerra (2007) declara que «os modelos textuais não correspondem a textos que o aluno deve saber imitar, mas sim a textos através dos quais o estudante vai aprender a dominar a técnica de produção textual de determinado texto (...)» (p.159).

As orientações do Ministério da Educação também defendem a existência de modelos textuais onde os alunos se possam apoiar para a aprendizagem dos diferentes tipos de texto. Neste âmbito refere que

⁴¹ «muito antes de começar a produzir, os aprendentes devem estar expostos (...) [a] nos quais utilizar as suas competências heurísticas (de descoberta) e análise para estudá-los e que lhes sirvam de modelo.»

A leitura deve também ser o ponto de partida para a aquisição de modelos de texto que a prática orientada e acompanhada no espaço da aula deve consolidar e constitui também uma das fontes de documentação necessárias à construção do universo de referência de alguns textos a produzir. (Coelho, 2001, p.21)

A presença do texto argumentativo na sequência cumpre o objetivo de apoiar os aprendentes na fase de produção do projeto final. Não sendo um conteúdo novo, pois o estudo do texto argumentativo inicia-se no 7º ano de escolaridade, a ficha 4 (V. anexo I. A3., pp. 206-207) da sequência visa reativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre este tipo de texto.

Antes de iniciarem a realização do projeto final, é distribuído um documento guia que contém indicações sobre as três fases da produção textual que devem respeitar (planificação, textualização e revisão). Este guia, como o seu nome indica, visa guiar, orientar os alunos durante toda a fase de execução do texto argumentativo. Do meu ponto de vista, a presença deste documento na fase de produção da atividade de expressão escrita revela-se de fundamental importância, na medida em que, por um lado, permite que os alunos não se sintam perdidos sem saber exatamente o que têm de fazer e, por outro, contribui para que desenvolvam mais autonomamente. Assim, tendo como documento base este guia, poderão desenvolver o seu texto de forma faseada, sabendo exatamente que informação deverá constar em cada uma delas.

Reportando-me à minha experiência pessoal enquanto aluna, recordo que em momentos onde me era pedido a produção de um texto, por falta de indicações prévias mais detalhadas, muitas vezes não sabia o que fazer ou o que escrever, para não mencionar que os meus textos não respeitavam as três fases de produção textual já descritas. Neste sentido, considero que facultar aos alunos documentos guias no momento de implementar uma atividade de escrita contribui para «desenvolver as competências de escrita (...) [que conduzirão] a uma apropriação mais sistematizada do conhecimento e [desencadearão] hábitos de planificação do discurso (...) [que permitirão] exercer um controlo mais rigoroso e consciente da atividade linguística e comunicativa» (Reis, 2009, p.149).

Estando criado o contexto para a realização do projeto final e de ter proporcionado os conhecimentos considerados necessários para o mesmo, através de estratégias de

*scaffolding*⁴², é chegado o momento de concretizá-lo respeitando as diferentes fases da construção textual.

A «instituição de circuitos de comunicação que assegurem a circulação dos escritos produzidos» (*op.cit*, p.150) é um fator que deve ser ressaltado, pois contribui grandemente para a motivação do estudante na concretização da atividade. Produzir textos cuja leitura se destina somente ao docente e mais especificamente para a sua avaliação revela-se pouco animador, pelo que no momento de planificar uma atividade que envolve a escrita o professor deverá pensar qual o «destino» a dar-lhe. Neste sentido e dada a relevância deste aspeto, no momento de definir o projeto final considere pertinente inseri-lo no âmbito da comemoração do Dia Mundial do Consumidor, o qual se celebra no dia 15 de março, e de divulgar o melhor texto, escolhido entre todos, no blogue da turma. Para além do desafio de escreverem o melhor texto, sintirem que o mesmo vai ser lido por diversas pessoas e não somente pelo professor, contribuirá certamente para aumentar a motivação e o empenho na realização da tarefa.

Visto que a escrita não é algo inato, a sua aprendizagem requer a criação regular e diversificada de situações que permitam aos alunos desenvolver a sua capacidade criativa, o seu enriquecimento lexical e o domínio das técnicas de escrita.

A expressão escrita na disciplina de Espanhol

- Tarefa final da sequência de aprendizagem do 8º ano de escolaridade: Simulação de uma entrevista para ajudante de monitor num campo de férias.

A tarefa final acima indicada inseriu-se na sequência de aprendizagem cujo tema era «El trabajo». Quando a professora cooperante me informou de que este seria o assunto sobre o qual incidia a minha próxima sequência fiquei algo apreensiva, na medida em que alunos de 12, 13 anos, ainda longe do mercado de trabalho, pouco se

⁴² O conceito de *scaffolding* (pôr/colocar andaimes) foi introduzido Bruner y Sherwood (1975) e consiste numa técnica de ensino onde o aluno apesar de não ter conhecimentos para realizar sozinho uma atividade, com o apoio facultado por uma pessoa mais experiente (o professor ou colegas com mais capacidades) consegue concretizá-la. Este apoio ser-lhe-á retirado à medida que vá progredindo na sua aprendizagem. Algumas das estratégias que auxiliam o aprendiz na construção do seu conhecimento são, por exemplo, a ativação dos seus conhecimentos prévios sobre o tema a tratar, a criação de um ambiente motivador e que desperte o seu interesse, o contacto prévio com um modelo daquilo que se pretende que ele concretize, relacionar as experiências pessoais com os temas abordados em aula, entre outras (Delmastro, A. 2008).

identificam com questões do mundo laboral. Não sendo o tema motivador, toda a aprendizagem poderia ficar comprometida, pois conforme já mencionado a motivação é o motor do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, não deixei que isso constituísse um obstáculo para a construção de uma planificação que fosse atrativa, que permitisse a interação entre os alunos, bem como o desenvolvimento da sua capacidade comunicativa na LE.

A simulação de uma entrevista de trabalho pareceu-me, desde logo, pouco adequada à faixa etária dos alunos pela razão já apresentada. Depois de muito pesquisar, e já um pouco desanimada, surgiu a ideia de simular uma «entrevista de trabalho» adaptada à idade dos alunos em questão. Sabendo que nas férias de verão muitos adolescentes passam algum tempo em campos de férias, pareceu-me viável simular uma entrevista entre um adolescente e os responsáveis pelo campo de férias. Visto que um adolescente nunca iria a uma «entrevista de trabalho» sozinho e de forma a torná-la verosímil e próxima das vivências dos alunos, adicionei um outro elemento: o pai ou a mãe do jovem que o acompanhariam.

À semelhança do que aconteceu com outras tarefas que incidiram sobre a competência da escrita e dadas as vantagens da sua utilização na aprendizagem, optei por aplicar a escrita processual através do trabalho cooperativo. Assim, utilizando o Espanhol, língua objeto de estudo, os aprendentes puderam partilhar e discutir ideias para a elaboração do diálogo.

Preocupando-me em dotar os estudantes dos conhecimentos necessários para a realização da tarefa proposta, através de estratégias de *scaffolding*, fui-lhes fornecendo informação a partir da qual puderam gradualmente construir o seu conhecimento. Na primeira aula forneci-lhes o *input* ao nível do vocabulário (nomes de profissões e adjetivos relacionados com o carácter). Para os motivar e consciencializar de que dentro de poucos anos teriam de começar a desenhar o seu caminho profissional, nomeadamente ao nível do seu percurso escolar quando terminado o 9º ano de escolaridade, procederam à leitura de quatro pequenos textos que continham o testemunho de quatro jovens sobre as suas preferências profissionais.

Visto que no diálogo que tinham de escrever e representar uma das indicações que deveriam cumprir era a transformação de uma frase de discurso direto para discurso indireto, na segunda aula a aprendizagem incidiu sobre este conteúdo linguístico.

Ciente dos benefícios que o contacto com um texto modelo opera na aprendizagem dos alunos ao nível da expressão escrita, na terceira aula foi-lhes

fornecida uma «entrevista de trabalho» desordenada sobre um jovem que ia participar num campo de férias como auxiliar de monitor (V. anexo II. C3., pp.524-526). A presença deste texto na sequência tinha como objetivo fornecer-lhes informação ao nível da estrutura do texto que tinham de produzir como tarefa final e não a intenção de que fosse imitado pelos aprendentes.

Construído o contexto que justificasse a realização da tarefa de expressão escrita e para que a mesma fosse significativa e motivadora, em grupos os estudantes iniciaram a construção do texto baseando-se numa ficha que continha informação sobre os intervenientes no diálogo e sobre o campo de férias onde iriam colaborar como auxiliares de monitor (V. anexo II. C3., pp.533-539), assim como um documento orientador sobre o que se pretendia que fizessem nas três fases do processo de escrita (planificação, textualização e revisão) (V. anexo II, pp.540-541). Tal como noutras situações, considerei que a presença de um documento guia no momento de promover a expressão escrita iria orientar os alunos na realização da atividade, evitar que se sentissem perdidos e contribuir para a sua autonomia. O uso deste tipo de documentos não pretende limitar a criatividade dos alunos, mas apenas fornecer-lhes linhas de orientação para que a tarefa chegue a bom porto.

Sabendo que a atividade de escrita é complexa e conhecedora das mais-valias da sua produção em grupo⁴³, optei por criar pequenos grupos de trabalho onde os alunos pudessem produzir a «entrevista de trabalho». Evidenciando estarem motivados e empenhados para a sua realização, os estudantes deram início à atividade proposta, gerando alguma agitação no decorrer da mesma.

O fator tempo revelou-se um obstáculo para o desenvolvimento do texto proposto. Tendo começado a atividade de escrita faltando poucos minutos para a conclusão da aula, os alunos apenas tiveram tempo de definir qual das personagens iriam incorporar e iniciar os diálogos.

Durante o processo de escrita iniciado em aula, percorri todos os grupos assumindo o papel de orientadora e facilitadora da sua aprendizagem, respondendo a dúvidas, dando sugestões, etc., apercebendo-me também que a maioria dos alunos não recorria à LE para comunicar entre si, facto que me leva a questionar até que ponto o trabalho por tarefas promove o uso efetivo da língua meta.

⁴³ Consultar o ponto 6.9.4 *A expressão escrita*, pp.90-93.

Uma vez que os textos não foram concluídos, solicitei aos aprendentes que os terminassem em casa e que os devolvessem à professora cooperante, visto que o número de aulas para esta sequência tinha terminado. Não tendo antecipado que esta situação poderia ocorrer, no momento foi a solução que me pareceu melhor. Contudo, considero que a expressão escrita por se tratar de uma competência complexa e que a sua aprendizagem decorre de situações de escrita sistemáticas, diversificadas e orientadas, deve realizar-se em contexto de sala de aula, onde os alunos encontram na figura do professor o apoio que certamente não terão fora da escola.

6.10 O ensino-aprendizagem da gramática nas línguas

A gramática é, normalmente, a área do saber que menos entusiasma os alunos na aprendizagem da LM e de uma LE. São vários os fatores que concorrem para esta situação, nomeadamente a forma como a maioria dos professores a aborda e que se caracteriza pelo método expositivo, cujo centro do processo de ensino aprendizagem é o professor. É ele que, muitas vezes de forma descontextualizada, fornece a regra, limitando-se o aluno a registá-la, a memorizá-la e a aplicá-la na resolução de exercícios feitos pelo professor ou presentes nos manuais. Esta abordagem dedutiva da gramática torna-se para o aluno desmotivante e não mostra nem a sua importância nem a sua utilidade na aprendizagem de uma língua. Para além disso, este modelo de ensino tradicional da gramática não tem em conta o saber intuitivo ou implícito dos alunos sobre a estrutura da língua quando estes chegam à escola, pelo que não aposta num percurso de (re)descoberta e de explicitação desses conhecimentos gramaticais (Silva, 2011).

O ensino tradicional da gramática, ainda muito presente nas escolas, tem-se revelado pouco eficaz, constatando-se que os alunos continuam a revelar graves lacunas neste domínio da língua, quer ao nível da escrita quer ao nível da oralidade (Lima, 2002; Xavier, 2013).

A esta abordagem tradicional de ensino-aprendizagem da gramática contrapõem-se modelos mais modernos, sendo de realçar a aprendizagem pela descoberta, muito difundida a partir da década de 70 com o aparecimento da abordagem comunicativa da língua. Lomas (2006) define a aprendizagem pela descoberta como sendo uma

«aprendizagem em que os estudantes constroem o seu conhecimento de maneira autónoma e sem a intervenção do professor. Esta maneira de aprender exige uma atitude de busca ativa através de métodos indutivos ou hipotético-dedutivos.» (p.214).

Com a nova forma de compreender o ensino-aprendizagem de uma língua, os alunos para alcançarem a competência comunicativa devem dominar, para além de outras subcompetências, a subcompetência gramatical. O QECR (Conselho da Europa, 2001) define *competência gramatical* como sendo «o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar. (...) é a capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas» (p.161).

Em Portugal, esta nova forma de trabalhar a estrutura da língua tem granjeado cada vez mais adeptos (Duarte, 1992; Silva, 2008; Silva, 2011; Silvano & Rodrigues, 2010; Xavier, 2012, 2013, entre outros), os quais acreditam que através da implementação de atividades pela descoberta, a explicitação das regras da gramática far-se-á de forma mais vantajosa e duradoura para os alunos.

Duarte (1992) chamou a esta forma de ensino-aprendizagem da gramática de *laboratório* ou *oficina gramatical*. Partindo do conhecimento intuitivo dos alunos e da sua consciência linguística, os estudantes, como se de «cientistas/investigadores» se tratassem e adotando uma atitude de curiosidade, pesquisam e refletem sobre a estrutura e o funcionamento da língua através da formulação e verificação de hipóteses (Figueiredo, 2005; Silvano & Rodrigues, 2010). Sob a orientação do professor, desempenham um papel central e ativo neste processo de descoberta e reflexão sobre a língua.

O laboratório/a oficina gramatical apresenta várias vantagens para os aprendentes a dois níveis: a nível instrumental e a nível cognitivo. Silvano e Rodrigues (2010), apoiando-se em trabalhos desenvolvidos por Duarte (2000; 2008), referem que a nível instrumental «esta estratégia ajuda os alunos a descobrirem as regras que usam espontaneamente e as que devem usar em certos contextos, por exemplo» (p. 281). A nível cognitivo, contribui, entre outros aspetos, para que os alunos «tomem consciência do conhecimento que têm sobre a sua língua de uma forma reflexiva, objetiva e estruturada» (*ibidem*).

Esta linha de pensamento (aprendizagem da gramática pela descoberta) está presente no programa de Português do ensino básico. No ponto 3.5.2. *Orientações de*

Gestão, na passagem dedicada às *Oportunidades de Aprendizagem para o 3º ciclo*, lê-se que

Para que os alunos atinjam os desempenhos descritos na competência [gramatical], é necessário criar oportunidades de aprendizagem variadas, nomeadamente i) Realização de atividades de caráter oficial para analisar e manipular diferentes aspetos da língua, nos vários planos descritos. Estas atividades contemplam múltiplas operações: fazer inferências, deduzir conclusões, estabelecer relações, abstrair princípios e generalizações (Reis, 2009, p. 151).

Conclui-se, portanto, que os fenómenos linguísticos devem ser manipulados no sentido laboratorial para que assim os alunos, sujeitos ativos da aprendizagem, possam refletir sobre a língua e daí tirar conclusões sobre o seu funcionamento (Xavier, 2012).

Também o programa de Português do ensino secundário refere a necessidade dos alunos aliarem

a prática à reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua, constituindo-se como condição indispensável para o aperfeiçoamento do uso da língua, uma vez que possibilitará a identificação de dificuldades e a conseqüente consciencialização das estruturas linguísticas a usar em determinados contextos (Coelho, 2001, p. 25).

No que concerne ao tratamento da gramática nos programas de Espanhol, também aqui se preconiza a necessidade de conduzir o aluno para o estudo reflexivo sobre a língua e de abordar os conteúdos linguísticos tendo em conta a situação comunicativa. O estudo da gramática «está ao serviço da competência comunicativa e é nesta perspetiva que deve ser tratada na aula de língua espanhola e não como um fim em si mesmo.» (Fernández, 2001, p. 18).

Tendo em conta as novas abordagens do ensino de línguas, nomeadamente da abordagem comunicativa e da abordagem por tarefas/projetos, o ensino das estruturas linguísticas deve realizar-se de forma contextualizada, a partir de situações autênticas e significativas para os alunos, bem como de forma integrada com os restantes domínios (Xavier, 2013). Sánchez (2010) acrescenta que a aprendizagem da gramática se deve fazer com base em

objetivos y fines útiles y comunicativos, que permitan a nuestros estudiantes realizar las correspondientes producciones correctas y precisas en las diferentes situaciones comunicativas reales y contextualizadas a las que deben enfrentarse diariamente.⁴⁴ (pp. 65-66)

Nesta nova abordagem de ensino-aprendizagem das línguas, a gramática vai surgindo e sendo trabalhada de acordo com as necessidades comunicativas da tarefa/do projeto e não de forma fragmentada e através de exercícios repetitivos como acontece no ensino tradicional.

Embora a tomada de consciência de que esta nova forma de entender a aprendizagem da gramática é mais vantajosa para os discentes, na medida em que a sua reflexão sobre os fenómenos da estrutura da língua contribuem para uma melhor compreensão dos mesmos e que a sua articulação com os demais domínios (ouvir, falar, ler e escrever) conduzirão o aluno à transformação do conhecimento declarativo (saber sobre a língua) em conhecimento procedimental (saber utilizar a língua) e ao desenvolvimento de uma competência comunicativa mais eficaz, a verdade é que na realidade os métodos usados, sobretudo no que ao ensino da LM diz respeito, continuam muito arraigados às práticas tradicionais. A metodologia tradicional, como acima referido, tem-se revelado pouco eficaz, como se constata pelos frágeis conhecimentos linguísticos que os alunos revelam.

No ensino da LE esta situação parece estar mais ultrapassada, provavelmente devido à maior ênfase dada às abordagens comunicativa e por tarefas. São as tarefas realizadas de forma contextualizada e as necessidades comunicativas por elas apresentadas que definem o conteúdo gramatical a estudar. Quer isto dizer que o estudo de um conteúdo gramatical decorre de uma situação de uso da língua.

Na abordagem comunicativa/por tarefas privilegia-se o ensino indutivo (através de mostras de língua, o aluno formula hipóteses sobre a mesma e tenta comprová-las para chegar à regra) em detrimento do ensino dedutivo (exposição da regra pelo professor e o aluno tenta utilizá-la na produção linguística). No entanto, quer o método indutivo quer o método dedutivo podem e devem ser implementados em sala de aula. A opção por um em detrimento do outro deverá basear-se, segundo Martín-Sánchez (2010), e com o qual concordo, nas necessidades e características dos alunos, pois existem alunos que aprendem melhor através do método dedutivo e outros através do

⁴⁴ objetivos e fins úteis e comunicativos, que permitam aos nossos estudantes realizar as correspondentes produções corretas e precisas nas diferentes situações comunicativas reais e contextualizadas às que devem enfrentar-se diariamente.

método indutivo. Convém, contudo, realçar que a aprendizagem a partir deste último «es seguramente benéfica en términos de retención a largo plazo y para la activación de estrategias de aprendizaje»⁴⁵ (Coronado, 1998, p.91). Baseando-se nas atividades indutivas, o discente refletirá sobre a língua e inferirá as regras que nela estão presentes, caminhando, deste modo, para a sua autonomia no processo ensino-aprendizagem e para uma maior retenção das aprendizagens.

Para além dos aspetos já mencionados, Silvano e Rodrigues (2010) assinalam outro aspeto importante a ter em conta no ensino-aprendizagem da gramática: a vantagem do seu estudo em grupo ou pares, pois desta forma «está a reforçar-se também a compreensão e a expressão do oral que ocupam ainda pouco espaço na aula de Português» (p. 141). Este reforço da compreensão e expressão oral é tanto ou mais importante se estivermos a falar de uma LE.

Tendo em conta o exposto, e no momento de produzir as sequências de aprendizagem, procurei implementar atividades que permitissem abordar as estruturas da língua de forma contextualizada, servindo-me, sempre que possível, da abordagem indutiva e conduzindo os alunos, a partir de mostras de língua autênticas, à inferência das regras. Quando tal não foi possível, esforcei-me para que a atenção dos alunos recaísse sobretudo no significado da língua e não tanto na análise formal da língua que se estava a trabalhar.

A gramática na disciplina de Português

▪ *Características da variedade brasileira do português.*

O conjunto de atividades sobre as características da variedade brasileira do português inserem-se na sequência didática dedicada ao estudo do texto poético. Baseando-se no poema «Eu, etiqueta» do poeta brasileiro Carlos Drummond de Andrade e após o seu estudo, os alunos procedem à audição da sua declamação em português do Brasil (V. anexo III.E1)⁴⁶. Pretende-se com esta atividade sensibilizar os aprendentes para algumas diferenças entre o português europeu e o português do Brasil, designadamente no que se refere ao vocabulário, à construção frásica, à pronúncia e à ortografia. Tendo presente que o estudo da estrutura da língua se deve fazer de forma

⁴⁵ «é seguramente benéfica em termos de retenção a longo prazo e para a ativação de estratégias de aprendizagem».

⁴⁶ O poema encontra-se no CD que acompanha o relatório, no ficheiro com o nome Anexos – vol. II, pasta Português.

contextualizada, a leitura e análise do poema iniciam a contextualização para o estudo deste conteúdo programático e põem os alunos em contacto com vocabulário e expressões que são típicos da variedade brasileira do português. De forma a despertar o interesse dos alunos para o seu estudo, apoio-me na apresentação de cinco palavras em português na variedade brasileira e convido-os a descobrirem os respetivos equivalentes em português europeu (V. anexo I. A3. p. 200). Penso que com esta atividade introdutória irei motivar os aprendentes para o estudo deste conteúdo e sensibilizá-los para as diferenças que existem entre o português falado em Portugal e o português falado no Brasil.

Concluída a atividade inicial, e servindo-me ora do método dedutivo ora do indutivo, os alunos tomam contacto com as características do português do Brasil. A escolha desta metodologia para apresentar este conteúdo justifica-se, por um lado, pelo facto de, na minha opinião, o mesmo permitir a abordagem dedutiva e indutiva e, por outro lado, e segundo Martín-Sánchez (2010), o uso simultâneo dos mesmos satisfazer as necessidades de aprendizagem dos alunos. Como sabemos, existem alunos que aprendem mais facilmente através do método dedutivo e outros através da aprendizagem pela descoberta (método indutivo).

O conjunto de atividades dedicadas ao estudo das características da variedade brasileira do português culmina com o preenchimento de uma tabela com as características ao nível do vocabulário, construção frásica, ortografia e pronúncia a partir da audição do poema «Eu, etiqueta». Uma vez que os alunos já tiveram contacto com estas características do português na variante brasileira através das atividades anteriores, acredito que a realização desta atividade não lhes resultará difícil.

A gramática na disciplina de Espanhol

▪ *O discurso direto e indireto.*

O estudo do discurso direto e indireto inseriu-se na sequência dedicada ao trabalho. Na segunda aula e já familiarizados com os nomes de algumas profissões, os alunos, através de uma atividade lúdica que consistia em construir um puzzle para adivinhar o porquê de algumas pessoas estarem atrasadas para a realização de uma entrevista (V. anexo II. C3., pp. 513-516), e de forma contextualizada, refletiram sobre algumas regras da transformação do discurso direto para o discurso indireto. Optando pelo trabalho em pares, devido às vantagens que este apresenta na aprendizagem de uma

língua, nomeadamente o uso da língua objeto de estudo e a maior segurança que os alunos sentem ao expressarem-se entre si sem medo de errar, os aprendentes, com base nas indicações por mim facultadas, realizaram a atividade lúdica a partir da qual e de forma faseada foram resolvendo os exercícios propostos (V. anexo II. C3., ficha 4, pp. 509-512). Desta forma, foram-se apercebendo de algumas regras que tinham de ter em atenção no momento de transformar frases em discurso direto para discurso indireto. Uma vez que este conteúdo é complexo, pois implica o conhecimento prévio de outros conteúdos sobre a estrutura da língua, sempre que possível solicitei aos aprendentes que pensassem nas regras da transformação do discurso direto para o discurso indireto na sua LM, facto que em alguns momentos da resolução dos exercícios apresentados veio auxiliar os alunos para uma melhor compreensão do conteúdo gramatical objeto de estudo.

Embora tivesse criado uma atividade lúdica para abordar o estudo do discurso direto e indireto que visava motivar os alunos para o seu estudo e centrar a sua atenção no significado, a verdade é que não consegui. Devido aos diversos conteúdos gramaticais que tinham de dominar para poderem transformar frases do discurso direto para discurso indireto, acabei por desviar a sua atenção para a forma da língua. Contudo, os objetivos estipulados para esta aula foram alcançados conforme me apercebi durante a resolução dos exercícios, bem como durante a sua correção.

Este conteúdo da língua esteve presente durante a realização da tarefa final proposta para esta sequência e dos textos que tive oportunidade de ler pude concluir que a maioria dos alunos alcançou as aprendizagens inicialmente delineadas. Conforme referem Gil (2014) e Rodríguez e Valero (1998), conhecer a gramática não é sinónimo da utilização correta das suas regras. É necessário que o aluno tenha oportunidade de usá-las em diferentes situações comunicativas e assim aperfeiçoar a sua competência comunicativa.

6.11 O ensino-aprendizagem do vocabulário nas línguas

Investigações implementadas no âmbito do ensino de uma língua (Schmitt N. 2000 e Sinclair, 1991 cit. por Higuera, M., 2004 e Oster, U. 2009) vieram demonstrar a importância do vocabulário na sua aprendizagem. Aprender uma língua, seja ela LM ou LE, visa desenvolver no aluno a sua competência comunicativa. Assim sendo, a

aquisição de vocabulário é essencial na medida em que quanto maior for o seu domínio, mais facilidade o aprendente terá ao nível das suas competências recetivas (compreensão oral e leitura) e produtivas (expressão oral e escrita).

Antes de prosseguir, parece-me relevante esclarecer dois conceitos que com frequência e erradamente são utilizados como sendo sinónimos. Refiro-me aos conceitos de *léxico* e de *vocabulário*. Segundo Rosa (2014), baseando-se em Aragonés (2004), entende-se por *léxico* «o conjunto de palavras que compõe uma língua, e evolui continuamente, pois é o nível mais instável e versátil do sistema linguístico e que reflete com mais exatidão as mudanças sociais e culturais» (p. 32). Nery (2009), apoiando-se em Antunes (2007), acrescenta que o léxico é um conjunto de palavras relativamente extenso que os falantes têm à sua disposição para construir o sentido dos seus enunciados.

Relacionado com o conceito de léxico está o conceito de *vocabulário* definido como sendo «o subconjunto que se encontra em uso efetivo por determinado grupo de falantes, numa determinada situação» (Bezerra 2004, *idem, ibidem*).

Depois de muitos anos centrando-se o ensino na gramática e no texto literário, atualmente, e ainda que lentamente, verifica-se que o ensino do vocabulário quer na LM quer na L2 tem sofrido algumas alterações. Se antes era estudado de forma isolada, descontextualizado e através de longas listas que os alunos tinham de memorizar, agora, e muito devido ao paradigma comunicativo e ao ensino por tarefas/projetos, os professores começam a trabalhá-lo de forma contextualizada e de acordo com as necessidades comunicativas que vão surgindo para a concretização da tarefa/do projeto.

O conhecimento lexical é essencial na aprendizagem de uma língua, sendo considerado uma subcompetência da competência comunicativa. De acordo com vários autores (Conselho da Europa, 2001; Gómez-Molina, 2004; Moreno, 2011), a competência lexical consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar de forma adequada o vocabulário de uma língua e engloba elementos lexicais e gramaticais.

No momento de trabalhar esta subcompetência do aluno, o professor tem de ter em conta que a sua seleção deverá atender a vários critérios. Alonso (2012) e Giovannini, A., Martín Perís, E., Rodríguez, M. e Simón, T. (1996b) enumeram um conjunto de princípios, dos quais destaco a rentabilidade, a utilidade e a necessidade e o interesse dos alunos. Acresce aos critérios anteriormente mencionados o número de palavras a ensinar por aula. De nada serve entregar ao aprendente uma lista extensa de vocabulário, pois, como é sabido, a capacidade da mente humana para aprender

diariamente palavras novas é limitada. Um aluno assimilará no máximo umas dez palavras por aula.

A aprendizagem das primeiras palavras por uma criança na sua LM ocorre no seio da família. A base mental que a criança vai construindo ao longo dos primeiros anos de vida, vai ser ampliada quando entrar num contexto formal de aprendizagem, isto é, na escola. É fundamental que nos momentos de aprendizagem de vocabulário o aluno tenha um contacto variado com o mesmo. A sua retenção e compreensão, quer na LM quer na LE, serão mais eficazes se o aprendente o «manusear» em diferentes contextos e se usar as diferentes competências que tem ao seu dispor do que se o repetir oralmente ou por escrito diversas vezes, pois assim aperceber-se-á que uma mesma palavra pode ter vários significados que mudam consoante o contexto comunicativo onde se insere.

Aprender vocabulário é um processo complexo e que pode envolver um ou vários níveis, segundo o definido pelo professor. De acordo com Alonso (2012), os níveis compreendidos no processo de aprendizagem de vocabulário são os seguintes: nível fonológico-ortográfico; nível semântico; nível sintático; nível morfológico e o nível pragmático.

O ensino-aprendizagem do vocabulário poderá ocorrer de forma implícita/indireta ou explícita/direta, sendo que, e segundo Higuera (2004), embora de natureza distinta, são formas complementares.

Na fase de apresentação ou revisão do vocabulário, a qual deve ser sempre contextualizada e motivadora, são várias as propostas didáticas sugeridas pelos investigadores nesta área (Alonso, 2012; Giovannini *et al.* 1996b; Moreno, 2011) e que vão desde a classificação de palavras em categorias, à associação de palavras a definições ou imagens, passando pelo preenchimento de espaços, pelos exercícios de escolha múltipla, pela realização de mapas semânticos, pela explicação com exemplos, pela resolução/produção de exercícios de sinonímia/antonímia, até à realização de jogos didáticos.

O ensino-aprendizagem do vocabulário permite aos alunos ampliar as opções de transmitir os seus pensamentos de forma adequada ao contexto e ao seu interlocutor.

O vocabulário na disciplina de Português

▪ *Vocabulário do português europeu vs português do Brasil*

Tendo em conta que o estudo do texto poético teve por base o poema «Eu, etiqueta» do poeta brasileiro Carlos Drummond de Andrade, considerei que seria pertinente sensibilizar os alunos para algumas diferenças que existem entre o português europeu (PE) e o português do Brasil (PB). Apesar de se tratar de uma só língua, é inegável que a mesma apresenta diferenças assinaláveis a vários níveis. Embora na sequência de aprendizagem o estudo destas diferenças se tenha realizado em vários aspetos (vocabulário, construção frásica, ortografia e pronúncia), neste ponto apenas abordarei as dissemelhanças no que respeita ao vocabulário.

Para iniciar a abordagem deste conteúdo, os alunos contactam com léxico da variante europeia e brasileira que têm o mesmo significado (V. anexo I. A3. p. 200), mais especificamente com os termos «comboio», «boleia», «cancro», «autocarro», «fato», «ônibus», «trem», «carona», «câncer» e «terno». Propõe-se que encontrem a palavra homóloga entre as duas variantes do português. Visto constituírem conceitos com os quais os alunos estão familiarizados através do visionamento de telenovelas brasileiras, penso que a resolução desta atividade far-se-á sem grandes dificuldades. Seguidamente, procederão à audição do poema «Eu, etiqueta», declamado em PB (V. anexo III.E1)⁴⁷, a fim de preencherem um quadro indicando algumas diferenças lexicais entre as duas variantes do português.

O vocabulário na disciplina de Espanhol

▪ *Vocabulário da roupa.*

A fim de ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o vocabulário da roupa e motivá-los para o estudo da nova sequência didática *¿El hábito hace al monje?*, desenhei como tarefa inicial a realização de uma pequena conversa entre a professora e os alunos sobre os seus gostos relacionados com a moda e os seus hábitos de consumo no que ao vestuário diz respeito. Através de questões que lhes fui colocando, os alunos foram expondo as suas respostas recorrendo aos conhecimentos que já detinham sobre a temática objeto de estudo. Conforme assinalam Giovannini *et al.* (1996b), quando o docente apresenta vocabulário deve ter sempre em atenção que frequentemente a

⁴⁷ O poema encontra-se no CD que acompanha o relatório, no ficheiro com o nome Anexos – vol. II, pasta Português.

realidade para a qual o vocabulário remete já é conhecida pelos estudantes, não na sua totalidade, normalmente. Assim, revela-se proveitoso o professor recorrer primeiramente aos conhecimentos já adquiridos pelos alunos e posteriormente, de acordo com as suas necessidades e interesses, enriquecer/ampliar o seu vocabulário. Após o registo no caderno do vocabulário que iam referindo, foi-lhes solicitado que indicassem as diferentes categorias às quais pertenciam, isto é, *ropa*, *calzado*, *complementos* e *colores*. A partir desta primeira atividade comunicativa, de forma descontraída, os estudantes, servindo-se dos seus conhecimentos prévios, exprimiram, sem grande dificuldade, os seus gostos e hábitos de consumo sobre o vestuário.

Não esquecendo que «la información recibida de forma visual es almacenada de forma más efectiva y duradera que la información leída o escuchada⁴⁸» (Sánchez, 2009, p. 2) e com o objetivo de ampliar o vocabulário sobre o vestuário, os alunos, em pares, tiveram de indicar, com base no vocabulário fornecido pela docente, a roupa que cinco manequins tinham vestida (V. Anexo II. B3., pp. 380-381). A correção deste exercício fez-se recorrendo ao visionamento de um vídeo, no qual uma conselheira de moda apresentava o que cada modelo vestida (V. Anexo IV.F2⁴⁹).

No final desta aula dedicada à revisão e ampliação de vocabulário, senti que os alunos tinham correspondido aos objetivos inicialmente traçados, tendo para isso contribuído não só o tema, com o qual se identificaram, como também as atividades apresentadas que me pareceram motivadoras.

6.12 A cultura no ensino-aprendizagem de línguas

Aprender uma língua, seja ela LM ou LE, envolve a aprendizagem/compreensão da *cultura* do país onde essa língua se fala. Devemos, no entanto, ter em conta que a sua abordagem deve ser realizada de forma diferente, na medida em que quando ensinamos uma LE os alunos pouco sabem sobre a sua cultura. O mesmo não acontece no ensino-aprendizagem da LM, pois os aprendentes estão inseridos na sociedade onde essa cultura está presente e da qual a língua faz parte. Quando iniciam o seu ensino formal já detêm conhecimentos que os ajudam a melhor compreender o seu uso.

⁴⁸ «a informação recebida de forma visual é armazenada de forma mais efetiva e duradoura que a informação lida ou escutada»

⁴⁹ O vídeo encontra-se no CD que acompanha o relatório, no ficheiro com o nome Anexos – vol. II, pasta Espanhol.

Para Winston (1933), «la cultura puede ser considerada como la totalidad de los rasgos materiales y no materiales, junto a las estructuras comportamentales que se le asocian y los usos lingüísticos que una sociedad posee⁵⁰» (cit. por Guillén, 2004, p. 839). Na 43ª Conferencia Internacional de Educação, realizada em Genebra em 1992, o conceito de cultura aparecia definido da seguinte forma:

(...) Engloba los modos de vida, las tradiciones, las creencias, las artes y las letras, integrando a su sistema de valores los derechos fundamentales del ser humano. La cultura de un país no se refiere a la *cultura culta*, comprende igualmente una *cultura popular*. No se resume a la herencia, sino que se enriquece y se desarrolla tanto por la creatividad como por la memoria (...). (*idem*, p. 841)

Este conceito de cultura vai ao encontro da definição apresentada por Galisson (1999), o qual também fazia a distinção entre *cultura culta* e *cultura popular*. Segundo este autor, *cultura culta* diz respeito a um saber cultivado institucionalmente, a um saber literário, artístico, científico e técnico. Tem um carácter enciclopédico e é dominada por poucos. A *cultura popular* situa-se no âmbito do comportamento, da vida quotidiana (Guillén, 2004), onde se inserem os valores, os costumes, os estilos de vida, etc.

Cultura culta e *cultura popular* correspondem respetivamente ao que Miquel (1997) chamaram de cultura com «C» maiúsculo e cultura com «c» minúsculo.

Ora tendo em conta as metodologias usadas atualmente no ensino das línguas (o método comunicativo e o ELBT), nas quais a cultura é vista como uma prática social, isto é, como uma forma de agir socialmente através da língua, a cultura que deve ser preferencialmente privilegiada no ensino é a cultura com «c» minúsculo. Esta ideia da aprendizagem da cultura com «c» minúsculo sai reforçada se tivermos presente que o objetivo da aquisição de uma língua é o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante, entendida como a capacidade de usar a língua de forma adequada à situação de comunicação.

Sabendo nós que a competência comunicativa é composta por várias subcompetências, entre as quais se encontra a sociolinguística, obrigatoriamente a cultura tem de estar presente na sala de aula. Conforme defendem Giovanni *et al.*

⁵⁰ «a cultura pode ser considerada como a totalidade dos rasgos materiais e não materiais, juntamente com as estruturas comportamentais que se lhe associam e os usos linguísticos que uma sociedade possui»

(1996b) «una lengua desvinculada de la cultura se convierte en un instrumento estéril y carente de significado⁵¹» (p. 31), isto é, não tem sentido.

A referência a uma abordagem cultural da língua aparece quer nos programas de ensino de Português quer nos de Espanhol, sendo essa referência mais evidente nestes últimos, provavelmente por se tratar do ensino de uma LE onde essa componente é trabalhada de forma mais explícita. Não quero com isto dizer que a cultura na aula de LM não é importante. O que acontece é que o aluno de LM contacta, vive diariamente a sua cultura, pelo que o conhecimento da mesma resulta sobretudo da sua experiência pessoal e não tanto da informação que possa adquirir em contexto de sala de aula.

«O entrar em contacto com outras culturas, quer através da língua quer de uma abordagem intercultural, favorece o respeito por outras formas de pensar e atuar e proporciona a construção de uma visão mais ampla e rica da realidade.» (Ministério da Educação, 1997, p. 5).

A importância da componente cultural na aprendizagem de uma língua também é mencionada no QECR (Conselho da Europa, 2001). Este conteúdo programático surge integrado nas competências gerais que o aluno deve ter. Para além de indicar um conjunto de aspetos culturais que podem ser abordados em sala de aula, faz ainda referência à consciência intercultural do aluno. Esta produz-se a partir do conhecimento, da perceção e da compreensão da relação entre a sua cultura e a cultura na qual se insere a língua que está a estudar.

Conforme afirmam Soler-Espiauba (2009) e Guillén (2004), a aquisição do sistema linguístico não garante por si só a compreensão da língua. Não dominar o que ele designa de «gramática cultural oculta» pode conduzir à incompreensão e à ocorrência de mal-entendidos na comunicação. Assim sendo, o estudo de conteúdos culturais na LM e na LE deve ser feito de forma contextualizada a fim de permitir uma melhor compreensão da língua que o aprendente está a estudar.

No decurso da minha PPS, preocupei-me por integrar conteúdos culturais que se adequassem às temáticas que me foram sugeridas abordar. De forma contextualizada e num ambiente descontraído e motivador foram explorados, na disciplina de Espanhol, os conteúdos culturais relacionados com a roupa, as tribos urbanas, as profissões e a amizade. Nas sequências de aprendizagem de Português contemplei a abordagem da

⁵¹ «uma língua desvinculada da cultura converte-se num instrumento estéril e sem significado».

publicidade e da sua influência no nosso comportamento, do consumismo, da importância de desenvolvermos atitudes para o bem comum.

6.13 A importância dos recursos didáticos no ensino-aprendizagem de línguas

Atualmente, os professores dispõem de um vasto leque de recursos didáticos que os podem auxiliar a transmitir os conteúdos da sua disciplina. Consideram-se *recursos didáticos* os meios utilizados para ajudar o professor no processo ensino-aprendizagem. São recursos didáticos o quadro, o manual da disciplina, as fichas de trabalho, as imagens, os filmes, as músicas, os CDs, os DVDs, o computador, o rádio, o videoprojector, etc., ou seja, o docente tem ao seu dispor desde os recursos pedagógicos mais tradicionais até aos mais modernos. A escolha de cada um destes recursos, isoladamente ou em simultâneo, depende de vários fatores, nomeadamente dos objetivos de aprendizagem, do tipo de alunos, dos seus interesses, necessidades e motivações, das estratégias metodológicas, dos recursos que a escola dispõe, entre outros.

O uso de diferentes recursos didáticos na prática docente visa facilitar o processo de aprendizagem, torná-lo mais dinâmico, motivar e despertar o interesse dos estudantes e aproximá-los da realidade.

6.13.1 O uso de materiais autênticos na aprendizagem

Para o ensino de uma língua, o professor dispõe, para além do manual, de um vasto conjunto de fontes que podem enriquecer a sua prática docente e beneficiar a aprendizagem dos alunos como, por exemplo, revistas, jornais, a televisão, a rádio, a internet, um sem número de documentos que fazem parte da nossa vida diária como por exemplo, folhetos diversos, cartas (formais e informais), faturas, formulários, mapas, publicidade, fotografias, etc.

Se nos detivermos nos materiais anteriormente mencionados, com exceção do manual da disciplina, todos os outros fazem parte do nosso quotidiano, o que se

compreende se tivermos em conta que na aprendizagem de línguas, sobretudo de línguas estrangeiras⁵², enfatiza-se o uso de *material autêntico*.

Considera-se material autêntico «material hablado y escrito que se ha producido con el propósito de comunicarse y no de enseñar lenguas.⁵³» (Nunan, 2011, p. 62).

Para Carvalho (1983), apoiando-se em Rogers e Meddley, (1988), Berwald, (1986) e Kienbaum, B., Russel, A. J. e Welty, S., (1986), material autêntico é

todo aquele material que não adaptado, simplificado ou criado para ser ministrado a alunos de línguas. Muito pelo contrário, é um material que foi escrito ou gravado para um público comum e não especificamente para alunos e reflete um contexto situacional e cultural próprio. (p. 118)

No ensino de línguas que adota uma abordagem comunicativa e que visa preparar o aluno para a comunicação fora do âmbito escolar, a exposição a materiais autênticos é defendida como sendo a mais adequada e vantajosa, pois o seu *input* reflete o uso real da língua. Convém, no entanto, ressaltar, que a maioria desses materiais são usados no ensino tendo em conta as características dos alunos, as suas necessidades e os objetivos traçados.

Nunan (2011), com base no trabalho de Brosnan, J. T., Forsey, R. G., Brosnan, M. E. (1984), apresenta as seguintes vantagens para o uso de material autêntico na aprendizagem: i) a língua é natural, tal como a usamos no dia-a-dia; ii) dá oportunidade dos aprendentes trabalharem com textos curtos, os quais contêm mensagens completas e com sentido; iii) proporciona ao aluno a oportunidade de usar pistas não linguísticas como o formato, as imagens, as cores, os símbolos e o contexto para chegar ao significado do texto; e iv) permite ao adulto (professor) estabelecer uma relação entre o que faz na sala de aula e o que necessita fora dela, ou seja, pode refletir se as atividades que desenvolve em sala de aula se coadunam com as que se realizam na vida quotidiana.

A enorme quantidade de recursos que o docente tem ao seu dispor pode constituir um problema no momento de escolher os que deve levar para a sala de aula. Álvarez

⁵² Também na aprendizagem da língua materna são usados materiais autênticos. Se analisarmos um manual de Português, a par dos textos literários convivem notícias jornalísticas, textos utilitários (relatórios, atas, cartas de diversos tipos, etc.), entrevistas e referências a *sites* na internet para consulta e pesquisa. No entanto, por se tratar da nossa L1, a qual usamos diariamente na nossa comunicação e por estarmos inseridos na sociedade onde é a língua oficial, contrariamente ao que acontece com as LE que se estudam em contexto escolar, a presença destes documentos na aprendizagem é menor, mas nem por isso menos importante.

⁵³ «material falado ou escrito que foi produzido para comunicar e não para ensinar línguas.»

(2007) apresenta um conjunto de normas que devem ser respeitadas aquando da sua seleção. São elas: i) os objetivos da atividade; ii) as competências que visam desenvolver; iii) as características, necessidades e interesses dos alunos; e iv) motivar os estudantes.

Feita a referência à importância da utilização de materiais autênticos no ensino-aprendizagem de uma língua, seguidamente focarei alguns dos recursos didáticos de que me servi para levar a cabo a aprendizagem na minha PPS e que considere que beneficiaram a aprendizagem. A saber: a *canção*, o *vídeo* e a *imagem*⁵⁴. Para cada um dos recursos didáticos selecionados, farei primeiramente uma pequena apresentação do mesmo com base na literatura consultada, seguindo-se a explicitação do seu uso em contexto de sala de aula e resultados obtidos⁵⁵.

▪ A canção

A *canção* é um recurso didático de grande importância no ensino de línguas, não só de LE, mas também da LM. Se até há alguns anos era vista de forma um pouco depreciativa, pois muitos docentes consideravam-na como uma forma de ocupar os últimos minutos da aula quando nada mais havia para fazer, atualmente é consensual, creio, que o uso de canções beneficia o ensino-aprendizagem de línguas. Segundo Fernández (2013) e Gil-Toresano (2000), as razões que justificam o uso de canções no ensino são diversas, destacando-se essencialmente i) a motivação dos alunos; ii) a criação de um ambiente positivo e descontraído na aula; iii) estimula a comunicação entre os alunos através da partilha de ideias e opiniões; iv) possibilita o desenvolvimento das quatro competências e não somente a compreensão auditiva como muitos poderiam pensar; v) permite expressar emoções, pois muitos dos temas abordados versam sobre temas com os quais a maioria dos estudantes se identificam; vi) fomenta a criatividade; e vii) estimulam a memória.

Por constituírem um produto autêntico e real da língua, as canções representam um importante suporte através do qual o professor pode trabalhar questões linguísticas e culturais.

Atualmente, o docente tem ao seu dispor um amplo e vario conjunto de canções dos mais variados géneros e que retratam os mais diversificados temas. No entanto, no

⁵⁴ A canção, o vídeo e a imagem enquadram-se nos designados materiais autênticos.

⁵⁵ Visto que as planificações de Português não foram implementadas, não se poderão fazer referências aos resultados obtidos. Far-se-á, então, uma reflexão sobre aquilo que se espera alcançar com a atividade.

momento de escolher as canções para levar para a aula, o professor deve reger-se por três critérios: i) adequação à situação docente (níveis de competência comunicativa, linguística e cultural dos alunos, bem como os seus interesses); ii) facilidade de exploração didática das letras das canções; e iii) clareza da audição (Santos, 1995, cit. por Badih, 2008).

O uso de canções em contexto de sala de aula presta-se a diversas situações. Seguidamente exporei o uso que fiz deste recurso didático na aprendizagem da língua espanhola.

A canção na disciplina de Espanhol

- A canção *Nadie como tú* do grupo La Oreja de Van Gogh

Utilizei a canção como recurso didático na primeira aula da sequência didática formativa de Espanhol subordinada ao tema *Así te relacionas* (V. anexos II. A3., pp. 303-305 e IV.F1)⁵⁶ e tinha como objetivo servir de pretexto para abordar o tema da amizade. Trata-se de uma canção que tem uma melodia agradável, o ritmo é adequado, a letra é compreensível, a estrutura das frases é simples e o vocabulário é acessível para o nível linguístico dos alunos.

Antes de proceder à sua exploração e como forma de motivar e criar expectativas nos aprendentes para a sua audição, projetei três imagens que estavam relacionadas com o tema da amizade. Com esta atividade, incitei a participação oral dos alunos, os quais, socorrendo-se da língua meta, expuseram as suas opiniões e trocaram ideias com os colegas, gerando-se um clima de empatia entre a professora e os estudantes.

Outra atividade que contribuiu para o uso da LE objeto de estudo foi o preenchimento, em pares, de espaços vazios presentes na canção a partir de vocabulário fornecido pela docente e que tinha como objetivo escolher a palavra que melhor se adequava às frases incompletas. Concluídas estas atividades preliminares, procedeu-se à audição da canção para confirmar as respostas das atividades anteriores. Foi com agrado que constatei que os alunos gostaram da canção e compreenderam o tema nela desenvolvido – a amizade. Baseando-me na sua letra da canção, tentei estabelecer uma relação entre a mensagem que nela era transmitida (a descrição do que era um amigo

⁵⁶ A canção encontra-se no CD anexo ao relatório, na pasta com os materiais digitais utilizados na lecionação das aulas de Espanhol.

para a cantora) e as vivências dos alunos. Para isso fui colocando algumas questões como, por exemplo, «O que era a amizade?», «O que era um amigo?» etc. Visto tratar-se de um tema que lhes era próximo, vários elementos da turma participaram com empenho e entusiasmo nesta pequena troca de ideias. Conforme refere Betti (2004), os temas tratados nas canções motivam os estudantes a discutir a situação que nela é descrita, a apresentarem a sua interpretação do que ouviram e a quererem ouvir a interpretação dos colegas, situação que contribui para que os aprendentes tenham uma participação ativa na atividade, se crie um clima onde a motivação para a aprendizagem é elevada e onde a comunicação exista de facto.

Para além de servir para a troca de ideias sobre que o que é a amizade, a canção *Nadie como tú* permitiu rever e ampliar vocabulário relacionado com as características de carácter, outro aspeto muito trabalhado através deste recurso didático.

▪ O vídeo

Com a adoção do método comunicativo no processo de aprendizagem de línguas e posteriormente do ELBT, houve a necessidade de introduzir nossos recursos didáticos que respondessem à necessidade de tornar a aula mais comunicativa, dinâmica e que refletisse o mundo real. A par dos recursos didáticos mais tradicionais como o quadro e o manual, atualmente convivem no espaço da sala de aula outros objetos que tornaram a aprendizagem mais motivadora e mais próxima da vida quotidiana. Refiro-me à presença dos meios audiovisuais (televisão e *vídeo*).

O suporte audiovisual representa um material de excepcional relevância no que à aprendizagem de línguas se refere, na medida em que i) aumentam a motivação dos alunos, pois estes sentem um maior interesse pela informação que provém do mundo exterior; ii) quando constituem material autêntico, os alunos têm uma perceção mais real do que é a cultura da língua que estão a estudar, no caso da LE; iii) permitem apresentar situações comunicativas completas nas quais se combina o som e a imagem, tal como acontece na vida real, permitindo que o aluno tenha acesso a uma mensagem onde se incluem a entoação, a situação e os elementos paralinguísticos; e iv) transmitem informação sociocultural (costumes, valores, mentalidades e atitudes) que possibilita ao professor introduzir os conteúdos socioculturais de forma integrada (Brandimonte, 2003; Larrañaga, 2000).

Apoiando-se numa pesquisa realizada por Hoban e Van Ormar (1951), Silbiger (1995) afirma que os filmes são um importante instrumento didático para a aquisição de conhecimento sempre que tiverem relevância para o público-alvo, neste caso os alunos, e que facilitam a retenção de informação, pois a imagem serve de apoio àquilo que está a ser transmitido. Esta ideia é igualmente partilhada por Alonso (2012).

A seleção do material audiovisual deve ser, portanto, rigorosa e atendendo às necessidades e interesses dos aprendentes, tendo sempre presente que a sua utilização visa aumentar a sua competência comunicativa.

Ao longo da minha PPS, por várias vezes me socorri de material em vídeo, não só por este ser realmente motivador, mas também por conduzir à aprendizagem, sempre e quando for bem explorado. A seguir, apresentarei duas situações onde utilizei este recurso didático.

O vídeo na disciplina de Português

- O filme *Pay it forward (Favores em cadeia)*

Tendo em conta a mensagem transmitida pelo conto *O homem que plantava árvores* (pequenos gestos podem transformar o mundo) e conhecendo o filme *Pay it forward (Favores em cadeia)* (V. anexo III. E.2 e E.3)⁵⁷, considereei que a sua utilização nesta sequência de aprendizagem fazia sentido, pois não só versa a mesma questão do referido conto, como também serviria de motivação para a concretização da tarefa final proposta para a sequência de aprendizagem do 10º ano. Embora o filme não seja português, a verdade é que a temática nele abordada e o cenário no qual se desenrola toda a ação poder-se-iam aplicar à nossa sociedade.

A personagem principal do filme é um adolescente que decide responder ao desafio lançado pelo seu professor de Estudos Sociais - pensar em ações que possam melhorar o mundo e pô-las em prática. Este é um tema importante e simultaneamente desafiador, sobretudo porque estamos a trabalhar com jovens que estão a formar a sua personalidade e que no futuro se pretende que sejam cidadãos reflexivos, críticos e interventivos na sociedade, ou seja, que estejam atentos ao que os rodeia e que sejam sensíveis a essa realidade. Nesta perspetiva e como forma de os motivar, os aprendentes

⁵⁷ O excerto do filme encontra-se no CD anexo ao relatório, na pasta com os materiais digitais utilizados na planificação das aulas de Português.

visionam um pequeno excerto do filme visando identificar o desafio proposto pelo docente aos seus alunos. A partir da identificação do desafio, proponho que avancem algumas ideias que a personagem principal do filme poderia implementar para responder ao desafio do professor. Perspetiva-se que o excerto do filme visionado contribuirá para que se gere a participação dos alunos na apresentação e discussão de ideias que poderão responder ao desafio apresentado pelo professor aos seus alunos. Por outro lado, ao propor esta atividade ambiciono que os alunos reflitam sobre o mundo que os rodeia em geral e sobre a sociedade da na qual vivem em particular, obrigando-os a observar criticamente o meio onde vivem (bairro, vila ou cidade).

Conforme defende Silbiger (1995), a aprendizagem ocorre quando a mesma é significativa para os estudantes, ou seja, quando têm necessidade de aprender algo ou quando se identificam com o tema. Quando o ensino-aprendizagem não é fomentado pela necessidade e pelo interesse, a tendência é que a informação seja retida meramente por memorização e mais ou mais tarde acaba por ser esquecida. Neste caso específico acredito que a aprendizagem será significativa para os alunos, pois quer o filme quer o conto tratam de uma questão sensível e que toca a todos. Numa sociedade onde cada vez mais vivemos centrados em nós mesmos, nos nossos objetivos e no nosso bem-estar e onde a indiferença para com os outros cresce assustadoramente, é importante incutir nos mais jovens valores mais humanos de forma a construir uma sociedade mais justa equilibrada. Aliás, as orientações ministeriais vão ao encontro desta ideia ao referir que a disciplina de Português tem, entre outras finalidades, «contribuir para a formação do sujeito, promovendo valores de autonomia, de responsabilidade, de espírito crítico, através da participação em práticas de língua adequadas.» e «Promover a educação para a cidadania, para a cultura e para o multiculturalismo...» (Coelho, 2001, p. 6)

O vídeo na disciplina de Espanhol

- A notícia televisiva *Camboya y Bangladesh, la máquina de coser de los países ricos*

No âmbito do estudo da sequência de aprendizagem dedicada ao estudo da roupa intitulada *¿El hábito hace al monje?*, projetei na quinta aula a notícia televisiva *Camboya y Bangladesh, la máquina de coser de los países ricos* (V. anexo IV. F3)⁵⁸. O

⁵⁸ A notícia encontra-se no CD que acompanha o relatório, no ficheiro com o nome Anexos – vol. II, pasta Espanhol.

seu visionamento pretendia, por um lado, sensibilizar os alunos para a questão da exploração de mão-de-obra têxtil nos países subdesenvolvidos por marcas e roupa europeias e, por outro, fornecer-lhes informação a partir da qual se iniciaria o debate sobre esta questão que a todos nós deve preocupar.

Conforme já anteriormente referido, os recursos audiovisuais são um bom aliado do professor na aprendizagem, pois para além de quebrarem a rotina na aprendizagem, motivam e são um excelente meio para trabalhar não só a compreensão auditiva, como também as demais competências. Neste caso em particular, o objetivo foi o de promover a expressão oral, primeiramente, através do trabalho em pequenos grupos e posteriormente em grande grupo onde se procedeu ao debate sobre a exploração de mão-de-obra no setor têxtil por parte de cadeias de roupa europeias.

A reação dos alunos foi, desde logo, muito positiva. A sua concentração no visionamento da notícia para posteriormente poderem responder a um pequeno número de questões (V. anexo II. B3., p. 422) sobre a mesma e a utilização da informação nela transmitida e que foi usada pelos estudantes no decurso do debate, revelou não só o interesse que este tema lhes desperta, como também a compreensão da mensagem que nela era difundida. Este comportamento vem refletir aquilo que Brandimonte (2003) e Larrañaga (2000) defendem sobre a aquisição do conhecimento, isto é, que para ele ocorrer é necessário que a informação a que os estudantes têm acesso seja significativa.

No decurso do debate, os alunos, através da língua meta, partilharam as suas ideias gerando-se um clima bastante agradável e de verdadeira interação comunicativa, facto que vem comprovar que quando os recursos didáticos são bem escolhidos e explorados corretamente a aprendizagem concretiza-se.

▪ A imagem

Se antes a *imagem*⁵⁹ servia apenas para ilustrar um texto, atribuindo-lhe o professor pouca ou nenhuma importância, atualmente a imagem converteu-se num instrumento didático que oferece várias possibilidades de ser explorada no ensino de uma língua, seja ela LM ou LE.

Se abrirmos um manual de línguas, apercebemos das inúmeras imagens que este contém. Conscientes das vantagens que ela encerra na aprendizagem não só de línguas,

⁵⁹ Uso o termo imagem para referir-me à imagem fixa.

mas na aprendizagem em geral, os responsáveis pela produção de materiais didáticos começaram a introduzi-la cada vez mais nas atividades apresentadas.

Sánchez (2009), no seu artigo dedicado ao uso das imagens na aula, apresenta as seguintes vantagens que tornam esta ferramenta indispensável nos materiais da aula. Assim, segundo esta autora, a imagem i) motiva os alunos para a aprendizagem, despertando-lhes a curiosidade; ii) permite o desenvolvimento das várias competências; iii) fomenta a criatividade dos estudantes e a sua participação na aula tornando-a mais dinâmica; iv) possibilita uma memorização mais fácil do vocabulário, das regras gramaticais ou de qualquer outro conteúdo, pois a informação que é recebida de forma visual é armazenada no nosso cérebro de forma mais efetiva e duradoura.

Tendo ao seu dispor um sem número de material imagético, a mesma autora refere que o professor no momento de selecionar as imagens que vai levar para a aula deve ter em conta i) a sua finalidade; ii) os interesses e necessidades dos alunos; iii) a sua rentabilidade, ou seja, que se preste a várias leituras; e iv) que seja capaz de surpreender.

Cada vez mais o professor se socorre da imagem como veículo de transmissão de conhecimento, dada a versatilidade que a mesma oferece. Uma mesma imagem pode ser utilizada como ilustração de um texto, como instrumento para contextualizar um assunto ou situação, como estratégia para debater/partilhar ideias, para antecipar, especular e apresentar conteúdos novos e para construir significado (Lopes, 2012).

O recurso a este instrumento didático foi constante ao longo da minha PPS, pois considero que o mesmo estimula e facilita a aprendizagem. Seguidamente passarei a apresentar alguns dos contextos nos quais utilizei a imagem.

A imagem na disciplina de Português

- A imagem como instrumento para debater e partilhar ideias

Na sequência de aprendizagem de Português do 8º ano, servi-me de uma imagem (desenho) (V. anexo I. A3., p. 213) alusiva à influência da publicidade nas crianças na época natalícia para promover a participação oral dos alunos sobre esta questão. Através da partilha e discussão de ideias, pretendo sensibilizá-los para o forte poder de persuasão que as campanhas publicitárias exercem sobre os mais novos e população em geral para a aquisição de bens e serviços que na maior parte das vezes não precisamos.

Estando estes alunos no 8º ano de escolaridade e por conseguinte a construírem a sua personalidade, considero relevante abordar esta questão e acautelá-los para os perigos da publicidade.

- A imagem como instrumento de antecipação e especulação de conteúdos

Na atividade 1 da sequência de aprendizagem de Português do 8º ano, dedicada ao texto poético (V. anexo I. A3., p. 190), a imagem que aí surge, juntamente com os demais elementos, é usada como instrumento de antecipação e especulação. Pretende-se que os estudantes, servindo-se dos seus conhecimentos prévios, identifiquem o tema desenvolvido no texto poético.

A aplicação de imagens com este fim é recorrente no ensino de línguas e visa motivar os alunos para a atividade, ativar os seus conhecimentos prévios, promover o uso da língua e imprimir uma maior dinâmica na aula.

A imagem na disciplina de Espanhol

- A imagem como instrumento de ilustração e contextualização

O uso da imagem como instrumento de ilustração e contextualização verificou-se em praticamente todos os materiais que produzi, pois considero que a presença de imagens nos materiais didáticos não só os tornam mais apelativos como ajudam a contextualizar as atividades apresentadas e facilitam a compreensão dos alunos.

Como exemplo do uso da imagem como instrumento de ilustração e contextualização, indico a ficha 3 da sequência de aprendizagem subordinada ao tema *El trabajo* (V. anexo II. C3., p. 498). Os quatro textos aí apresentados encontram-se acompanhados de imagens que ilustram as profissões neles abordadas, facto que do meu ponto de vista ajuda e motiva os alunos para a sua leitura e compreensão.

Também o exercício 1.1 da ficha 5 da referida sequência de aprendizagem (V. anexo II. C3. p. 524), evidencia a utilização da imagem como instrumento de ilustração e contextualização, facilitando a realização do referido exercício.

- A imagem como construção de significado

Segundo algumas investigações (Goldstein, 2012; Sánchez, 2009), a informação recebida de forma visual é armazenada mais facilmente e mantém-se por mais tempo na memória do que aquela transmitida através da leitura ou da audição. Assim sendo, o uso da imagem na aprendizagem de vocabulário, por exemplo, é extremamente vantajoso para os alunos. Ao associarem o conceito à imagem, a sua aprendizagem será facilitada.

A imagem aparece associada à construção de significado na atividade 2 da sequência de aprendizagem dedicada ao tema do trabalho (V. anexo II. C1., pp. 460-461). Esta atividade visava a aprendizagem de vocabulário relacionado com o nome de profissões. Cada aluno tinha 7 cartões. Cada um continha o nome de uma profissão, a sua definição e uma imagem representativa da mesma. Após a leitura da definição da profissão, o aluno contrário deveria indicar de que profissão se tratava, a partir de três opções que tinha nos seus cartões. Enquanto os alunos, em pares, realizavam a atividade, tinham igualmente de escrever o nome das profissões ao lado da respetiva definição e imagem.

Nesta atividade que se centrou no vocabulário relacionado com o mundo laboral, selecionei nomes de atividades profissionais próximos da língua materna dos alunos como *taxista* e *polícia* e outros como *albañil* ou *fontanero* que por se afastarem dos seus correspondentes em português eram mais difíceis de identificar. Porém, a presença da imagem nos cartões certamente facilitou a sua identificação e interiorização.

6.14 O uso do lúdico no ensino-aprendizagem de línguas

A presença do lúdico no âmbito da aprendizagem surge nos anos 60-70 do século XX, quando as novas teorias sobre a aprendizagem (o cognitivismo e o construtivismo) chamaram a atenção para a sua importância. De acordo com estas teorias, o jogo é visto como um recurso didático possibilitador de aprendizagem.

[Del juego] destacan sus valores psicomotor, afectivo, social, cognitivo y lingüístico. El juego establece un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación en el que tienen cabida la curiosidad, la capacidad de sorpresa, el interés por el

conocimiento y la interacción con los demás⁶⁰ (Labrador & Morote, 2008, cit. por Lorente & Pizarro, 2012, p. 5)

A partir desta citação de Labrador e Morote (2008), verifica-se que o jogo tem uma tripla dimensão: lúdica, cognitiva e socializante.

Com a introdução do método comunicativo na aprendizagem, a componente lúdica tornou-se um recurso quase imprescindível dadas as inúmeras vantagens que apresenta, a saber: i) cria um ambiente descontraído e motivador para a aprendizagem; ii) diminui a ansiedade dos aprendentes e o medo de errar; iii) permite trabalhar as diferentes competências comunicativas; iv) desenvolve atitudes sociais de companheirismo, de cooperação e respeito; v) cria uma necessidade real de comunicação, onde os alunos sem se aperceberem põem em prática a suas habilidades comunicativas de forma natural; vi) o aluno é o protagonista do processo da aprendizagem; e vii) pode ser usado para introduzir, consolidar, rever ou avaliar conteúdos (Baretta, 2006; Chacón, P. (2008); Lorente & Pizarro 2012; Sánchez, 2010).

Dados os inúmeros benefícios do uso do jogo em contexto de sala de aula temos de concordar com Andreu e García (2000) quando defendem que «los verbos *jugar* y *aprender* confluyen⁶¹» (p. 121).

Não obstante as vantagens apresentadas das atividades lúdicas como instrumento de ensino-aprendizagem, é necessário que o docente antes das implementar reflita sobre se efetivamente o seu uso promove a aprendizagem, nomeadamente i) qual a sua finalidade; ii) se correspondem às necessidades dos alunos; e iii) se são adequadas à idade, à personalidade e ao nível de aprendizagem dos aprendentes, pois um uso injustificado pode desmotivar os alunos (Sánchez, 2010).

A aplicação do lúdico na minha PPS verificou-se em dois momentos: na introdução do vocabulário sobre as profissões (V. anexo II. C3., pp. 486-489) e na abordagem do discurso direto e indireto (V. anexo II. C3., pp. 517-518). Confesso que estava muito confiante nos resultados que iria obter aquando da aplicação da atividade lúdica *¿Qué profesión es?*. Visto tratar-se de um tema com o qual pouco se identificam, muito provavelmente por estarem ainda longe de entrar no mercado de trabalho, tentei

⁶⁰ [Do jogo] destacam os seus valores psicomotor, afetivo, social, cognitivo e linguístico. O jogo estabelece um clima relacional, afetivo e emocional baseado na confiança, na segurança e na aceitação onde tem lugar a curiosidade, a capacidade de surpresa, o interesse pelo conhecimento e a interação com os outros.

⁶¹ «os verbos *jugar* e *aprender* confluem». Os itálicos são da minha autoria.

abordar a temática do trabalho de forma atrativa e inovadora. Para tal optei por utilizar o jogo didático, pois tinha lido alguma literatura que falava das várias vantagens do mesmo na aprendizagem. Assim, ao desenhar esta atividade e criar os materiais para a sua concretização acreditei que a mesma seria motivadora e desencadearia facilmente a aprendizagem do conteúdo estipulado e o uso da LE. Por outro lado, pensei que por esta atividade constituir uma novidade na turma, estimulá-los-ia para a sua realização. No entanto, no momento da sua aplicação os resultados não se verificaram tal como tinha perspetivado, pois enquanto alguns discentes realizavam a atividade proposta com entusiasmo e empenho, outros manifestaram dúvidas e solicitaram o meu apoio, apesar de inicialmente ter explicado e exemplificado o que pretendia com a atividade, tal como defende Sánchez (2010).

Não considero que a atividade tenha sido ineficaz, pois a maioria dos alunos concluiu-o com êxito, comunicaram na língua objeto de estudo e evidenciaram espírito de ajuda. Contudo, não me senti plenamente satisfeito visto que alguns aprendentes se sentiram perdidos durante a sua realização, provavelmente porque no momento da explicação das regras dei demasiada informação que poderá tê-los confundido.

Para a abordagem inicial do discurso direto e indireto também optei por uma atividade lúdica. Desta vez as minhas expectativas quanto ao êxito da atividade eram bastante inferiores se comparadas com as que tinha depositado na atividade relacionada com o vocabulário das profissões. Por um lado, por se tratar de um conteúdo linguístico complexo e que normalmente os aprendentes têm dificuldade em compreender e, por outro, devido ao sucedido com o jogo aplicado na aula anterior. Desta vez, após fazer uma breve contextualização da atividade, optei por realizar o início do jogo conjuntamente com os alunos, servindo-me para isso de peças gigantes que produzi e coleí no quadro. Assim, a partir de perguntas que lhes ia colocando, os estudantes foram associando as peças do puzzle que continham frases em discurso direto às que continham frases em discurso indireto. Concluída esta primeira fase da atividade e baseando-se nas frases do exercício anterior, os alunos procederam à resolução do exercício seguinte que consistia na identificação das regras de construção do discurso indireto. Sem grande dificuldade, os alunos conseguiram realizar o exercício, assim como o exercício 3 da ficha 4.

Terminada a aula, senti que os objetivos previstos tinham sido atingidos. Os alunos, através da atividade *¿Por qué están retrasados?* e apoiando-se nos conhecimentos de detinham sobre este conteúdo gramatical na LM compreenderam as

regras da transformação do discurso direto para o discurso indireto, facto que foi evidenciado na aula seguinte aquando da correção dos exercícios que tinham levado para casa para resolver.

Pelos exemplos explanados, podemos concluir que efetivamente o uso das atividades lúdicas na aprendizagem apresentam vantagens. No entanto, a sua aplicação dever ser rigorosa para que não deixe de ser rentável ou encarada pelos aprendentes como uma forma de passar o tempo na sala de aula.

6.15 A presença da avaliação no ensino-aprendizagem de línguas

A nova forma de conceber o ensino-aprendizagem das línguas (LM e LE) contribuiu não só para o uso de novas metodologias, como também para uma mudança na avaliação. Se antes esta estava centrada na figura do professor, agora também os discentes têm uma palavra a dizer no seu processo avaliativo; se antes a avaliação se centrava no produto, agora esta tem, ou deveria ter, presença ao longo de toda a sequência de aprendizagem valorizando o processo; se antes a avaliação era essencialmente sumativa, agora a avaliação formativa ganha uma importância de relevo em todo o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

A avaliação é parte integrante do processo de aprendizagem e consiste num

processo de recolha e de análise de informações, a partir de um referente, traduzido em critérios ou em formas de avaliação. Deste processo resultam juízos de valor que se podem exprimir de diferentes formas, tendo em consideração a função e as finalidades com que a avaliação é realizada» (Ferreira, 2009, p. 147).

Existem diferentes modalidades de avaliação: de *diagnóstico*, *formativa* e *sumativa*. A *avaliação de diagnóstico* «visa recolher e analisar informações sobre o domínio, pelos alunos, dos pré-requisitos necessários às novas aprendizagens, com vista à tomada de decisões sobre o início do processo de ensino e de aprendizagem (...) [e] de planificação das aulas» (*ibidem, idem*). Realiza-se normalmente no início de cada ano letivo ou no início de uma situação de ensino-aprendizagem.

A *avaliação formativa*, que Cortesão (2002) definiu como «a bússola orientadora do processo de ensino-aprendizagem» (p. 39), baseia-se em três ideias-chave: «regular

(processo), reforçar (êxitos) e remediar (dificuldades)» (Leite & Fernandes, 2002, p. 41). Esta forma de avaliação está integrada ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, incide sobretudo no processo de aprendizagem e tem uma finalidade pedagógica, isto é, fornece informações aos intervenientes no processo avaliativo sobre as aprendizagens alcançadas e as dificuldades sentidas, possibilitando ao professor dar resposta atempadamente a essas dificuldades. Por outras palavras, a avaliação formativa regula o processo de aprendizagem com vista ao êxito dos alunos.

A *avaliação sumativa* pretende exprimir através de uma escala numérica (de 1 a 5 no ensino básico e de 0 a 20 no ensino secundário) ou de uma nota qualitativa o posicionamento do aluno em relação a uma meta que o professor determinou ser importante atingir (Cortesão, 2002; Ferreira, 2009; Suassuna, 2007), ou seja, os alunos são hierarquizados de acordo com os seus conhecimentos, daí resultando a sua aprovação ou reprovação. Esta modalidade de avaliação das aprendizagens concretiza-se no final de um período relativamente longo, nomeadamente no final de uma sequência de ensino, no final de cada período letivo ou sempre que o professor julgue necessário e tem um carácter definitivo. A avaliação sumativa, contrariamente à avaliação formativa, valoriza o produto, isto é, os resultados alcançados pelo aluno em momentos previamente definidos pelo docente.

Todas as formas de avaliação atrás descritas são implementadas em diferentes momentos do processo de aprendizagem, com objetivos avaliativos diferentes e que permitem a tomada de decisões distintas. Figueiredo (2005) afirma que «as situações de avaliação, seja ela de diagnóstico, formativa, no contínuo do ensino e aprendizagem, ou sumativa, ocupam uma posição que pretende objetivar as relações entre atores (alunos e professores), o saber e o saber-fazer» (p. 123).

Nesta questão da avaliação das aprendizagens dos alunos, quer os programas de Português do ensino básico (Reis, 2009) e do ensino secundário (Coelho, 2001) quer os programas de Espanhol do ensino básico (1997) e do ensino secundário – Formação Específica – Nível de Iniciação (Fernández, 2001) coincidem na necessidade de promover uma avaliação formativa das aprendizagens, integrada no processo, que permita identificar as dificuldades dos alunos e possibilite a procura de soluções, em tempo útil, para as superar, tendo sempre presente a individualidade dos alunos.

Na MTP e no ELBT privilegia-se a avaliação formativa, pois i) realiza-se ao longo de todo o processo de aprendizagem; ii) permite dar informação aos intervenientes (alunos e professor) de como está a decorrer o percurso de aprendizagem;

iii) diagnóstica em tempo útil as dificuldades sentidas pelos aprendentes; e iv) permite a intervenção a tempo com estratégias que visam o aluno ultrapassá-las.

As dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas com o aluno, resultar da tarefa proposta ou das estratégias de ensino utilizadas pelo professor (Ferreira, 2009). Assim, a avaliação formativa permite ao docente não só refletir sobre as dificuldades que o aluno está a sentir como também analisar as estratégias de ensino por ele definidas e que podem não ser as melhores para a realização do processo de aprendizagem. De acordo com Fernández (2003), na avaliação formativa «El objetivo no es poner una nota sino confirmar o rectificar la metodología y orientar al aprendiz para progresar»⁶² (p. 198).

Centrando-me na avaliação por mim implementada na disciplina de Espanhol, preocupei-me em recolher evidências formativas não só do produto final (tarefa) (V. anexos II. A3., p. 330 e C3., pp. 545-546), como também do processo de aprendizagem (V. anexos II. A3., p. 310; II. B3. p. 418 e II. C3., pp. 501-502). Para além dos momentos de avaliação mencionados, também tive o cuidado de dar oportunidade aos alunos de refletirem sobre a sua aprendizagem, tornando-os elementos ativos do seu processo de aprendizagem e responsabilizando-os pela avaliação da sua atuação. Para isso, concebi instrumentos de autoavaliação aplicados não só no final de cada sequência de aprendizagem (V. anexos II. A3., p. 331; II. B3., p. 432 e II. C3., p. 550), como também no final de algumas atividades, nomeadamente no final da sua participação no debate sobre a exploração de mão-de-obra têxtil pelas grandes marcas de roupa (V. anexo II. B3, pp. 427-429). Estes instrumentos de avaliação permitiram-me recolher evidências sobre o seu processo de aprendizagem, verificando as aprendizagens que tinham sido realizadas com sucesso e aquelas que requeriam um pouco mais de trabalho. De facto, a autoavaliação é uma forma de avaliação que apresenta inúmeras vantagens tais como i) o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender do aluno; ii) permite a reflexão sobre o seu processo de aprendizagem; e iii) reforça a sua autonomia e responsabilização sobre o mesmo.

Relativamente a este método de avaliação, os autores do QECR (2001) referem que

⁶² «O objetivo não é pôr uma nota, mas confirmar ou retificar a metodologia e orientar o aprendiz para progredir.»

o maior potencial da autoavaliação (...) reside no seu uso como instrumento para a motivação e tomada de consciência: ajudar os aprendentes a apreciar os seus aspetos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com maior eficácia (p. 263).

As fichas de autoavaliação que produzi tinham a particularidade de permitir confrontar a autoavaliação das aprendizagens dos alunos com a minha avaliação, facto que me permitiu verificar que muitas vezes a minha avaliação coincidia com a sua.

Os dados recolhidos a partir destes instrumentos foram posteriormente comentados com a professora cooperante, a qual se disponibilizou para transmitir-lhes as observações por mim efetuadas dos seus trabalhos. Por uma questão de tempo e por não estar contemplado na sequência didática, não foi possível trabalhar algumas lacunas detetadas, nomeadamente ao nível da expressão escrita. No entanto, considero que teria sido benéfico para os alunos a fase de aperfeiçoamento de texto para que assim pudessem trabalhar algumas estruturas sintáticas e vocabulário já estudados.

No que concerne à minha PPS na disciplina de Português, também no momento da conceção das sequências de aprendizagem foram construídos instrumentos que visaram a avaliação dos diferentes domínios. Para isso desenvolvi instrumentos de avaliação que tinham como objetivo não só avaliar o seu processo de aprendizagem (V. anexos I. A3., pp. 191-192; I. A3., p. 215; I. B3., p. 249 e I. B3. pp. 264-265), como também o produto alcançado (projeto) (V. anexos I. A3., pp. 217-218; I. B3., pp. 274-275). Também tive o cuidado de criar ocasiões que permitissem a reflexão dos estudantes sobre o seu processo de aprendizagem através da realização de momentos de autoavaliação (V. anexos I. A3. p. 197 e p. 215; I. B3., p. 266, p. 266).

A presença de momentos de autoavaliação nas sequências por mim elaboradas, e mais especificamente na disciplina de Espanhol, permitiu, do meu ponto de vista, que os alunos se consciencializassem dos progressos alcançados e das dificuldades sentidas na sua aprendizagem, assim como sentissem uma maior responsabilização pelo seu processo de aprendizagem.

Para além de fomentar a participação dos alunos na sua avaliação, tentei que o processo avaliativo incidisse sobretudo no processo de aprendizagem e não tanto no produto.

A avaliação em Português

Atividade inserida na sequência de aprendizagem do 10º ano de escolaridade: *Produção de um texto narrativo que dê continuidade à história apresentada no excerto do filme *Pay it forward (Favores em cadeia)* para participar no concurso literário implementado pelo jornal local.*

Esta atividade centra-se na competência da escrita e corresponde ao projeto final estipulado para a sequência de aprendizagem dedicada ao conto de autores do século XX.

A avaliação da expressão escrita é uma tarefa complexa, na medida em que o docente tem de ter em atenção várias dimensões que estão todas intrincadas. A saber: a sua adequação estrutural segundo o tipo de texto que se está a trabalhar, a sua conformidade ao contexto e a sua correção linguística (Guerra; 2007).

Outros autores (Antunes, 2008; Carvalho, 2001; Decian & Méa, 2003) referem ainda que a avaliação dos textos produzidos pelos alunos não se deve cingir à sua estrutura superficial, isto é, à correção dos erros gramaticais, mas considerar o texto na sua totalidade. Constituindo o texto uma forma particular de atuação social, a sua realização inclui, segundo Antunes (2008), o conhecimento de elementos linguísticos (léxico e gramática); o conhecimento de elementos de textualização, isto é, a coesão, a coerência, a informatividade, a intertextualidade e todos os procedimentos e estratégias de construção da sequência do texto; e o conhecimento de elementos da situação em que o texto se realiza como, por exemplo, os objetivos que presidem à sua realização, os interlocutores, o género de texto que vai ser produzido e as suas características, o suporte em que vai circular o texto, entre outros.

Para a avaliação da atividade acima indicada, concebi uma tabela (V. anexo I. B3., pp. 274-275) que, na minha opinião, reflete o anteriormente exposto. Defini como parâmetros a avaliar os seguintes: i) dá um título ao texto; ii) desenvolve a ação a partir de uma das ideias apresentadas em aula; iii) apresenta as personagens da ação (caracterização direta/indireta); iv) seleciona a presença e a ciência do narrador na história; v) inclui momentos de descrição e de diálogo no texto; vi) apresenta o desenlace dos acontecimentos; vii) o texto não apresenta erros de ortografia, de pontuação, de acentuação e de construção frásica; e viii) o texto apresenta uma estrutura coesa/coerente.

Com base nestes parâmetros, que foram previamente dados a conhecer aos alunos antes da realização da sua produção textual, a avaliação da expressão escrita recai não só nos conhecimentos gramaticais dos discentes, como também no que eles pretendem expressar (realidades que são indissociáveis).

Todos os parâmetros estão sujeitos a uma avaliação qualitativa formativa correspondendo esta a uma classificação quantitativa conforme a seguir se indica: *Com muita dificuldade* (de 0 a 5 valores), *Com dificuldade* (de 6 a 9 valores), *Satisfatoriamente* (de 10 a 13 valores), *Bem* (de 14 a 17 valores) e *Muito bem* (de 18 a 20 valores).

A avaliação em Espanhol

▪ Atividade inserida na sequência de aprendizagem do 8º ano de escolaridade: Dramatização de uma «entrevista de trabalho» entre um candidato a ajudante de monitor e os responsáveis por um campo de férias.

A tarefa final acima referida inseriu-se na sequência de aprendizagem dedicada ao trabalho. Visto que estava a concluir a sequência e que a tarefa proposta associava a escrita e a oralidade, considerei pertinente fazer a avaliação destas duas competências, de forma a avaliar o seu desempenho comunicativo e a aprendizagem dos conteúdos inicialmente definidos. Para isso utilizei uma grelha para avaliar a expressão oral, gentilmente cedida pela professora cooperante, (V. anexo II. C3., p. 545) e na qual foram avaliados os seguintes parâmetros: *comunicação* (adequação ao tema e ao objetivo comunicativo); *fluidez no discurso* (expressa-se com fluidez, de forma coerente tendo em conta os objetivos comunicativos) e *vocabulário* (adequado à situação, variado).

Para avaliar a expressão escrita, procedi à elaboração de uma grelha para o efeito (V. anexo II. C3., p. 546). Na construção desse instrumento de avaliação e tendo em conta os parâmetros considerados para a avaliação da oralidade, estipulei os seguintes aspetos a ter em conta no momento de avaliar a expressão escrita dos diferentes grupos: a *comunicação* (adequação ao tema, ao tipo de texto proposto e ao objetivo comunicativo); a *correção frásica* (sintaxe, morfologia, ortografia e pontuação) e *vocabulário* (adequação à situação, variado).

Todos os parâmetros foram avaliados com base numa escala de avaliação qualitativa formativa – *Fraco* (1), *Não Satisfaz* (2), *Satisfaz* (3), *Satisfaz Bastante* (4) e

Excelente (5) – convertida numa classificação quantitativa por se tornar mais prático no momento de proceder à avaliação das duas competências.

Para a expressão oral atribui um peso de 40% da nota final do trabalho e para a expressão escrita 60%. A expressão escrita teve um peso maior, pois trata-se de uma competência complexa que envolve fatores cognitivos, linguísticos, sociais, culturais e afetivos (Cabral, 2004) e que se processa em três fases (*planificação, textualização e revisão*) exigindo por isso mais trabalho por parte dos alunos.

O uso destas duas grelhas pareceu-me adequado à situação avaliativa e que respeitavam as características que alguns autores, entre eles Moya, L. C., Conejero, M. A., Carrascal, M. C. M., Tolmos, N. P. (2015); Monteiro, C., Viana, F., Moreira, E. e Bastos, A. (2013) consideram que um instrumento de avaliação deve ter: ser operacional, fiável e capaz de traduzir com rigor o nível de desempenho dos alunos.

O momento de avaliação formativa da atividade decorreu sem incidentes, embora tivesse sentido, talvez devido à minha pouca experiência nesta área, que o tempo de intervenção de alguns alunos durante a apresentação oral da atividade não foi suficiente para avaliar com exatidão todos os parâmetros determinados.

Durante a apresentação da atividade, houve alunos que revelaram uma maior dificuldade em expressar-se oralmente resultado da sua timidez ou do pouco a vontade em falar perante a turma, facto que comprometeu a fluidez do seu discurso.

Concluída a avaliação das apresentações orais, procedi à análise dos dados recolhidos sobre as duas competências objeto de avaliação. Assim, a média da turma na expressão escrita é de 40% em 60% e para a expressão oral a média é de 24,3% em 40%. Relativamente aos resultados finais obtidos na concretização da tarefa, considerando as duas competências (escrita e oralidade), a média da turma é de 64,3% em 100%. A leitura dos dados obtidos indica ainda que a nota mais baixa se situa nos 51% em 100% e a nota mais elevada se fixa nos 82% em 100%.

Esta análise foi posteriormente discutida com a professora cooperante, tendo-se constatado que no geral havíamos coincidido nas avaliações. Visto que já não tive oportunidade de estar novamente com a turma, pois na aula seguinte iam realizar teste de Espanhol, não me foi possível informá-los pessoalmente sobre a minha apreciação acerca dos seus trabalhos e da sua apresentação. Esta tarefa acabou por ser realizada pela Dr^a. Carina Jesus, que amavelmente se disponibilizou para transmitir os meus comentários.

III. UMA NOVA FORMA DE ENTENDER O ENSINO DE LÍNGUAS

Quase a terminar este capítulo da minha formação, é agora chegado o momento de fazer o balanço desta experiência que veio alterar a minha visão sobre o ensino de línguas.

Neste capítulo, pretendo refletir sobre a minha conceção do ensino-aprendizagem do Português e do Espanhol. Começarei por abordar o ensino do Português, no qual procurarei estabelecer uma comparação entre o ensino da LM na atualidade e a minha prática enquanto professora estagiária desta disciplina há dez anos. Seguidamente debruçar-me-ei sobre a minha experiência enquanto aprendiz de ensino de LE, apresentando as dificuldades vividas e as mudanças sentidas durante o processo de estágio e que contribuíram para uma nova forma de entender o ensino-aprendizagem de línguas.

7. O ensino do Português: tradição e mudança

No ano letivo de 2003/2004 realizei o meu estágio profissional enquanto professora de Português do 3º ciclo do ensino básico. Decorridos mais de dez anos desde a minha primeira experiência enquanto docente considero que o ensino-aprendizagem do Português como LM apresenta algumas inovações, mantendo, contudo, muitos traços do ensino tradicional, nomeadamente no que respeita às práticas docentes em contexto de sala de aula.

Vivemos num mundo que está em constante mudança (a nível económico, social e político). Esse devir reflete-se também na educação, principalmente nas políticas educativas que norteiam o ensino. Se retrocedermos, por exemplo, aos anos 90 do século passado e aos primeiros anos do século atual, um dos aspetos que influenciou o ensino em Portugal foi a presença de alunos provenientes de inúmeras nacionalidades, facto que obrigou escolas e professores a adotarem medidas que facilitassem a sua integração no meio escolar e social. Mais recentemente as instituições educativas deparam-se com novas «exigências que a sociedade coloca aos cidadãos, em termos do que espera que a educação/formação lhes dê» (Teixeira e Santos; 2011, p. 11). Essa mudança reflete-se também nas exigências a nível profissional, bem como «no que se espera, hoje em dia, de um cidadão plenamente integrado social, laboral e culturalmente» (*ibidem*).

Refletir sobre o papel do ensino do Português na formação dos jovens é incontornável, na medida em que representa o «instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados (...) condicionando a sua relação com o mundo e com os outros» (Reis, 2009, p. 118).

Sensível a estas transformações, o poder central implementa sucessivas reformas educativas, obrigando os professores a um reajustamento quase constante do seu perfil enquanto profissionais de educação de forma a implementar práticas educativas que promovam o êxito dos alunos atendendo às novas exigências do mundo atual.

Estabelecendo uma análise comparativa entre o programa de Português do 3º ciclo do ensino básico de 1991, o qual orientou a minha prática enquanto professora estagiária no ano letivo de 2003/2004, e o atual programa de Português do 3º ciclo, concluo que ambos, enquanto documentos reguladores do ensino-aprendizagem da LM, concedem uma certa liberdade aos professores para adaptarem os conteúdos programáticos à realidade das turmas e às necessidades dos alunos. Mas será que esta recomendação é tida em conta pelos docentes? Da minha breve experiência como professora de Português e da troca de comentários que estabeleci com alguns docentes da mesma área de ensino, poucos são os que efetivamente fazem adaptações do currículo. Alegando o muito trabalho que têm com a preparação das aulas, a correção de testes e de trabalhos e o excessivo trabalho burocrático que cada vez mais ocupa o seu tempo, muitos põem em prática o currículo sem terem em conta que este deverá ser adaptado às necessidades e interesses dos alunos com vista ao seu sucesso académico.

Relativamente ao papel do aluno, este conhece uma nova dimensão a partir do programa de 1991, mantendo-se no programa de 2009. Este passa a ser visto como corresponsável pelo seu processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o aluno é concebido como um agente ativo na construção do seu conhecimento, com o qual o professor deverá, por exemplo, negociar temas a tratar ou atividades a implementar, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades. De ser passivo no seu processo de aprendizagem, onde aprender era sinónimo de memorizar e acumular informações transmitidas pelo docente, de ser que se limitava a receber ordens do professor e a executá-las, agora o aluno passa a ser um agente ativo, onde a aprendizagem, entendida «como um processo de apropriação dos saberes que se inter-relacionam com os conhecimentos adquiridos num processo complexo de construção e reconstrução» (Figueiredo, 2005, p. 17), é agora vista como sinónimo de descoberta.

Esta nova concepção do aluno não corresponde, na minha opinião, exatamente ao que ocorre na realidade. Reconheço que houve algum progresso quanto à sua participação no seu processo de aprendizagem, no entanto, passados dez anos, considero que o método tradicional continua a manter uma forte presença no espaço escolar. O ensino permanece muito centrado no docente (é ele que detém a tarefa de transmitir o saber, de definir como esse saber é transmitido, não se preocupando se os conteúdos são do interesse dos discentes ou se efetivamente esse saber é importante para eles, pois há um programa que deve ser cumprido; muitas vezes a transmissão de conhecimentos ocorre sem que haja um propósito concreto para a sua aprendizagem, facto que não se coaduna com o referido pelos autores dos programas de Português do Ensino Básico e do Ensino Secundário que defendem uma aprendizagem contextualizada e significativa).

Embora nos últimos anos, muito devido à influência do ensino comunicativo e do ensino por tarefas aplicado na aprendizagem de LE um pouco por toda a Europa, se tenha promovido o ensino do Português através da metodologia de projeto, este, do meu ponto de vista, parece não ter grande expressividade nas escolas. A metodologia por projeto visa alcançar um objetivo (projeto), inicialmente definido pelo professor e pelos alunos, através do desenvolvimento de atividades contextualizadas e significativas para os seus intervenientes, contrariamente à mera atividade isolada. Talvez devido à influência do método tradicional a que os professores foram expostos não só enquanto docentes como também enquanto alunos, ou à falta de formação para desenvolver um ensino mais condizente com as exigências da sociedade atual, muitos continuam a adotar práticas características do ensino tradicional, não tendo, por vezes, em conta as recomendações veiculadas pelos documentos reguladores do ensino-aprendizagem do Português.

Outro aspeto que denota igualmente uma forte presença do método tradicional no ensino do Português prende-se com os materiais didáticos, mais especificamente com o uso dos manuais escolhidos para lecionar (Pinto, 2003, p. 174). Atualmente, o professor tem ao seu dispor um leque diversificado de materiais de que se pode servir para o ensino-aprendizagem dos programas de Português, tornando a aula de LM mais atrativa e motivadora para os alunos. No entanto, na grande maioria das vezes, o docente faz do manual o centro da sua atuação, considerando-o uma verdade absoluta e o elemento estruturador das suas aulas, o que, de acordo com Aran (1996),

Condiciona de manera importante el tipo de enseñanza que se realiza, ya que muchos enseñantes lo utilizan de manera cerrada, sometiendo al currículo específico que se refleja en él tanto en lo que se refiere a los contenidos de aprendizaje como a la manera de enseñarlos.⁶³ (cit. por Pinto, 2003, p. 178)

Esta forma de implementar o ensino-aprendizagem contribui para que as aulas se tornem pouco aliciantes para jovens que estão cada vez mais habituados a conviver com as novas tecnologias e com outras formas de cultura mais atrativas como, por exemplo, a música ou o cinema.

Segundo alguns autores, a centralidade que o manual continua a representar para muitos profissionais do ensino justifica-se pelo facto do mesmo se apresentar «como garantia estruturada de conhecimento e práticas, permitindo, de forma organizada, o acesso ao conhecimento que de outra forma se apresentaria desconexo» (*ibidem*).

Nos últimos anos, as editoras têm investido não só no *design* e na ilustração dos livros de forma a torná-los mais atrativos, por vezes descorando o modo como apresentam os conteúdos, como também os fazem acompanhar de um sem número de «recursos-satélite» (Carmo, 2013, p. 4) postos à disposição do professor. Refiro-me ao caderno de exercícios, ao guia do professor, ao CD-áudio, ao CD de recursos ou ao e-manual, que permite o acesso à versão digital do livro impresso. Apresentam ainda «opções metodológicas, sugestões de operacionalização de algumas atividades, textos (...) para escuta ativa, soluções de exercícios...» (Vieira, 2010, p. 51). Tudo isto, a meu ver, por questões comerciais que acabam por restringir a ação do docente e a sua criatividade na preparação das aulas.

Embora muitos docentes continuem a centrar a sua ação no manual, considero que a sua maioria tem sido sensível às vantagens que o uso de material complementar ao manual apresenta para o ensino-aprendizagem. Daí que se tenha assistido a algum avanço no que concerne à diversificação de materiais didáticos para a aprendizagem da LM. Aquando da preparação das aulas, muitos professores tentam complementar o livro de textos com outros materiais que o auxiliem na sua atividade profissional e que motivem os estudantes para a aprendizagem, nomeadamente servindo-se de músicas que vão ao encontro dos seus gostos pessoais, de excertos de filmes ou documentários, de textos ou imagens da imprensa, da pintura, etc. O uso de material didático

⁶³ Condiciona de maneira importante o tipo de ensino que se realiza, já que muitos ensinantes o utilizam de maneira errada, submetendo-se ao currículo específico que nele se reflete tanto no que se refere aos conteúdos de aprendizagem como à forma de ensiná-los.

complementar ao manual deve ser usado de forma sensata e criteriosa e sempre que o docente considere que recorrer ao mesmo contribui para a aprendizagem dos alunos e não apenas como meros auxiliares para tornarem a aula mais divertida.

Outro aspeto a ter em conta no uso do manual prende-se com o facto de alguns docentes continuarem a acreditar que o programa da disciplina se cinge aos conteúdos nele apresentados. Nada mais errado e os autores do programa de Português do 3º ciclo asseveram que «sendo instrumentos de trabalho muito importantes, os manuais não devem sobrepor-se aos programas, como com alguma frequência se verifica» (Reis, 2009, p. 9). Para evitar que tal sobreposição aconteça, «é necessário que o professor cultive uma relação ativa com [os] programas, colocados na primeira linha do seu labor pedagógico» (*ibidem*).

A concluir esta reflexão sobre os aspetos que evoluíram ou permaneceram inalteráveis no ensino-aprendizagem do Português enquanto língua materna na última década, gostaria de debruçar-me sobre a avaliação.

A avaliação «pretende objetivar as relações entre atores (alunos e professores), o saber e o saber-fazer» (Figueiredo, 2005, p. 123), pelo que deve estar presente ao longo de todo o percurso de aprendizagem. De acordo com os atuais instrumentos reguladores do ensino do Português, deve dar-se relevância à avaliação formativa, na medida em que esta tem

por finalidade não apenas dar informações sobre o grau de consecução dos objetivos fixados antecipadamente, mas também ajudar a tomar decisões quanto aos processos de os conseguir alcançar. Trata-se de uma compreensão da avaliação não como sancionadora (...) mas sim como um meio de melhorar os processos de aprendizagem (Leite, 1993, p. 13)

Tendo em conta as recomendações emanadas pelo poder central, atualmente muitos professores, para situarem os alunos face às aprendizagens, implementam uma avaliação contínua (formativa), isto é, ao longo de todo o processo de aprendizagem. No entanto, a avaliação com o objetivo de corrigir, penalizar e classificar continua muito presente, o que reflete, mais uma vez, a forte presença do ensino tradicional nas nossas escolas tal como há uma década atrás.

Reportando-me aos instrumentos de avaliação, uma parte significativa de docentes continua a privilegiar o uso de testes para avaliar os conhecimentos dos aprendentes, outorgando-lhe uma importância muito maior no momento de atribuir uma classificação

ao aluno do que a outros elementos de avaliação. Esta situação deve-se, no entender de Perrenoud (2007), à necessidade de «certificar aquisições em relação a terceiros» (p. 13) como, por exemplo, à família, à sociedade, etc. Mais uma vez, estamos perante a índole mais tradicionalista do ensino, a qual enaltece a avaliação do produto e dos resultados em detrimento da avaliação dos processos.

Perante o exposto, posso concluir que embora se tenham registado algumas mudanças no ensino-aprendizagem do Português, este continua a pautar-se por uma vertente mais tradicionalista.

8. O ensino do Espanhol: uma nova abordagem do ensino-aprendizagem

Depois de um ano a adquirir novos conhecimentos sobre o ensino-aprendizagem de línguas e a atualizar as aprendizagens assimiladas há dez anos atrás quando iniciei o meu percurso na área do ensino, o segundo ano do MEL representou um período de mudança e de crescimento profissional.

Quando iniciei a PPS com a observação das aulas da Dr^a Carina Jesus percebi como o meu conceito de aprendizagem estava desatualizado e próximo do conceito de aprendizagem tradicionalista. Os próximos meses seriam, portanto, de uma profunda renovação a nível profissional.

As ideias preconcebidas sobre o ensino a que estava arreigada e que derivaram não só das minhas vivências enquanto aluna, mas também da minha experiência, pouca, enquanto professora teriam necessariamente de ser substituídas em proveito da aprendizagem dos alunos.

Reviver este período de formação pela segunda vez obrigou-me inevitavelmente a estabelecer comparações com o vivido há dez anos atrás. Naquela altura, mais nova e também bem mais inexperiente, concebia o ensino numa vertente mais tradicionalista, centrado no professor, detentor de todo o saber, e o aluno como agente passivo que está na escola para assimilar o que era transmitido na sala de aula. As atividades muitas vezes direcionadas para conteúdos linguísticos, pouco ou nada tinham de comunicativas. A interação estabelecia-se maioritariamente entre professor-aluno ou professor-turma. Aprender uma língua era sinónimo de longas horas de exposição por

parte do docente, enquanto o aluno permanecia a ouvir, ou talvez não. Desenhar atividades para a sala de aula que fossem atrativas, motivadoras, que tivessem em conta o contexto, os interesses e necessidades comunicativas dos aprendentes, que promovessem a sua interação, etc. eram aspetos que tinham um peso menos relevante se comparado com a importância que atualmente têm na aprendizagem. É verdade que a minha anterior experiência de estágio se realizou no âmbito do ensino de Português LM, o que poderá indiciar práticas pedagógicas diferentes daquelas que atualmente são utilizadas no ensino de LE e até da LM.

Experienciar novamente a prática pedagógica, agora numa LE, fez-me refletir sobre a metodologia que utilizei na minha prática profissional durante os poucos anos em que tive oportunidade de viver a docência e de concluir que a mesma não era a mais acertada.

À luz das novas abordagens comunicativas que implementei no decurso da minha PPS, tive de me despir das práticas anteriormente usadas. Confesso que inicialmente não foi fácil e isso verificou-se no momento de planificar a primeira sequência de aprendizagem. A tendência natural era a de centrar a ação pedagógica no professor, esquecendo que o aluno é agora o protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem, um elemento que detém nas suas mãos a responsabilidade pela sua aprendizagem, que se quer reflexivo, que intervém em decisões que antes estavam somente nas mãos do professor. Acrescenta-se ainda a dificuldade em planificar uma aprendizagem que fosse comunicativa, dinâmica, interativa, de negociação de significados e que refletisse situações do mundo real. Contudo, gradualmente fui-me libertando das ideias apegadas ao ensino praticado no passado, e a planificação das aprendizagens e a sua implementação refletem a adoção deste novo conceito de ensino, não só nas LE como também na LM.

O primeiro ano de mestrado, mais teórico, os seminários, a PPS e a leitura de uma vasta bibliografia dotaram-me de um conjunto de novos saberes que contribuíram para uma mudança na minha *praxis*, mais consentânea com aquilo que é atualmente exigido a um professor de línguas em contexto de sala de aula. Sinto que do olhar crítico e reflexivo sobre a minha atuação resultou um novo *saber fazer*, uma professora mais capacitada profissionalmente. Essa mudança registou-se a diferentes níveis, nomeadamente na capacidade de refletir sobre a minha prática. Confesso que não foi fácil. Para mim foi um processo demorado e até «doloroso», pois olharmo-nos de forma crítica obriga-nos a reconhecer que cometemos falhas, que apesar de investirmos o

melhor de nós não conseguimos atingir os objetivos ambicionados. Todavia, a prática reflexiva ao obrigar-nos a questionar a nossa forma de fazer conduz-nos à mudança, ao progresso e ao aperfeiçoamento. Conforme refere Hypolitto (1999), «o professor reflexivo nunca se satisfaz com a sua prática, jamais a julga perfeita, concluída, sem possibilidade de aprimoramento» (p. 204). É assim que sinto que a minha atuação enquanto docente deve ser: questionamento constante para tentar fazer sempre melhor. O professor que não se autoanalisa acomodasse, estagna e está mais propenso a cometer erros.

Hoje e após estes meses de intensa aprendizagem e de mudanças na minha atuação como docente, entendo a aprendizagem como estando centrada no aluno, a quem o professor faculta ferramentas para o aproximar do saber de forma mais autónoma. O docente é um orientador e facilitador da aprendizagem, levando o aprendente, através da sua autodescoberta, à construção do seu conhecimento.

Visto que a aquisição de uma língua tem como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, e reconhecendo a sala de aula como um espaço social, entendo que a língua deve ser trabalhada a partir de atividades iguais ou próximas da vida real, através da interação entre os alunos e da partilha de significados que lhes sejam relevantes.

Neste processo de aprendizagem, as experiências e conhecimentos prévios dos alunos são um contributo importante para a construção do seu conhecimento. É a partir deles que o professor se deve apoiar para o desenvolvimento de novos saberes, os quais deverão atender às características individuais e aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos.

Outro aspeto que reconheço que se alterou na minha prática docente relaciona-se com a valorização do processo de aprendizagem, quando outrora se centrava no produto. Esta edificação da aquisição da língua deverá resultar sobretudo da partilha de saberes entre os alunos, do seu trabalho cooperativo, sendo certo que o docente, enquanto facilitador das aprendizagens, deverá propiciar as condições adequadas para que tal aconteça.

O ensino baseado em tarefas veio outorgar ao aluno um papel bem diferente daquele que tinha no ensino tradicional, nomeadamente veio permitir a sua participação em campos que outrora lhe estavam vedados como, por exemplo, na escolha da tarefa final, dos temas, dos conteúdos a lecionar e até na avaliação. Na minha experiência enquanto professora estagiária tal não foi possível. Os temas e conteúdos foram-me

indicados pela professora cooperante e pela professora orientadora, o que desde logo me permite dizer que o ensino por mim implementado junto das turmas que me foram cedidas não foi um ensino por tarefas «puro».

Considero que os docentes que detêm uma formação mais recente na área das línguas e que trabalham com esta abordagem veem o seu trabalho de alguma forma limitado, pois estão pressionados a cumprir um programa emanado pelo Ministério da Educação, que para além de ser muito extenso, contém conteúdos que não se adequam aos alunos ou que são pouco atrativos. Apesar de mencionarem que o docente tem liberdade para adequar o programa ao contexto e aos alunos onde ocorre a aprendizagem, a verdade é que este documento orientador continua a restringir a atuação do professor em sala de aula e a abertura que o ensino baseado em tarefas tanto defende acaba por ficar «asfixiado».

Encerro este capítulo da minha formação acreditando que estes dois anos no MEL dotaram-me de novos saberes que se irão refletir no meu *saber fazer* enquanto professora de línguas. No entanto, segundo Zeichner (1993), «cada um deve responsabilizar-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional (...) A universidade pode, quanto muito, preparar o professor para começar a ensinar» (cit. por Hypolitto, p. 204). Certamente que esta fase da minha construção profissional será apenas o início de um caminho que desejo que continue a ser de aprendizagem através do questionamento da minha atuação, da pesquisa e da partilha de saberes com outros profissionais do ensino. Só assim poderemos promover um ensino-aprendizagem rigoroso e de qualidade aos nossos alunos.

BIBLIOGRAFIA:

- AA.VV. (2012). *Metas curriculares de Português – Ensino Básico 1º, 2º, 3º ciclos*. Lisboa: M.E.
- Abella, R. M. R. & Gisbert, M. V. (1998). La gramática para comunicar: una propuesta inductiva. *ASELE. Actas IX*, pp. 433-440 Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_ix.htm
- Acquaroni, R. (2004). La comprensión lectora. In J. Sánchez-Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, (pp. 943-964). Madrid: SGEL.
- Aguiar e Silva, V. M. (1977). *Competência Linguística e Competência Literária - Sobre a Possibilidade de uma Poética Gerativa*. Coimbra: Almedina.
- Aguiar e Silva, V. M. (1998-99). Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. In *Revista Diacrítica*, 13-14, 23-31. Disponível em <http://ceh.ilch.uminho.pt/publicacoes/diacritical3-14.pdf>
- Agrupamento Vertical de Almancil (2009). *Projeto Educativo do Agrupamento 2009/2013*. Disponível em <http://www.avalmancil.pt/images/2013-14/Documentos/PEA-2012-2013-Versao21-11-2012.pdf>.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. (173-189). Porto: Porto Editora.
- Alcón, E. S. (2002). *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*. Castelló de la Palma: Universidad Jaume I.
- Alonso, E. (2012). *Soy profesor/a. Aprender a enseñar 2*. Madrid: Edelsa.
- Álvarez, F. M. (2007). El uso de material auténtico en la enseñanza de ELE. In *FIAPE. II Congreso internacional: un alengua, muchas culturas*. Disponível em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2007_ESP_12_II%20Congreso%20FIAPE/Talleres/2007_ESP_12_13Alvarez.pdf?documentId=0901e72b80e67299
- Amor, E. (1993). *Didática do Português: Fundamentos e metodologia*. Cacém: Texto Editora.
- Andreu, A. & Garcia, C. (2000). *Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico*. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0016.pdf

- Antunes, I. (2008). Avaliação da produção textual no ensino médio. In Buzen, C. & Mendonça, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/deb_nre/formacao_portugues/avaliacao_producao_textual_ensino_medio_irande_antunes.pdf
- Baralo, M. (1998). *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita. Consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Textos de Educação.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: construir a aprendizagem*. Braga: D.M.E. / I.E.P. – Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: ME/ DGE.
- Barbeiro, L. F. (2012). Escrever: processo e emoção nos alunos do ensino básico. *Exedra. Revista Científica – Português, Investigação e Ensino*, 31-45. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2012/07/02-numero-tematico-2012V3.pdf>
- Badih, T. (2008). *Explotación de las canciones para la enseñanza de E/LE*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Jaén, Portugal. Disponível em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_2do_semestre/2011_BV_12_03_Badih.pdf?documentId=0901e72b81008b41
- Baretta, D. (2006). Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de Juegos para las clases de ELE. *Revista redELE*. Disponível em https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2006_07/2006_redELE_7_02Baretta.pdf?documentId=0901e72b80df93df
- Behrens, M. A. & Oliari, A. L. T. (2007). A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. In *Diálogo Educacional*, v. 7, 22, 53-66.
- Bernardes, J. C. & Mateus, R. A. (2013). *Literatura e ensino do português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Betti, S. (2004). La canción moderna en la clase de E/LE. In *Cuadernos Cervantes de lengua española*, 50, 26-33. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=294662>
- Bidarra, M. G. & Festas, M. I. (2005). Construtivismo(s): Implicações e interpretações educativas. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39 (2), 177-195. Disponível em https://gaius.fpce.uc.pt/niips/gbidarra/Bidarra2005_Construtivismo.pdf

- Blanco, E. I. (2004). La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literário. Revista *RedELE*, 3. Disponível em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2005_03/2005_redeLE_3_05Blanco1.pdf?documentId=0901e72b80e00824
- Branco, A. (1999). Pedagogia do cânone literário escolar: adequação e violência, rejeição e desejo. In *Literacias*. Disponível em <http://www.ectep.com/literacias/canone.html>
- Brandimonte, G. (2003). El soporte audiovisual en la clase de E/LE: el cine y la televisión. *XIV Congreso Internacional de ASELE*, Burgos. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0871.pdf
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português. Ensino Básico 1.º, 2.º, 3.º ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cabral, A. & Nick, E. (2006). *Dicionário técnico de psicologia*. (14 ed.). São Paulo: Cultrix.
- Cabral, M. L. (2004). *A escrita processual na aula de inglês*. Faro: FCHS/CELL.
- Cabral, M. L. (2010). *Temas de didática de línguas estrangeiras: Contributo para a formação de professores*. Faro: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/CELL.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Campos, G. P. C. (2008). O processo de leitura: da decodificação à interação. In *Revista Objetiva*, nº 4, pp. 1-9 Disponível em http://www.faculdadeobjetivo.com.br/view_sessao.php?id=59
- Camps, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In C. Lomas, *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 201-220). Porto: Edições ASA.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to Second language teaching and testing. In *Applied Linguistics*, 1, 1-47. Disponível em <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf>
- Candlin, C. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. In *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, pp. 33-54. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/candlin01.htm
- Cardório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Carmo, C. I. (2013). Como os manuais de português podem (de)formar leitores. In *Diário de Notícias – Quociente de Inteligência*, nº 74, pp. 8-12. Disponível em

<https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/5819/1/Como%20os%20manuais%20de%20Portugu%C3%AAs%20podem%20%28de%29formar%20leitores.pdf>

- Carvalho, A. (2012). *Ensino da literatura e la língua: duas faces da mesma moeda?*. ESE Almeida Garrett/ Centro de Investigação e Publicações. Disponível em www.eeag.pt/category/10-e-papers.html?download=110
- Carvalho, C. & Sousa, O. C. (2011). Literacia e ensino da compreensão na leitura. In *Revista Interações*, v. 7, nº 19, pp. 109-126. Disponível em <http://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/530>
- Carvalho, J. A. B. (2001). O Ensino da Escrita. In Sequeira, F., Carvalho, J. A. B., Gomes, A. (org.), *Atas do Encontro de Reflexão Sobre o Ensino da Escrita*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 11-25.
- Carvalho, J. A. B. S. (1999). *O ensino da escrita. Da teoria às práticas pedagógicas*. Dissertação de Doutoramento em Educação na área de conhecimento de Metodologia do Ensino do Português. Braga: I.E.P - U.M.
- Carvalho, J. G. H. (1983). *Teoria da linguagem. Natureza do fenómeno linguístico e a análise das línguas*. Vol. I. 6ª edição. Coimbra: Combra Editora.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Cassany, D. (2004). La expresión escrita. In J. Sánchez-Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, (917-942). Madrid: SGEL.
- Castro, R. V. (2005). O português no ensino secundário: processos contemporâneos de (re)configuração, in M. L. Dionísio & R. V. Castro (orgs.). *O Português nas escolas. Ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário*, (pp. 31-71). Coimbra: Almedina.
- Ceia, C. (2009). O poder da leitura literária (contra as formas de impoder). Casa da Leitura, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa. Disponível em http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_leitliter_a.pdf
- Chacón, P. (2008). *El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje. ¿Cómo crearlo en el aula?*. Disponível em <http://grupodidactico2001.com/PaulaChacon.pdf>
- Chadwick, C. B. (2001). La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista. In *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 4, 111-126. Disponível em http://www.cee.iteso.mx/BE/RevistaCEE/t_2001_4_05.pdf
- Chaer, M. R. & Guimarães, E. G. A. (2012). A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. In *Pergaminho*, 3, 71-88.

Disponível em <http://pergaminho.unipam.edu.br/documents/43440/43870/a-importancia.pdf>

- Coelho, M. C. (Coord.) (2001). *Programa de Português (10º, 11º, 12º). Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: ME/DES.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubias, J., Solé, I. & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a ação pedagógica*. (J. C. Eufrazio, Trad.). Porto: Edições Asa.
- Coll, C. (2007). *Psicología y currículo. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Piados.
- Colomer, T. (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. In C. Lomas, *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 159-177). Porto: Edições ASA.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação* (M. J. Rosário e N. Soares, Trad.). Porto: Edições Asa.
- Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris: CLE International.
- Coronado, M. L. (1998). Últimas aportaciones en la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales. *Carabela*, 43, pp. 81-93.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes, F. Araújo (coord.). *Reorganização curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens. Das conceções às práticas* (pp. 37-42). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. Disponível em www.escolavirtual.pt/assets/conteudos/.../avaliacaodasaprendizagens.pdf
- Decian & Méa. (2003). A avaliação do texto escrito. *Desciplinarum Scientia*, v. 4, nº 1, pp. 169-184.
- Delmastro, A. (2008). El andamiaje docente en el desarrollo de la lengua y la escritura en lengua extranjera. In *Paradigma*, 1, 197-230. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipoDeBusqueda=ANUALIDAD&revistaDeBusqueda=4983&claveDeBusqueda=2008>
- Dessartre, N. (2005). *O ensino da compreensão oral: especificidades, desafios e soluções*. UFPR. Disponível em http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/DessartreNathalie.htm
- Dionísio, M. L. S. (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores. Leituras do Manual de Português*, Coimbra: Livraria Almedina.

- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In Delgado-Martins et al. *Para a didática do Português. Seis estudos de lingüística*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 165-177.
- Ellis, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Nueva Zelandia: Departamento Técnico do Ministério da Educação. Disponível em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_05/2006_BV_05_04Ellis.pdf?documentId=0901e72b80e3a029
- Estaire, S. (2009). *Aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Espí Guzmán, M. J. & Azurmendi Ayerbe, M. J. (1996). Motivación, actitudes y aprendizaje en el español como lengua extranjera. In *Revista española de lingüística aplicada*, 11, 63-76. Disponível em http://www.researchgate.net/publication/28106165_Motivacin_actitudes_y_aprendizaje_en_el_espaol_como_lengua_extranjera
- Ferreira, C. A. (2013). Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho de projeto. *Educar em Revista*, nº 48, pp. 309-328. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n48/n48a18.pdf>
- Fernández, P. M. (2013). El papel de las canciones en la enseñanza de idiomas a inmigrantes: una propuesta didáctica. In *marcoELE*, 17. Disponível em http://marcoele.com/descargas/17/fernandez-canciones_inmigrantes.pdf
- Fernández, S. (2003). *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*. Madrid: Edinumen.
- Fernández, S. (2001). *Programa de Espanhol. Nível de Iniciação. 10º ano*. Lisboa. Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.
- Ferreira, C. A. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projeto: uma experiência na formação de professores. In *Revista portuguesa de pedagogia*, 43 (1), pp. 143-158.
- Ferreira, J. L., Carpin, L. & Behrens, M. A. (2010). Do paradigma tradicional ao paradigma da complexidade: um novo caminhar na educação profissional. In *Revista Edu. Prof. SENAC*, v. 36, 1, 51-59. Disponível em <http://www.senac.br/BTS/361/artigo5.pdf>
- Figueiredo, O. (2011). A aula de Português à luz dos novos programas do EB. O complexo caminho das práticas integradas. In *E-revista Ozarfaxinars*, 29. Disponível em http://www.cfaematosinhos.eu/Ozar_29_Prof_Olivia%20Figueiredo.pdf
- Figueiredo, O. (2005). *Didática do português da língua materna. Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições ASA.

- Gil, N. C. (2014). El desarrollo de la subcompetencia gramatical en la enseñanza-aprendizaje del español como L1 y LE: el caso de las perífrasis verbales. In *Revista marcoELE*, 19, 30-43. Disponible en http://marcoele.com/descargas/19/varios-aspectos_gramaticales.pdf
- Gil-Toresano, M. (2001). El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de E/LE In *Carabela*, 49. Madrid: SGEL.
- Gil-Toresano, M. (2004). La comprensión auditiva. In J. Sánchez-Lobato & I. Santos, (Coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)* (pp. 899-915). Madrid: SGEL.
- Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M. & Simón, T. (1996a). *Profesor en acción 1. El proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa.
- Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M., & Simón, T. (1996b). *Profesor en Acción 2. Destrezas*. Madrid: Edelsa.
- Goldstein, B. (2012). *El uso de imágenes como recurso didáctico*. Madrid: Edinumen.
- 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* (pp.93-113). Lisboa: Dom Quixote.
- Gómez, J. R. M. (2004). Las unidades léxicas en español. In *Carabela*, 49, pp. 27-50.
- Guerra, J. A. O. (2007). *As boas práticas de ensino da escrita. Representações de Professores de FLE acerca das suas práticas de ensino da escrita*. Tese de doutoramento no ramo de didática, especialidade em didática das línguas estrangeiras, Universidade do Algarve - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Faro. Disponible en <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/808/1/Guerra,%20Joaquim.%20As%20Boas%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Ensino%20da%20Escrita.pdf>
- Guillén, C. (2004). Los contenidos culturales. In J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 834-851). Madrid: SGEL.
- Gutiérrez, M. P. (2001). Las dos primeras décadas de la era comunicativa (1970-1990). Contributos para un perfil del enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas extranjeras y su metodología. *Revista de Filología y su Didáctica*, 24, 141-172. Disponible en <http://institucional.us.es/revistas/cauce/24/Perez%20Gutierrez.pdf>
- Higueras, M. (2004). Claves prácticas para la enseñanza del léxico. In *Carabela*, 56, 5-25. Madrid: SGEL.

- Hypolitto, D. (1999). O professor como profissional reflexivo. In *Integração: ensino, pesquisa, extensão*. 18 204-205 Disponível em http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/204_18.pdf
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Ediciones Paidós. Disponível em <http://terras.edu.ar/jornadas/3/biblio/3JOHNSON-David-JOHNSON-Roger-Apendice.pdf>
- Jensen, L. (2001). Planning lessons. In M. Celce-Murcia, *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3ª edição. 403-409.
- Kunz, M., Pereira, M., Cabral, M. & Andrade, C. (2011). *Língua portuguesa na sala de aula: desenvolvendo a oralidade*. Disponível em http://files.comunidades.net/alfabetizacaotempocerto/Lingua_portuguesa_na_sala_de_aula_developendo_a_oralidade.pdf
- Larrañaga, A. (2000). La televisión en el aula de E/LE: propuestas prácticas para el desarrollo de la comprensión auditiva, In *Carabela*, 49, pp. 55-76.
- Leão, D. M. M. (1999). Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. In *Cadernos de Pesquisa*, 107, 187-206. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>
- Leiria, I. (coord.). (2008). *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) - Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_orient_programat_plnm_versaofinalabril08.pdf
- Leiria, I., Queiroga, M. J. & Soares, N. V. (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações Nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnm_perfis_linguisticos.pdf
- Leite, C. (1993). Um Olhar Curricular Sobre a Avaliação. In C. Leite (org.). *Avaliar a Avaliação*. Porto: Edições Asa, pp. 7-23.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *A avaliação da aprendizagem: novos contextos, novas práticas*. Porto: ASA.
- Lima, P. (2002). O ensino da gramática – formas de explicitação do funcionamento da língua. In *(Re)pensar o ensino do português* (89-102). Lisboa: Salamandra.

- Lomas, C. (2006). *O valor das palavras (II). Gramática, literatura e cultura de massa na aula*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, A. Catarina (2012). *Para uma aprendizagem significativa e uma comunicação autêntica na aula de Línguas. O contributo do ensino baseado em tarefas. Volume I - (Relatório Científico da Prática Pedagógica Supervisionada – tese de mestrado não publicada)*, Universidade do Algarve – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Faro.
- Lorente, P & Pizarro, M. (2012). El juego en la enseñanza de español como lengua extranjera. In *Revista de Estudios Filológicos*, 23, 1-26
Disponível em <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/821>
- Lorenzo, F. (2004) La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. In J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo. (Eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (305-328). Madrid, SGEL.
- Lugarini, E. (2003). Falar e ouvir. Para uma didática do “saber falar” e do “saber ouvir”. In C. Lomas (Org.), *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. (109-155). Porto: Edições ASA.
- Martínez, B. (2007). ¿Qué significa aprender a través de la acción?. In E. Pato & A. F. Dobao (Eds.). *La enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec*. Madrid: SGEL. Disponível em <http://www.cre.umontreal.ca/cedeleq/documents/2BMS.pdf>
- Martín-Sánchez, M. (2010). Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática. *Tejuelo*, 8, 59-76.
- Maireles, M. (1998). A oralidade na aula de português língua materna: que espaço?. In G. Funk (org.), *O ensino da literatura e a problemática dos géneros literários*. (127-140). Coimbra: Almedina.
- Miquel, L. (2004). La subcompetência sociocultural. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo. (Eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (511- 531). Madrid, SGEL.
- Miquel, L. (1997). Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español. *redELE*, 2, pp. 1-25. Disponível em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_02/2004_redele_2_11Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0673b
- Ministério da Educação. (1997). *Programa e Organização Curricular de Espanhol. Ensino Básico 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. Disponível em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=39>

- Monteiro, C., Viana, F., Moreira, E. & Bastos, A. (2013). Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: um estudo exploratório. *Revista portuguesa de educação*, 26 (2), pp. 111-138.
- Moreira, M. A. L. (2001). *A investigação-ação na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Universidade de Aveiro. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moreno, C. (2011). *Materiales para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros, pp.455-491.
- Morgádez, M., Moreira, L. e Meira, S. (2009). *Español 3 – Nivel Elemental III*. Porto: Porto Editora.
- Moya, L. C., Conejero, M. A., Carrascal, M. C. M. & Tolmos, N. P. (2015). El docente ante la evaluación de la expresión e interacción orales en ELE. *MarcoEle*, 20, 1-25. Disponível em http://marcoele.com/descargas/20/lopez-et-al_evaluacion_oral.pdf
- Nery, L. F. (2009). *O tratamento do léxico nos livros didáticos de língua portuguesa*. Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/o-tratamento-do-lexico-nos-livros-didaticos-de-lingua-portuguesa/15764/>
- Neto, C. M., Guimarães, L., Brochado, O., Amaral, R. M. & Nunes, S. (2013). *Conto Contigo 9 – Caderno do Professor*. Porto: Areal Editores.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In A. Nóvoa (Org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, pp.13-33.
- Nunan, D. (2011). *La enseñanza de lenguas basada en tareas*. Madrid: Edinumen.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oster, U. (2009). La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica. *Porta Linguarum*, 11, pp. 35-50. Disponível em http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero11/2%20U%20Oster.pdf
- Pedroso, S. F. (2002). Compreensão auditiva: o inútil cativo do discurso. *Fragmentos: revista de língua e literatura estrangeiras*, 22, 117-132. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/267411>
- Perdigão, M. (coord.). (2005). Documento orientador - Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Ministério da Educação. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnmdoc_orientador.pdf

- Pérez, B. (2003). *La metodología de la enseñanza a través de tareas*. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/ellis.htm
- Perrenoud, P. (2007). *Avaliação: da excelência à avaliação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinilla, R. (2004a). La expresión oral. In J. Sánchez-Lobato & I. Santos (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, (879-897). Madrid: SGEL.
- Pinilla, R. (2004b). Las estrategias de comunicación. In J. Sánchez-Lobato & I. Santos (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, (435-465). Madrid: SGEL.
- Pinto, M. O. (2003). Estatuto e funções do manual de língua portuguesa. *Revista Millenium*, 28, 174-183. Disponível em <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/598/1/Estatuto%20e%20fun%C3%A7%C3%B5es%20do%20manual%20escolar.pdf>
- Puga, J. (2011). Gonzalo Rojas: la infancia del poeta en Lebu. Una unidad didáctica por tareas. *MarcoEle*, 12. Disponível em http://marcoele.com/descargas/12/puga-tareas_rojas.pdf
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. *Da investigação às práticas*. I (3). pp. 21-43. Disponível em http://serv.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2011_vol1_n3/21_43.pdf
- Reis, C. (Coord.) (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Richards, J. & Rodgers, T. S (2009). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (Castrillo, M., Trad.). Madrid: Edinumen.
- Rodríguez, R. & Valero, M. (1998). La gramática para comunicar: una propuesta inductiva. In *ASELE. Actas IX*. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0436.pdf
- Rosa, D. M. (2014). O ensino do léxico em língua espanhola: abordagem qualitativa X abordagem quantitativa. In *ScientiaTec: Revista de Educação, ciência e tecnologia*, v. 1, 1, 30-43. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/ScientiaTec/article/view/30383/28283>
- Sánchez, A. 1997. *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid: SGEL S.A.

- Sánchez Benítez, G. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. *MarcoEle, revista de didáctica ELE*. Disponível em <http://marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf>
- Sánchez Benítez, G. (2009). El uso de las imágenes en la clase de E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita. *II Jornadas de Formación de profesores de ELE: Estrategias de enseñanza de español en China*. Disponível em http://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_imagenes.pdf
- Savignon, S. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quartely*, 25 (2), 261-277.
- Serafim, M. S. (2011). Da teoria à prática: um olhar sobre a oralidade na sala de aula. In *Revista Internacional d'Humanitats*, 21. Disponível em <http://www.hottopos.com/rih21/P27a34.pdf>
- Serôdio, C. (2006). Razão e lugar da educação literária na aula de Português: que fazer do futuro?. In Duarte, I & Morão, P. (Orgs.). *Ensino do português para o século XXI*. Lisboa: Colibri.
- Serrazina, L. (1999). Reflexão, conhecimento e práticas letivas em Matemática num contexto de reforma curricular no 1º ciclo. In *Revista Quadrante*, vol. 8, 139-167. Disponível em http://www.researchgate.net/publication/259656717_Reflexo_conhecimento_e_prtica_lectivas_em_Matemtica_num_contexto_de_reforma_curricular_no_1%27
- Silva, A. C. (2011). Autonomia e aprendizagem pela descoberta: o caso das gramáticas escolares da TLEBS. In J. L. C. Silva et al. (orgs.) *Atas do congresso ibérico pedagogia para a autonomia*. (pp. 523-533). Braga: Universidade do Minho/CIED. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14923/1/acsilva%20-%20autonomia%20e%20aprendizagem%20pela%20descoberta.pdf>
- Silva, I. M. M. (2003). Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. In *Anais do Evento PG Letras 30 anos*, vol. I (1), (514-527). Disponível em http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2_Ivanda.pdf
- Silva, M. C. V. (2008). O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua. In *Revista saber (e) educar*, 13, 89-106. Disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/158/2/SeE_13ValorConhecimento.pdf
- Silvano, P. & Rodrigues, S. V. (2010). A pedagogia dos Discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. *Ler*, pp. 275-286. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8321.pdf>
- Sim-Sim, I (1997) *Avaliação da Linguagem Oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação

- Calouste Gulbenkian. (1998) *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Soler-Espiauba, D. (2009): *Los contenidos culturales en la enseñanza del español 2/L*. In *Revista Estudios de Lingüística*, 1, 215-248. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=46589>
- Silbiger, L. (1995). O potencial educativo do audiovisual na educação formal. In *Atas do III SOPCOM, VI LUSOCOM e II IBÉRICO*, Vol. IV. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/silbiger-lara-potencial-educativo-audiovisual-educacao-formal.pdf>
- Suassuna, L. (2007). Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In L. Suassuna & B. Marcurschi (Orgs.), *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Pernambuco: Ministério da Educação, pp. 27-42.
- Tavares, F. C. (2007). *Didática do português língua materna e não materna no ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Teixeira, M.; Silva, I. & Santos, L. (Org.) (2011). *Novos desafios no ensino do português*. Santarém: ESES.
- Tusón, A. (2006). A competência gramatical como parte integrante da competência comunicativa. In C. Lomas, *O valor das palavras (II). Gramática, literatura e cultura de massas na aula* (33-55). Porto: Edições ASA.
- Vaz, J. L. P. (2010). O ensino da compreensão para uma leitura mais eficaz. In *Revista Exedra*, 9, 161-174. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/docs/02/15-JoaoVaz.pdf>
- Vieira, M. C. (2010). *O ensino do Português*. Lisboa: FFMS.
- Villarino, M. G. E. (2010). La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas. *El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el aula de ELE*, pp. 83-107. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/default.htm
- Widdowson, H. G. (1995). Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla. In M. Llobera (ed.), *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa: 83-90.
- Williams, M. & Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social* (A. Valero, Trad.). Madrid: Cambridge
- Wills, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow, UK: Longman.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold.

- Xavier, L. G. (2012). Ensinar gramática pela abordagem ativa da descoberta. In Exedra: *Revista científica*, 6, 467-477. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4223670>
- Xavier, L. G. (2013). Ensinar e aprender gramática: algumas abordagens possíveis. In *Educação e Formação*, 7, 138-148. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2014/08/13EF-v2.pdf>
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Cable*, 5. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação:

Constituição da República Portuguesa, de 25 de abril de 1976. *Diário da República*.

- *Novo regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior*
Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. *Diário da República*, n.º 60 – I Série – A. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa
- *Habilitação profissional para a docência*
Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República*, n.º 38 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- *Normas relacionadas com as matrículas, distribuição dos alunos por agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, regime de funcionamento dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e constituição de turmas.*
Despacho n.º 5048-B/2013, de 12 de abril. *Diário da República*, n.º 72 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- *Aprovação da reorganização curricular do Ensino Básico*
Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República*, n.º 15 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- *Lei de Bases do Sistema Educativo*
Decreto-Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. *Diário da República*, n.º 237 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- *Ensino da língua portuguesa como língua não materna.*

Despacho Normativo nº 7/2006, de 20 de janeiro. *Diário da República, nº 154, II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

- *Ensino da língua portuguesa como língua não materna.*

Despacho Normativo nº 30/2007, de 20 de agosto. *Diário da República, nº 154, II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

- *Implementação do ensino do Inglês no 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico.*

Despacho nº 14460/2008, de 26 de maio. *Diário da República, nº 100, II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

- *Reforma curricular.*

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República, nº 129, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

- *Criação de Metas Curriculares para as diferentes disciplinas dos ensinos básico e secundário.*

Despacho nº 5306/2012, de 18 de abril de 2012. *Diário da República, nº 77, II Série*. Ministério da Educação. Lisboa