

Universidade do Algarve
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

**Conceções e práticas subjacentes
ao ensino-aprendizagem
do Espanhol (LE) e do Português (LM)**

Sofia Mestre Mendes

Relatório Científico da Prática Pedagógica Supervisionada

Mestrado em Ensino de Línguas
no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Área de especialização: Ensino de Português e Espanhol

Universidade do Algarve
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

**Conceções e práticas subjacentes
ao ensino-aprendizagem
do Espanhol (LE) e do Português (LM)**

Sofia Mestre Mendes

O presente Relatório Científico de Prática Pedagógica Supervisionada constitui uma parte integrante do Mestrado em Ensino de Línguas no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na especialidade de Português e Espanhol. A componente prática foi orientada pelo Professor Doutor Joaquim Guerra e pela Professora Doutora Mercedes Rabadán Zurita.

2015

DECLARAÇÃO DE AUTORIA DO TRABALHO

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

A candidata,

Faro, _____

Copyright em nome de Sofia Mestre Mendes

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Agradecimentos

Este trabalho, fruto de um árduo trabalho e empenho, não teria sido concretizado sem o apoio de diversas pessoas, às quais gostaria de expressar o meu profundo agradecimento.

- Ao meu pai, à minha mãe, à minha irmã e ao Pedro, por me terem incentivado a continuar, dando-me força e apoiando-me incondicionalmente;
- À minha Ritinha pela ajuda e apoio incondicional, durante os momentos mais difíceis deste percurso;
- À Professora Doutora Mercedes Zurita pela dedicação, empenho, disponibilidade e pelas palavras de ânimo que tornaram esta caminhada mais fácil;
- Ao professor Doutor Joaquim Guerra, pelos valiosos saberes transmitidos, pela grande disponibilidade e pela frutuosa ajuda prestada ao longo de todos estes anos;
- Ao professor Carlos Mangas que tão gentilmente cedeu as suas turmas e promoveu aprendizagens significativas, no que concerne ao ensino da língua espanhola;
- À escola E. B. 2, 3 Padre João Coelho Cabanita que me acolheu calorosamente e permitiu que a Prática Pedagógica Supervisionada decorresse num ambiente acolhedor e integrador;
- À minha colega de Mestrado, Elisabete Gonçalves, pela amizade e carinho e por me ter incentivado ao longo deste percurso nem sempre fácil;
- Aos alunos das turmas, nas quais lecionei as minhas sequências didáticas, por terem colaborado positivamente nas sessões e terem partilhado a sua vontade em aprender.

Resumo

Conceções e práticas subjacentes ao ensino-aprendizagem da língua do espanhol (LE) e do Português (LM)

No que concerne ao ensino-aprendizagem das línguas (materna e estrangeiras) tem-se verificado, ao longo dos anos, um crescente reconhecimento da multiplicidade e complexidade de fatores que envolve a sua lecionação. Posto isto, novas correntes pedagógicas e metodológicas vieram, assim, aportar ao ensino outras perspetivas que levaram à necessidade de se alterarem práticas antes existentes.

Nesse sentido, apresentarei, no presente Relatório Científico, uma reflexão sobre as minhas opções metodológicas, aquando da minha Prática Pedagógica Supervisionada, tendo em conta os pressupostos da abordagem comunicativa e da metodologia de tarefas, que procuram estabelecer uma ligação entre o meio e a escola, reconceptualizando o papel do aluno como foco central da aprendizagem.

Deste modo, analisarei, de uma forma detalhada, as estratégias, as atividades e os materiais elaborados, com o intuito de demonstrar em que medida se pode tornar a aula de línguas mais dinâmica e motivadora, potenciadora de aprendizagens significativas e duradouras.

Palavras-chave: abordagem comunicativa, metodologia de tarefas, prática reflexiva, ensino centrado no aluno, aprendizagens significativas.

Abstract

Conceptions and practices underlying the teaching and learning process of the spanish and portuguese languages

Concerning the process of teaching and learning languages, either native or foreign, there has been throughout the years an increasing acknowledgement of the multiplicity and complexity of factors related to the teaching methods. For these reasons new pedagogical and methodological perspectives brought to teaching other perspectives which led to the necessity of changing the already existing practices.

In this sense, I will present throughout this Scientific Report, a reflection on my methodological options during my Supervised Teaching Practice, taking into consideration the communicative approach and task-based methodology, which seeks to establish a link between the environment and the school, reconceptualising the role of the learner as the center of the learning process. Hence, I will analyse in a detailed manner the strategies, activities and developed resources, with the aim of demonstrating how one can make the language class more dynamic and motivating, enabling meaningful and lasting learning situations.

Key-words: Communicative approach, task-based methodology, reflective practice, learner-centred teaching, meaningful lasting situations.

ÍNDICE

Introdução	1
I. Enquadramento geral	3
1. Acerca da professora estagiária	4
1. 1. Ser professora de línguas.....	4
1. 2. O Mestrado em Ensino de Línguas.....	5
2. Contexto institucional	6
2. 1. O Agrupamento de Escolas Padre João Coelho Cabanita.....	6
2. 1. 1 A Escola E. B. 2, 3 Padre João Coelho Cabanita.....	6
2. 1. 2. As instalações.....	8
2. 1. 3. Os intervenientes.....	8
2. 1. 4. O Projeto TEIP.....	8
2. 2. Caracterização das turmas.....	10
2. 2. 1. 9º ano, turma D— Espanhol.....	10
2. 2. 2. 8º ano, turma D— Espanhol.....	12
3. Documentos orientadores	14
3. 1. Os Programas de Espanhol do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário— nível iniciação.....	14
3. 2. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).....	16
3. 3. O Programa de Português do 3º ciclo do Ensino Básico.....	19
3. 4. O Programa de Português do Ensino Secundário.....	22
3. 5. As Metas Curriculares.....	25
II. Ensino-aprendizagem do Espanhol (LE)	28
4. Fundamentos teórico-metodológicos do ensino do Espanhol (LE)	29
4. 1. A competência comunicativa.....	29
4. 2. A abordagem comunicativa.....	30
4. 3. A metodologia de tarefas.....	32
4. 3. 1. O ensino centrado no aluno.....	37
4. 3. 2. O papel do professor.....	40
5. Tarefas comunicativas na aula de Espanhol	42
5 1. As tarefas de abertura de aula.....	43
5 2. As tarefas finais.....	45
6. Competências essenciais do Espanhol (LE)	47
6. 1. A compreensão oral.....	47
6. 1. 1. A compreensão oral na minha prática pedagógica.....	49
6. 2. A expressão oral.....	53
6.2. 1. A interação oral.....	56

6. 2. 2. A produção/interação oral na minha prática pedagógica.....	57
6. 3. A compreensão escrita.....	60
6. 3. 1. A compreensão escrita na minha prática pedagógica.....	63
6. 4. A expressão escrita.....	66
6. 4. 1. A produção escrita na minha prática pedagógica.....	69
7. Os conteúdos culturais.....	72
7. 1. A componente cultural na minha prática pedagógica.....	74
8. A gramática.....	76
8. 1. A gramática indutiva.....	80
8. 2. A gramática na minha prática pedagógica.....	81
9. O vocabulário.....	83
9. 1. O vocabulário na minha prática pedagógica.....	84
10. As atividades lúdicas como recurso didático.....	87
10. 1. As atividades lúdicas na minha prática pedagógica.....	89
11. A avaliação.....	92
11. 1. A avaliação na minha prática pedagógica.....	94
III. Ensino-aprendizagem do Português (LM).....	98
12. Fundamentos teóricos-metodológicos do ensino do Português (LM).....	99
12. 1. O perfil do professor.....	104
12. 2. O ensino centrado no aluno.....	108
13. Competências essenciais do Português (LM).....	112
13. 1. A integração de competências	112
13. 2. A oralidade.....	113
13. 2. 1. As competências essenciais no domínio do oral.....	116
13. 2. 1. 1. A compreensão do oral.....	116
13. 2. 1. 1. 1. A compreensão do oral na sala de aula.....	119
13. 2. 1. 2. A expressão oral.....	121
13. 2. 1. 2. 1. A expressão oral na sala de aula.....	124
13. 3. As competências do modo escrito.....	126
13. 3. 1. A leitura.....	126
13. 3. 1. 1. A leitura na sala de aula	132
13. 3. 2. A escrita.....	134
13. 3. 2. 1. A expressão escrita na sala de aula.....	139
14. A literatura e o ensino.....	141
14. 1. A literatura na sala de aula.....	144
15. A gramática.....	147
15. 1. A gramática na sala de aula.....	151

16. A avaliação.....	153
16. 1. A avaliação na sala de aula.....	160
IV. Reflexão crítica sobre o processo de formação.....	165
Referências bibliográficas.....	172
Anexos (formato digital em CD-ROM)	
I. Ensino-aprendizagem do Espanhol (LE).....	182
Anexo I. A. <i>¿El hábito hace al monje?</i> (9º ano).....	183
I. A1. Planificação da sequência de aprendizagem.....	183
I. A2. Fundamentação teórico-metodológica.....	195
I. A3. Materiais e recursos didáticos.....	203
I. A4. Reflexão crítica pós-ação.....	234
I. A5. Trabalhos produzidos pelos alunos.....	239
Anexo I. B. <i>Hablar del pasado</i> (8º ano).....	242
I. B1. Planificação da sequência de aprendizagem.....	242
I. B2. Fundamentação teórico-metodológica.....	254
I. B3. Materiais e recursos didáticos.....	264
I. B4. Reflexão crítica pós-ação.....	304
I. B5. Trabalhos produzidos pelos alunos.....	310
Anexo I. C. <i>Hablar del futuro</i> (8º ano).....	314
I. C1. Planificação da sequência de aprendizagem.....	314
I. C2. Fundamentação teórico-metodológica.....	327
I. C3. Materiais e recursos didáticos.....	337
I. C4. Reflexão crítica pós-ação.....	378
I. C5. Trabalhos produzidos pelos alunos.....	383
Anexo I. D. <i>El tiempo libre</i> (11º ano).....	391
I. D1. Planificação da sequência de aprendizagem.....	391
I. D2. Fundamentação teórico-metodológica.....	402
I. D3. Materiais e recursos didáticos.....	410
II. Ensino-aprendizagem do Português (LM).....	423
Anexo II. A. O texto poético (8º ano).....	424
II. A1. Planificação da sequência de aprendizagem.....	424
II. A2. Fundamentação teórico-metodológica.....	439
II. A3. Materiais e recursos didáticos.....	449
Anexo II. B. O texto narrativo— <i>Os Maias</i> (11º ano).....	469
II. B1. Planificação da sequência de aprendizagem.....	469

II. B2. Fundamentação teórico-metodológica.....	481
II. B3. Materiais e recursos didáticos.....	488

LISTA DE ABREVIATURAS

CAP	Comissão Administrativa Provisória
CO	Compreensão oral
EFA	Educação e Formação de Adultos
FC	Formação Cívica
LE	Língua Estrangeira (referenciado apenas na página 17)
LM	Língua Materna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PAP	Planos de Acompanhamento Pedagógico
PE	Projeto Educativo
PLNM	Português Língua Não Materna
PT	Plano de Turma
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
SASE	Serviço de Ação Social Escolar
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária

INTRODUÇÃO

No presente Relatório Científico, abordarei diversas questões, em meu entender, pertinentes sobre a minha Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) na disciplina de Espanhol, no ano letivo de 2013/2014, que decorreu na Escola E. B. 2, 3 Padre João Coelho Cabanita, sob a orientação da professora orientadora, Professora Doutora Mercedes Rabadán Zurita, e do professor cooperante, Mestre Carlos Mangas.

Apresentarei, ainda, a minha reflexão pessoal sobre as metodologias e práticas subjacentes ao ensino-aprendizagem do Português, partindo, para isso, da análise das sequências didáticas elaboradas para os Ensinos Básico e Secundário. Pelo facto de já ter realizado a PPS nesta disciplina no ano letivo de 1998/1999, não foi necessária a observação de aulas.

Deste modo, o Relatório encontra-se dividido em quatro capítulos e pretende analisar o processo de ensino-aprendizagem em todas as suas vertentes.

No primeiro capítulo, Enquadramento Geral, examinarei o contexto escolar no qual realizei a minha PPS, apresentando, para o efeito, uma sustentada análise no que concerne à escola, ao meio social envolvente e às características das turmas para as quais elaborei as sequências didáticas. Além do mais, analisarei os documentos orientadores que enformaram as opções metodológicas e que estiveram na base da elaboração das planificações para as sequências formativas e sumativas.

O segundo capítulo aborda questões relacionadas com o ensino-aprendizagem do Espanhol, língua estrangeira, no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Assim sendo, a partir da minha PPS, analisarei detalhadamente as estratégias/atividades e os instrumentos de avaliação, correlacionando-os com as metodologias que estiveram na base da ação pedagógica — a metodologia de tarefas e a abordagem comunicativa — e os documentos orientadores consultados. Debruçar-me-ei, ainda, sobre as várias competências comunicativas e linguísticas explanadas nos Programas e no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, estabelecendo uma ponte entre a teoria, que objetiva alterações no sentido de aportar ao aluno um papel mais ativo, e a prática.

Concepções e práticas subjacentes ao ensino-aprendizagem do Espanhol (LE) e do Português (LM)

No terceiro capítulo, refletirei acerca das abordagens e práticas no concernente à disciplina de Português, língua materna, e procederei a uma análise fundamentada, tendo por base as sequências elaboradas para o 7º ano do Ensino Básico e para o 11º ano do Ensino Secundário.

No quarto e último capítulo, focar-me-ei na prática desenvolvida ao longo do ano letivo e farei um balanço sobre os obstáculos e contributos da minha ação, enquanto estagiária para o meu crescimento pessoal e profissional.

Todos os materiais produzidos durante a minha PPS, no tocante à língua espanhola e à língua portuguesa, constam, em formato digital, no CD-ROM que segue em anexo.

I. Enquadramento geral

1. Acerca da professora estagiária

Ser professor é ser capaz de gerir responsabilmente a sua própria atuação em situações educativas.
(Alarcão, 2001, p. 10)

1.1. Ser professora de línguas

Desde cedo decidi que queria ser professora de línguas, pelo gosto que demonstrava em aprender idiomas novos e pelo interesse em conhecer aspetos relacionados com a sua História, cultura e gramática. Por essa razão, durante a minha frequência do Ensino Secundário, estudei francês, inglês e latim. Pelos motivos apontados, ingressei, então, no ano de 1994, no Curso de Línguas e Literaturas Modernas — variante de Estudos Portugueses e Franceses (Ramo Formação Educacional), tendo terminado o mesmo no ano letivo de 1998/1999. Desde essa data lecionei as disciplinas de Português — Língua Materna (LM), Português Língua Não Materna (PLNM), Francês — Língua Estrangeira (LE) e Formação Cívica (FC), em diversas escolas do Ministério da Educação e Ciência de norte a sul do país. Dei, ainda, formação no Instituto de Emprego e Formação Profissional e noutras entidades formativas em cursos de Qualificação, cursos EFA (Educação e Formação de Adultos), cursos de Aprendizagem (nível II e III), cursos de Formação Algarve (empresas e unidades hoteleiras) e cursos de Vida Ativa (para desempregados). Desempenhei diversos cargos como Coordenadora de Grupo, Responsável pela Biblioteca Escolar, Diretora de Turma e Mediadora de Cursos de Educação e Formação de Adultos.

Assim, tendo em conta, sobretudo, as dificuldades inerentes à profissão de professor, no tocante às colocações e, além do mais, dadas as dificuldades que a língua francesa encontra na sua manutenção como segunda língua estrangeira, tomei a decisão, em 2010, de me candidatar ao curso de Línguas, Literaturas e Culturas — variante Português/Espanhol, que me abriu portas para novos desafios intelectuais e profissionais. Terminei a licenciatura no ano de 2013 e, a fim de poder ensinar a língua espanhola nas Escolas dos Ensinos Básico e Secundário, decidi aventurar-me e continuar a minha formação por motivos de valorização pessoal e, fundamentalmente,

para adquirir técnicas e estratégias que, na minha opinião, me tornarão numa professora de línguas mais consciente, ativa e reflexiva.

Embora o professor se depare, diariamente, com problemas relacionados com o comportamento dos alunos, as exigências curriculares e a carga burocrática, considero que esta é a profissão que pretendo continuar a exercer, mesmo estando consciente das várias barreiras que terei de ultrapassar.

1.2. O Mestrado em Ensino de Línguas

Após o término da licenciatura, candidatei-me ao Mestrado de Ensino de Línguas nas variantes de Português e Espanhol por considerar que a lecionação de uma língua deve partir de uma profunda e forte formação que assenta no conhecimento de metodologias e paradigmas educacionais. Por conseguinte, ingressei no presente Mestrado com a consciência de que teria de enfrentar novos desafios que, sem dúvida, culminariam numa aprendizagem, em meu entender, duradoura e de grande valorização pessoal e profissional.

Até ao momento, considero que as aprendizagens têm sido bastante significativas, na medida em que me abriram horizontes e me mostraram diferentes e novas formas de ensinar. Pude constatar, ainda, que essas novas abordagens e metodologias poderiam trazer-me mais-valias, aquando da minha ação docente, o que só por si constitui uma conquista imensurável.

2. Contexto institucional

As mudanças sociais, culturais e políticas operadas nas últimas décadas em Portugal levaram à necessidade de uma reconceptualização do papel da escola e dos professores.

(Cabral, 2010, p. 29)

2.1. O Agrupamento de Escolas Padre João Coelho Cabanita

2.1. 1. A Escola E. B. 2, 3 Padre João Coelho Cabanita

No ano letivo de 2013/2014, iniciei a minha PPS, na disciplina de Espanhol, na Escola E. B. 2, 3 Padre João Coelho Cabanita, formando um núcleo de estágio com a minha colega, Elisabete Gonçalves, com quem já tinha uma relação de proximidade, pelo facto de termos, diversas vezes, empreendido a realização de trabalhos ao longo da licenciatura em Línguas e Línguas e Culturas, variante de Português e Espanhol, e, posteriormente, no Mestrado em Ensino de Línguas.

O Agrupamento de Escolas deve o seu nome ao Padre João Coelho Cabanita, o seu patrono, que nasceu em Boliqueime em 1918 e foi pároco na freguesia de S. Clemente (Loulé) entre 1945 e 1988. Frequentou o Seminário de São José em Faro e fez o Curso de Teologia no Seminário de Évora, destacando-se por ter sido uma figura popular, amada e acarinhada pelos louletanos e, por isso, várias vezes homenageado¹.

A Escola E. B. 2, 3 Padre João Coelho Cabanita é a escola sede do agrupamento com o mesmo nome, que surgiu depois da reestruturação da rede escolar pelo Ministério da Educação e Ciência, que agrupou escolas de várias freguesias limítrofes, somando-se, atualmente, doze unidades. A escola sede iniciou as suas funções no ano letivo de 1995/1996, sendo que, ao longo dos anos, foram melhorados os espaços exteriores e interiores de forma a assegurar melhores condições, dado o grande desenvolvimento económico na região e conseqüente aumento da sua população.

Deste modo, no dia 22 de novembro de 2014, o meu núcleo de estágio foi conhecer a escola sede, na companhia do professor cooperante, Mestre Carlos

¹ Informação disponível em <http://www.agrupamentocabanita.edu.pt>

Mangas. Fomos apresentadas aos membros do Órgão de Gestão e Administração — Comissão Administrativa Provisória (CAP), aos funcionários e aos docentes. Este dia foi sobremaneira importante, uma vez que permitiu que nos sentíssemos enquadradas na Escola e verificássemos o ambiente acolhedor que existia entre os membros da comunidade escolar. Em seguida, visitamos as suas instalações, com vista a conhecer os recursos que a mesma nos poderia oferecer, aquando das opções metodológicas a tomar na preparação das diferentes sequências didáticas. O professor cooperante deu-nos a conhecer os vários documentos orientadores da escola (Regulamento Interno 2013/2014, Projeto Educativo 2010/2013 e Plano Anual de Atividades 2013/2014²), esclarecendo-nos, genericamente, em relação às competências e objetivos de uma escola TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), já que o Agrupamento passou, desde 2012, a fazer parte da rede de escolas TEIP do país, por se ter agrupado com o Agrupamento de Salir, anteriormente TEIP. Estes documentos proporcionaram-nos uma panorâmica geral sobre as características dos alunos que iríamos encontrar e os aspetos que deveríamos considerar durante a nossa breve, mas intensa, prática letiva.

De acordo com as diretivas do Departamento de Línguas da Escola, o professor orientador facultou-nos, também, os critérios de avaliação a adotar e as grelhas de observação e avaliação das diferentes competências existentes a aplicar nas turmas, para que existisse uma uniformização nos procedimentos entre o professor da turma e as estagiárias. Debruçamo-nos sobre alguns pontos fulcrais constantes do Plano de Melhoria para o ano letivo de 2013/2014³, documento que pretende dar uma resposta célere aos problemas referenciados no Projeto Educativo.

Este primeiro contacto com o meio escolar foi uma mais-valia, uma vez que nos ajudou a compreender a dinâmica da sua comunidade e perceber diversos aspetos relacionados com o funcionamento da Escola. O professor cooperante disponibilizou também as suas aulas para que as pudéssemos observar e verificar as características dos alunos, o que favoreceu, sem dúvida, as tomadas de decisão quanto às estratégias e atividades a pôr em prática nas sequências formativas e sumativas.

² Informação disponível em <http://www.agrupamentocabanita.edu.pt>.

³ Informação disponível em <http://www.agrupamentocabanita.edu.pt>.

2.1.2. As instalações

A Escola E. B. 2, 3 Padre João Coelho Cabanita dispõe de três blocos interligados em forma de U com dois pisos, que englobam vinte e nove salas de aula, cinco gabinetes, um refeitório, um bufete para os alunos, uma sala de professores, uma biblioteca, uma zona de serviços administrativos, dois polidesportivos exteriores e um pavilhão gimnodesportivo. Os espaços são amplos e agradáveis, com jardins cuidados e um ambiente acolhedor. As salas de aula são espaçosas e têm luz natural, sendo que, na sua grande maioria, estão equipadas com projetor de vídeo, tela e computador. Não obstante, verificámos que alguns dos projetores existentes não funcionavam, pelo que foi necessário, antecipadamente, verificar os recursos presentes nas salas de aulas, onde iríamos apresentar as nossas sequências, e proceder a trocas ou requisição de material.

2. 1. 3. Os intervenientes

A comunidade escolar do Agrupamento é formada por cerca de 1400 alunos, dos quais 700 estudam na escola sede. Existem treze turmas no 2º ciclo, dezoito no 3º ciclo e uma turma do Curso de Educação e Formação.

O Órgão de Gestão e Administração é constituído pelo diretor, professor Jacinto Colaço, a subdiretora, professora Maria Isabel Nobre, os adjuntos, professores Cristina Filipe e Eduardo Pinto, e o assessor, professor Júlio Guerreiro. Existe ainda o Conselho Administrativo, o Conselho Geral e o Conselho Pedagógico também estes responsáveis por decisões que se prendem com o bom funcionamento das Escolas do Agrupamento.

2.1.4. O Projeto TEIP

No ano de 1996, o Ministério da Educação criou o projeto TEIP (Território Educativo de Intervenção prioritária) de acordo com o Despacho Normativo nº20/2012 de 3 de outubro, tendo o Agrupamento de Escolas Padre João Coelho Cabanita sido integrado no ano de 2012.

O presente projeto visa, essencialmente, intervir em determinados espaços geográficos e sociais com a finalidade de atuar diretamente sobre os problemas

existentes, que podem estar relacionados com a raça, a etnia, a classe social e outros aspetos que podem determinar a exclusão social. Assim, é a partir do Projeto Educativo (PE) que o Agrupamento analisa os problemas existentes e põe em prática um conjunto de medidas e ações de intervenção, com o intuito de esbater as barreiras que possam persistir. Posto isto, a escola TEIP tem como objetivo fulcral adaptar as políticas educativas a implementar, pelo que, a partir da leitura do documento, podemos verificar que cada Projeto Educativo é único e mutável, pois depende, exclusivamente, do meio envolvente e dos seus intervenientes.

Desta forma, o Agrupamento de Escolas Padre João Coelho Cabanita passou a integrar doze unidades num perímetro de 26 kms. De acordo com o Projeto de Intervenção de 2014/2018⁴, existindo dois setores relevantes no que diz respeito ao meio socioeconómico. Por um lado, predominam os setores secundário e terciário, na cidade, e, por outro, o setor primário, no interior (Barrocal). O relatório destaca as carências económicas existentes, que se prendem, em especial, com a grande percentagem de alunos oriundos de bairros sociais, de etnia cigana e imigrantes, oriundos do Brasil, Roménia, Moldávia, Ucrânia e Inglaterra, o que perspetiva uma comunidade escolar com dificuldades ao nível da integração social. O Agrupamento pretende, portanto, promover um acompanhamento mais presente das suas crianças e jovens, de forma a dar uma resposta célere às suas necessidades. Nesse sentido, a escola estabelece um contacto frequente com diversas entidades locais, a fim de fomentar uma articulação que favoreça o sucesso escolar dos alunos.

Desta maneira, o Diretor do Agrupamento e os seus intervenientes explanam como prioridades: (i) melhorar os resultados escolares e o ambiente de aprendizagem; (ii) reforçar estratégias de comunicação, articulação do currículo e colaboração pedagógica; (iii) promover a qualidade da organização escolar; e (iv) rentabilizar recursos humanos, financeiros e materiais.

Pelas razões anteriormente explicitadas, é muito importante que as considerações presentes no Projeto de Intervenção sejam articuladas com os outros documentos matriciais para o sucesso escolar e educativo dos alunos.

⁴ Informação disponível em <http://www.agrupamentocabanita.edu.pt>.

2. 2. Caracterização das turmas

2. 2. 1. 9º ano, turma D — Espanhol

A primeira sessão formativa da minha PPS teve lugar na turma D do 9º ano, sob a orientação da professora orientadora, Professora Doutora Mercedes Zurita, e do professor cooperante, Mestre Carlos Mangas.

A turma era constituída por vinte alunos, dos quais dezasseis do sexo masculino e quatro do sexo feminino, com idades compreendidas entre os treze e os dezasseis anos.

De acordo com o Plano de Turma, elaborado e fornecido pela professora Dora Nunes, a maioria dos alunos provinha de agregados familiares constituídos por quatro elementos (pais e irmão/ã), sendo que doze alunos beneficiavam de SASE (Serviço de Ação Social Escolar). Verifiquei, ainda, que cinco alunos já haviam reprovado de ano, uma ou duas vezes, e pude observar, de acordo com a análise dos Planos de Acompanhamento Pedagógico (PAP), que somente um aluno beneficiava de Plano de Acompanhamento na disciplina de Espanhol. A turma englobava ainda um aluno com Necessidades Educativas Especiais⁵ abrangido pelo Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, que, todavia, não frequentava a aula de Espanhol, por estar integrado noutras atividades de acordo com o seu perfil.

A partir da observação direta que realizei, aquando da lecionação das aulas do professor cooperante, pude constatar que os alunos eram pouco participativos o que, a meu ver, poderia estar relacionado com a sua faixa etária, uma vez que os mesmos atravessavam a fase da adolescência o que, muitas vezes, provoca algum desconforto na exposição pessoal, nomeadamente em momentos de produção oral. Em geral, os alunos apresentavam, principalmente, falta de métodos e hábitos de estudo, existindo uma grande maioria que não realizava os trabalhos de casa pedidos pelo professor.

Não obstante, grande parte dos alunos revelava interesse, durante a realização de tarefas solicitadas pelo professor, o que poderia ser um ponto a favor na preparação da sequência formativa.

⁵ “Considera-se que um aluno ou uma aluna têm necessidades educativas especiais quando têm dificuldades de aprendizagem superiores ao resto dos seus colegas, seja por causas pessoais (problemas ao nível das capacidades físicas ou psíquicas), seja por causa de uma resposta educativa inadequada às suas características socioculturais, de tal forma que necessitam de adaptações curriculares significativas em mais do que uma área do currículo” (Lomas, 2006, p. 235).

Relativamente aos problemas identificados e constantes no Plano de Turma, destacava-se a falta de trabalho regular por parte dos alunos, o que se prendia, justamente, com a não realização dos trabalhos de casa; a ausência de métodos de trabalho e de estudo e a falta de empenho na realização de tarefas escolares que consideravam desinteressantes.

De modo a colmatar os problemas identificados no Plano de Turma, sugeria-se o reforço das intervenções orais dos alunos e da participação, de forma organizada, em contexto de sala de aula; a aquisição de métodos de trabalho, de estudo e de organização e a promoção da autonomia.

Mediante a observação das aulas, comprovei alguns das informações que havia lido no Plano da Turma, tendo verificado que os discentes eram muito pouco participativos e tentavam sempre passar despercebidos, aquando de momentos de produção oral. Em geral, revelavam um bom comportamento na sala de aula, respeitando, maioritariamente, as regras impostas, no entanto, foi ao nível do trabalho individual que detetei mais problemas. Os alunos recusavam fazer os trabalhos de casa o que evidenciava um grande desinteresse e falta de métodos de trabalho e de estudo. Por esse motivo, o professor cooperante registava, numa grelha construída para o efeito, se os alunos elaboravam os trabalhos de casa, transmitindo, posteriormente, a informação ao Diretor de Turma, que intervinha junto do Encarregado de Educação. Em contexto de sala de aula, os discentes realizavam todas as tarefas propostas pelo professor e o ambiente entre os mesmos espelhava um saudável companheirismo.

Não descurando os problemas existentes na turma, e com o intuito de conseguir colmatar alguns deles, decidi, na minha sequência formativa, promover atividades de expressão oral, devidamente orientadas e acessíveis para os alunos, a fim de conseguir baixar o "filtro afetivo" e proporcionar aprendizagens significativas.

No final do ano letivo, pude verificar, a partir da consulta da pauta de avaliação final que apenas um aluno da turma reprovava, sendo que cinco haviam obtido uma avaliação negativa na disciplina de Espanhol.

2. 2. 2. 8º ano, turma D — Espanhol

Nesta turma, lecionei as duas sequências sumativas, sob a orientação da professora orientadora, Professora Doutora Mercedes Zurita, e do professor cooperante, Mestre Carlos Mangas.

A turma era composta por vinte e dois alunos, dos quais quinze raparigas e sete rapazes. A média das idades rondava os treze anos. Decorrente da análise do Plano de Turma (PT) cedido pelo professor Carlos Mangas, Diretor de Turma, pude constatar que existiam quatro alunos que haviam reprovado no ano anterior e quinze alunos com PAP, um deles na disciplina de espanhol.

No tocante ao agregado familiar dos alunos, este era bastante heterogéneo, já que alguns deles viviam em famílias monoparentais, estando outros entregues ao cuidado dos avós, sendo que, apenas oito alunos viviam com os pais e irmão/ã. Além do mais, beneficiavam de Serviço de Ação Social Escolar (SASE) três alunos da turma e dois alunos apresentavam Necessidades Educativas Especiais (NEE), beneficiando de alíneas específicas de acordo com as suas características.

No que concerne aos problemas identificados pelo Diretor de Turma e pelo Conselho de Turma, de destacar, em particular, a falta de regras no contexto de sala de aulas, observável pelo número de participações disciplinares ao longo do ano letivo; a falta de concentração; a participação desorganizada; a falta de maturidade e de responsabilidade; a falta de hábitos de estudo e as dificuldades ao nível do raciocínio.

Desta maneira, e definidos os problemas do grupo, o Diretor de Turma e o Conselho de turma definiram como estratégias prioritárias a exigência por parte do corpo docente do cumprimento das regras na sala de aula por parte dos discentes, o reforço da participação e organização e a promoção de métodos de hábitos de trabalho com a elaboração de trabalhos em grupo.

Como se percebe a partir do exposto anteriormente, os elementos da turma revelavam, acima de tudo, comportamentos incorretos e desrespeitavam algumas regras básicas do saber-estar numa sala de aula. Posso dizer, que ao longo do ano, notou-se uma franca evolução nas atitudes, o que, do meu ponto de vista, se ficou a dever a um grande esforço por parte do Diretor de Turma e do Conselho de Turma

que, de uma forma gradual, conseguiram que os alunos mudassem as suas atitudes, posto que, no último período letivo, estavam muito mais empenhados e responsáveis.

Quanto à participação, a maioria dos alunos demonstrava interesse pela realização das tarefas e gostava de participar de forma espontânea, o que, em meu entender, constituiu um aspeto bastante positivo para a elaboração das duas sequências sumativas.

Perante as considerações explanadas, foi de fulcral importância ter tomado opções metodológicas conscientes, que promovessem a motivação e empenho do grupo, valorizassem as suas participações e acentuassem o seu gosto pela aprendizagem do Espanhol (LE).

No final do ano letivo, e tendo em conta os problemas existentes na turma, reprovaram sete alunos, todavia, somente, um deles obteve um nível negativo na disciplina de espanhol.

3. Documentos orientadores

Nesta secção pretendo analisar, de forma sumária, os documentos que estão na base das práticas pedagógicas subjacentes ao ensino do Espanhol (LE) e do Português (LM), nas escolas portuguesas tuteladas pelo Ministério da Educação e Ciência.

3. 1. Os Programas de Espanhol do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário — nível iniciação

O aluno que inicia a aprendizagem de uma língua estrangeira tem, pois, diante de si um poderoso meio de desenvolvimento pessoal, de integração pessoal, de aquisição cultural e de comunicação.

(Ministério da Educação, 1997, p. 5)

Os Programas atualmente em vigor para o ensino da Língua Espanhola, nas escolas portuguesas, pretendem, como documentos orientadores que são, definir objetivos, finalidades e metas educacionais e, concomitantemente, determinar as práticas pedagógicas que subjazem à seleção de rumos e dispositivos ajustados o melhor possível aos diferentes teatros educacionais.

Além do mais, estes mesmos documentos oficiais estabelecem, para cada nível de ensino, os conteúdos a lecionar, as competências foco a trabalhar, bem como as estratégias basilares que os aprendentes devem aquilatar, com vista à obtenção de uma competência comunicativa consubstanciada em torno da realização de diversas tarefas.

Desta maneira, e partindo da análise atenta dos Programas para cada um dos ciclos de ensino (3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário), denota-se que prevalecem as abordagens e metodologias educacionais cada vez mais viradas para a ação, que conduzem, de forma inequívoca, a uma alteração expressiva do papel do aluno, posto que o mesmo passa a ocupar um lugar axial em atividades que devem procurar recriar situações de comunicação e interação genuínas.

Assim, o Programa para o Ensino Básico, nível de iniciação (Ministério da Educação, 1997), estabelece um ponto de viragem ao enunciar que o ensino-

aprendizagem da LE deve organizar-se em torno de uma situação-problema, ideia consonante com os pressupostos teóricos das metodologias mais recentes (abordagem comunicativa e metodologia de tarefas):

[os princípios orientadores] determinam práticas pedagógicas centradas na resolução de problemas e preconizam como principais inovações: valorizar os processos, contemplar a negociação de processos e produtos, conduzir à construção de aprendizagens significativas tanto no domínio dos conhecimentos como das atitudes, valores e competências além de atribuírem papel central à avaliação formativa (Ministério da Educação, 1997, p. 5),

que enformam a necessidade da prática pedagógica recair sobre as necessidades e interesses dos alunos, o que se efetiva a partir da análise conscienciosa da sua realidade socioeconómica.

Nesta ótica, o Programa supracitado acrescenta que a ação educativa deve apoiar-se no paradigma comunicativo, que tem em vista a aquisição de diversas estratégias de comunicação ao nível das várias macrocompetências enunciadas nos documentos matriciais.

Por seu turno, o Programa para o Ensino Secundário, nível iniciação (Fernández, 2001), também partilha das premissas enunciadas no Programa para o ciclo anterior, já que privilegia “uma metodologia orientada para a ação, estimulando professores e alunos para a realização de tarefas significativas que levem à utilização da língua em situações autênticas” (Fernández, 2001, p. 5). Efetivamente, há uma preocupação em valorizar-se a aquisição de competências que permitam ao indivíduo o uso da língua em contexto social, em detrimento da aquisição de conhecimentos numa determinada área de saber.

Deste modo, outra das considerações patente nos Programas para a disciplina de Espanhol que encontra eco nas metodologias mais atuais, é que os conteúdos, ao invés de constituírem o centro da aprendizagem, encontram-se ao serviço dos vários domínios explanados (compreensão oral, compreensão escrita, expressão escrita, expressão oral, reflexão sobre a língua e aspetos socioculturais).

Ainda no Programa para o Ensino Básico (Ministério da Educação, 1997), que esteve na base de três das unidades didáticas por mim concebidas, adquire especial

relevância a ideia da negociação dos conteúdos, que sobreleva, portanto, a centralidade que o aluno ocupa no processo de ensino-aprendizagem:

Esta tarefa prévia de programação da atividade docente não se pode dar por concluída antes de iniciar a aula. Centralizar o currículo no aluno, pressupõe implicá-lo e responsabilizá-lo na tomada de decisões no que se refere à sua própria aprendizagem, isto é, é necessário encetar um processo de negociação, para adequar a programação a cada grupo concreto de alunos, em função das suas capacidades, interesses e necessidades (Ministério da Educação, 1997, p. 29).

Com efeito, o professor, como profissional da educação, que procura criar espaços de partilha de saberes, deve debruçar-se sobre os objetivos, finalidades e metas educacionais, para que os discentes se apropriem e construam uma consciência linguística que satisfaça plenamente as suas necessidades.

Em suma, ao longo da minha PPS, foi minha intenção traçar rumos e percursos pedagógicos que enformassem uma ação pedagógica consciente e sustentada, adequada aos seus principais intervenientes — os alunos.

Ao longo da análise das diferentes competências comunicativas e linguísticas, estabelecerei uma relação entre os percursos metodológicos tomados e as considerações presentes nos Programas que os definiram, com o intuito de fundamentar as diferentes atividades que desenhei para cada uma das sequências.

3. 2. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)

Numa abordagem intercultural, é objetivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura.

(Conselho da Europa, 2001, p. 19)

Nas últimas décadas, o bom domínio de um vasto leque de línguas estrangeiras tem constituído, cada vez mais, um elemento diferenciador e uma ferramenta essencial para o indivíduo, quer a nível pessoal, quer a nível profissional.

Por conseguinte, as diretrizes explanadas no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001) pretendem valorizar a diversidade linguística e cultural da Europa, realçando a importância de se estudar mais do que uma LE no Ensino Básico, o que se operacionaliza, neste momento, em Portugal, uma vez que o currículo nacional, ao nível das línguas, institui que todos os alunos devem estudar duas línguas estrangeiras até ao final do 3º ciclo do Ensino Básico.

Tendo em conta estes pressupostos, às escolas portuguesas cabe a função de fomentar a aprendizagem de línguas estrangeiras, oferecendo-se, para o efeito, quatro LE⁶, no 3º ciclo do Ensino Básico, para que, como advoga o QECR (Conselho da Europa, 2001), se valorize a diversidade linguística dos falantes europeus.

Verifica-se, a partir da observação da oferta educativa existente nas escolas, que, nos últimos anos, a língua espanhola adquiriu uma expressão cada vez mais importante, sendo que é, nos nossos dias, a segunda língua estrangeira mais escolhida pelos alunos neste ciclo de ensino, preferência, a meu ver, que poderá estar relacionada com a proximidade geográfica de Portugal relativamente a Espanha e com as similitudes linguísticas existentes entre as duas línguas.

Posto isto, o QECR (QECR), emanado pelo Conselho da Europa em 2001, surgiu da necessidade de se instituir uma base comum, no que respeita ao ensino das línguas, que estabelece as competências e as estratégias que o aprendente deve desenvolver para comunicar numa outra língua que não a sua língua materna.

O documento está dividido em nove capítulos que pretendem explicar os pressupostos subjacentes ao ensino das línguas estrangeiras na Europa, com o objetivo de criar “aprendentes competentes e proficientes” (Conselho da Europa, 2001, p. 13).

O capítulo um define as finalidades, objetivos e funções do QECR (Conselho da Europa, 2001), tendo em conta a diversidade linguística e cultural da Europa. O capítulo dois foca-se na abordagem que deve ser adotada, virada, neste caso, para o uso da língua em situação comunicacional, com o intuito de desenvolver estratégias nas diferentes competências. O capítulo três refere quais os níveis comuns de referência, ligados estes à progressão do aprendente. O capítulo quatro expõe as

⁶ Na maioria das escolas portuguesas oferece-se como línguas estrangeiras: o inglês, o francês, o espanhol e o alemão.

diferentes categorias necessárias, aquando da utilização da língua pelo falante. O capítulo cinco, refere-se quanto às competências gerais e comunicativas que o falante deve aquilatar. O capítulo seis versa a relação existente entre a aquisição e a aprendizagem, no que toca à competência plurilingue. O capítulo sete dá primazia ao papel que as tarefas desempenham na aprendizagem da LE. O capítulo oito refere as implicações subjacentes ao plurilinguismo e ao pluriculturalismo, aos objetivos de aprendizagem, ao princípio de conceção de um currículo e a outras questões que se prendem com a aprendizagem e as competências envolvidas no ensino da LE. Por último, o capítulo nove foca a importância que a avaliação adquire, debruçando-se sobre os tipos de avaliação e outros pontos pertinentes para a sua operacionalização (Conselho da Europa, 2001, pp. 17-18).

Efetivamente, depreende-se da leitura do QECR (Conselho da Europa, 2001), que a sua principal intenção é uniformizar os processos e dispositivos pedagógicos. Pretende sobretudo estabelecer políticas educacionais, de acordo com os diversos panoramas sociais e políticos, com vista à promoção do plurilinguismo e a um desejável estreitamento dos laços entre os vários povos.

O documento frisa, também, que, para se conseguirem atingir os objetivos e as finalidades propostos, é condição *sine qua non* a criação de uma base comum, a todos os países da Europa, que explicita os mecanismos para a sua concretização. Nessa linha de pensamento, institui-se uma taxonomia, que engloba seis níveis de proficiência (do A1 ao C1), com vista à “medição” do progresso do aprendente. Esta escala permite inserir os saberes do aprendente, de uma forma mais objetiva, num determinado nível taxonómico de acordo com a sua competência comunicativa⁷, segundo uma base única aplicável a todos os indivíduos.

O QECR (Conselho da Europa, 2001) salienta que é incumbência das escolas desempenhar um papel mais ativo na formação do indivíduo, através da promoção de espaços de partilha de saber que o enquadrem num ambiente propício à aprendizagem da língua estrangeira.

Convém realçar, ainda, a importância outorgada, no documento, aos atos de fala e à competência linguística do aprendente, uma vez que se postula que o ensino-

⁷ A competência comunicativa refere-se à capacidade do utilizador/aprendente de utilizar corretamente a língua numa situação real de comunicação.

aprendizagem deve focar-se, em especial, na ação, pois só assim se poderão aquilatar competências gerais e individuais ao nível da comunicação e da interação verbal.

Em guisa de conclusão, considero relevantes as alterações que o *QECR* (Conselho da Europa, 2001) introduziu ao nível das políticas educacionais, no respeitante aos objetivos e às finalidades que sustentam a aprendizagem da língua estrangeira. Estas alterações vieram demonstrar a relevância irrefragável do desenvolvimento de uma competência plurilingue nos indivíduos para uma Europa unida e coesa.

Na elaboração das minhas sequências, procurei ter em linha de conta estas premissas, promovendo teatros educativos que davam primazia à elaboração de diferentes tarefas de cariz comunicativo. Os discentes foram incentivados a desenvolver estratégias de interação com o outro, fomentando-se a sua construção individual e coletiva ao nível da aprendizagem da LE, como sugere o *QREC* (Conselho da Europa, 2001).

3. 3. O Programa de Português do 3º ciclo do Ensino Básico

O ensino do Português implica a necessidade de conduzir os alunos a um uso reflexivo da linguagem, em que não se limitem apenas a utilizá-la em situações concretas, mas em que possam igualmente construir um conhecimento sobre a língua.

(Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., Pinto, M., 2009, p. 113)

O Programa de Português para o Ensino Básico (Reis *et al.*, 2009), homologado em 2009, evidencia, logo à partida, uma preocupação dos seus autores no sentido de acompanhar as alterações que se operaram na sociedade ao longo dos anos e que condicionaram, decisivamente, o ensino, uma vez que:

Os planos curriculares, os modelos pedagógicos e didáticos, a organização escolar, não são elementos adquiridos e estáveis, mas têm de estar também sujeitos a contínuas avaliações, de acordo com a diversidade de situações relativas aos alunos, aos ambientes educativos, aos meios existentes e aos objetivos e metas a atingir (Duarte, 1996, p. 89).

A isto importa acrescentar que é de suma importância reforçar a aprendizagem da língua materna, pois ela desempenha um papel preponderante na vida do indivíduo:

condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afetivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam (Reis *et al.*, 2009, p. 12).

Assim, partindo da análise consciente deste documento, constatamos que houve uma preocupação no sentido de se cimentarem questões relacionadas com os métodos de ensino, atribuindo-se, portanto, ao professor um desenho curricular que “pressupõe uma concepção do professor de Português como agente de desenvolvimento curricular” (Reis *et al.*, 2009, p. 9).

Além do mais, de uma forma clara e objetiva, o Programa esclarece quais os intervenientes envolvidos, os objetivos a atingir, as opções programáticas que o regem, os conteúdos linguísticos e gramaticais sobre os quais deve recair, inequivocamente, a ação docente, os resultados esperados e os descritores de desempenho que se devem aplicar a cada nível de ensino.

O desenvolvimento das cinco competências⁸ nucleares (compreensão do oral⁹, expressão oral¹⁰, leitura¹¹, escrita¹² e conhecimento da língua¹³), tendo em conta a faixa etária dos discentes e o nível de ensino, também está, devidamente, contemplado no documento, enumerando-se algumas das linhas orientadoras que devem ser tidas em conta pelo professor, durante a sua ação pedagógica. O Programa aponta, também, algumas diretrizes, no respeitante às opções programáticas que

⁸ “Entende-se por competência o conjunto de conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de ações, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem” (Reis *et al.*, 2009, p. 15).

⁹ “Capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português” (Reis, *et al.*, 2009, p. 16).

¹⁰ “Capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática portuguesa” (Reis *et al.*, 2009, p. 16).

¹¹ “Processo interativo que se estabelece entre o leitor e o texto” (Reis *et al.*, 2009, p. 16).

¹² “Resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adotado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos” (Reis *et al.*, 2009, p. 16).

¹³ “Refletida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma” (Reis *et al.*, 2009, p. 16).

funcionam como se de um “guião de leitura” se tratasse. As orientações dadas defendem, acima de tudo, o princípio da progressão, o que se pode confirmar com a leitura atenta dos descritores de desempenho para este ciclo de ensino.

Do meu ponto de vista, e após a leitura dos seus descritores de desempenho para os 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, o Programa de Português (Reis *et al.*, 2009) apresenta uma tendência no sentido de promover um ensino centrado na ação, ou seja, num papel do aluno preponderantemente ativo, e na avaliação processual das suas aprendizagens, que contempla, sobretudo, a sua progressão. Neste sentido, os conteúdos são deixados para um segundo plano, sendo que do ponto de vista didático: “Devem ser ativa e criativamente articulados com os desempenhos esperados” (Reis *et al.*, 2009, p. 118).

O professor pode, desta forma, traçar novos rumos pedagógicos que promovem o desenvolvimento das competências anteriormente referidas, o que lhe dá uma maior liberdade face às características dos seus grupos (meio envolvente, faixa etária, experiências pessoais e outros pertinentes).

Assim sendo, pelas razões antes apontadas, os professores devem “ser profissionais, esclarecidos e competentes, capazes de conceberem, projetarem, controlarem e refletirem sobre a sua prática, tomando decisões em função de contextos e de quadros temporais concretos” (Amor, 1997, pp. 15,16).

Esta alteração no que toca à figura do professor de cariz eminentemente investigador-reflexivo está ancorada nas práticas que se explanam no Programa. Sustento, que esta foi uma mudança positiva no ensino-aprendizagem das línguas, nomeadamente da língua portuguesa, visto que se renovaram os papéis dos intervenientes, atribuindo ao aluno mais responsabilidade e criando uma relação mais próxima com a Escola, local onde passa grande parte do seu tempo.

Com a reformulação programática, assistimos também a uma alteração no que diz respeito ao peso da avaliação, destacando-se a importância do processo em detrimento do produto. A ênfase dada ao processo permitirá que o professor acompanhe a evolução dos alunos e permitir-lhe-á atuar nos domínios que considerar prementes. Este tipo de aferição valoriza, acima de tudo, as aprendizagens não se

limitando à classificação rígida de produtos construídos, para uma determinada unidade ou tema.

Posto isto, podemos aperceber-nos de como este mais recente Programa se tentou demarcar das teorias mais tradicionalistas, passando a debruçar-se, inequivocamente, sobre a ação, com a finalidade última de fazer dos alunos indivíduos capazes de interagir, convenientemente, utilizando a sua língua materna.

Em jeito de conclusão, pode-se referir que o Programa de Português para o Ensino Básico (Reis *et al.*, 2009) é um documento que apoia o professor, o qual o deve ler e analisar para que, posteriormente, possa refletir sobre a forma como poderá aplicá-lo em contexto de sala de aula.

3. 4. O Programa de Português do Ensino Secundário

O Programa de Português para o Ensino Secundário (Coelho *et al.*, 2002), homologado em 2001 (10º ano) e 2002 (11º e 12º anos), tem, segundo o Ministério da Educação e Ciência, como função regular o processo de ensino-aprendizagem em todas as suas vertentes e

valoriza o exercício do pensamento reflexivo pela importância de que se reveste no desenvolvimento de valores, capacidades e competências decorrentes do processo de ensino formal, atribuindo à escola a função de incrementar a capacidade de compreensão e expressão oral e escrita do aluno (Coelho, M., Seixas, J., Pascoal, J., Campos, M., Grosso, M. & Loureiro, M., 2002, pp. 2-3).

Desta forma, ao longo do ciclo (10º, 11º e 12º anos) pretende-se, acima de tudo,

que o aluno adquira 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 *et al.*, 2002, p. 3).

Posto isto, e após a sua leitura integral, podemos verificar que a aula de Português é o lugar por excelência, onde se desenvolvem as várias competências basilares, sendo da responsabilidade do docente promover espaços de partilha que

permitam que os discentes se tornem cidadãos conscientes e construtores do seu próprio conhecimento, pois não podemos crer

[n]a ideia de que a escola se deve centrar unicamente nos saberes, não se preocupando com os problemas da utilização, da mobilização e da transferência desses saberes, como se estes problemas fossem irrelevantes, se resolvessem de modo automático ou espontâneo (Leite & Fernandes, 2002, p. 70, citando Abrantes 2001).

Desta maneira, segundo as palavras de Figueiredo (2005), os programas em vigor para o ensino do Português como língua materna concebem “o aluno como agente ativo na construção dos seus conhecimentos” (Figueiredo, 2005, p. 17), o que demonstra um grande devir no concernente às metodologias modernas de carácter, predominantemente, construtivista, que dão principal destaque à capacidade de interação social, e valorizam, principalmente, “a apropriação dos saberes que se inter-relacionam com os conhecimentos adquiridos, num complexo de construção e reconstrução” (Figueiredo, 2005, p. 17).

De início, os autores explanam as finalidades subjacentes à disciplina. De uma forma geral, as mesmas apontam no sentido de se desenvolver competências no aluno, no que diz respeito à comunicação oral e escrita, de se facultar espaços de reflexão, criando-se leitores mais eficientes e autónomos, e de se promover o contacto com obras/textos literários, que permitirão um conhecimento mais aprofundado quanto à literatura portuguesa.

No que respeita aos critérios de avaliação, apresenta-se, de forma detalhada, os processos de operacionalização para cada uma das competências. Estes consistem numa lista de “objetivos” que o aluno deve conseguir atingir até ao término do ciclo e é com base nesses pressupostos que se deve nortear a ação educativa.

De destacar, também, a existência de um capítulo dedicado aos conteúdos gerais a lecionar em cada um dos anos de escolaridade, denotando-se uma preocupação na explicitação concreta dos mesmos no respeitante à educação literária e à gramática. Julgo que se prenderá com o facto de no final do ciclo os alunos terem de realizar uma prova final — Exame nacional — à disciplina, que influencia significativamente a sua avaliação quantitativa.

Quanto à avaliação, o documento refere que a mesma é uma “componente essencial do processo de ensino-aprendizagem e deve ser sistemática e cuidadosa para ser objetiva e rigorosa” (Coelho *et al.*, 2002, p. 29). Uma vez mais, concebe-se a avaliação como um momento de recolha de informações, nos diferentes momentos da aula, tratando-se de um contributo importante para a melhoria do ensino-aprendizagem, uma vez que é possível verificar as aprendizagens adquiridas e adequar as estratégias: “associado à ideia de avaliação está a ideia de aprendizagem: avalia-se para aprender e para decidir sobre as condições e os modos indutores dessa aprendizagem” (Leite & Fernandes, 2002, p. 41).

No que respeita às modalidades de avaliação, os autores defendem que deverá existir uma avaliação diagnóstica, que permitirá verificar quais as dificuldades dos alunos, uma avaliação formativa, que permitirá uma consolidação profícua das aprendizagens, e uma avaliação sumativa, que permitirá, em conjunto com as anteriores, dirigir e readaptar a prática pedagógica. Por sua vez, os materiais a aplicar deverão ser diversificados e elaborados de forma consciente (grelhas de observação, listas de verificação, testes e outros), a fim de recaírem sobre as diferentes vertentes envolvidas, aquando da ação educativa. Sugere-se, ainda, que o discente compile um portefólio, com os seus trabalhos, textos e outros elementos produzidos, o que, por um lado, permitirá verificar a sua evolução, e, por outro, consciencializá-lo-á do seu papel enquanto sujeito ativo na sua formação escolar.

Em suma, podemos confirmar que o Programa de Português para o Ensino Secundário tem como finalidade primordial:

desenvolver os mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua, bem como incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz, preparando a inserção plena da vida social e profissional, promovendo a educação para a cidadania, contribuindo para a formação de um bom utilizador da língua, habilitando-o a ser um comunicador com sucesso e um conhecedor do seu modo de funcionamento, sujeito que se estrutura, que constrói a sua identidade através da linguagem para poder agir e sobre os outros, interagindo (Coelho *et al.*, 2012, p. 3).

Resta agora que, a partir destas linhas orientadoras, as escolas, os professores e os alunos desempenhem o papel que lhes cabe, para que o ensino cumpra a sua verdadeira e primacial função — ensinar e formar.

3. 5. As Metas Curriculares

O professor de LP deverá conhecer bem os documentos reguladores da sua prática, para melhor poder orientar os alunos no desenvolvimento da competência comunicativa (em sentido lato), da capacidade para ser eficaz e até criativo (embora não haja indicadores objetivos para a definir) no uso que faz da língua nas suas diversas vertentes e situações, para os ajudar, enfim, a atingir níveis elevados de literacia.

(Teixeira & Santos, 2011, p. 13)

As Metas Curriculares de Português, consignadas no Despacho nº 5306/2012, de 18 de abril de 2012, para o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Básico, demarcam-se por “contribuir para uma maior eficácia do ensino em Portugal” (Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M., Magalhães, V., 2012, p. 6), tendo como intuito facilitar a ação educativa, introduzindo o conceito de “metas” que fornecem “ uma visão mais objetiva do que se pretende alcançar” (Buescu *et al.*, 2012, p. 4).

Para o efeito, no início do documento, são definidos os conteúdos a lecionar, a ordem como os mesmos devem ser interligados (a que subjaz uma articulação entre os três primeiros ciclos de ensino, como veremos mais adiante), e as Metas Curriculares para cada ano de ensino, que se fundamentam nas diretrizes constantes no Programa da disciplina (Reis *et al.*, 2009).

Assim, e após uma análise aprofundada e crítica deste documento, pude aperceber-me da intenção de se uniformizar as opções estratégicas, para que se promovam iguais oportunidades para todos os aprendentes. O que se pretende sobremaneira é promover o saber-fazer, o saber-estar e o saber-ser, focando-se a ação no domínio de diversas competências transversais, concebendo-se atividades diversificadas que interliguem todas estas vertentes e concorram para o desenvolvimento integral do aprendente. Desta forma, as Metas Curriculares (Buescu *et al.*, 2012) permitem a elaboração de uma planificação a curto e a longo prazo focada essencialmente nessas competências, englobando, ainda, a educação literária e a gramática, que passam a constituir domínios centrais que se articularão com a leitura, a oralidade e a escrita. Por consequência, defende-se, inequivocamente, a não

compartimentação das competências basilares, que devem interligar-se, a fim de que o discente possa compreender e expressar-se satisfatoriamente na língua materna. Neste sentido, e com o intuito de promover aprendizagens significativas e duradouras, dá-se uma maior liberdade ao professor, para que possa desenhar sequências didáticas, partindo, invariavelmente, da análise consciente das características dos alunos, do meio onde vivem, das suas motivações, interesses e gostos pessoais e outros elementos que afetam, de forma decisiva, o processo de ensino-aprendizagem.

Além do mais, de uma forma perentória é realçada a pertinência da articulação de conteúdos, estratégias e atividades entre os três ciclos de ensino (1º, 2º e 3º), evidenciando-se o caráter uno e coeso que deve nortear o ensino da língua materna em Portugal, para que o mesmo seja mais competente e assertivo.

A educação literária passa a ser um novo domínio constante das Metas Curriculares (Buescu *et al.*, 2012), e vem reiterar o lugar, cada vez mais fulcral, da literatura no Ensino Básico, uma vez que é encarada “como repositório de todas as possibilidades históricas da língua veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional; por outro, a Educação Literária contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão” (Buescu *et al.*, 2012, p. 6). Nesse sentido, também este domínio apresenta descritores de desempenho explícitos, apresentando-se, para além disso, uma lista de obras e textos que representam um *corpus* diversificado de diversos autores de língua portuguesa, que poderão englobar diferentes tipologias de leitura.

Por sua vez, a gramática deve ser articulada, simultaneamente, com todos os outros domínios, pretendendo-se que o aluno reflita sobre a mesma, para, de uma parte, compreender enunciados cada vez mais complexos, ao nível da sintaxe e, de outra, produzir enunciados orais e escritos que respeitem a estrutura morfossintática da língua.

A criação e a aplicação das Metas Curriculares do Ensino Básico (Buescu *et al.*, 2012) surgiram no sentido de alterar práticas fossilizadas, reinventando-se a forma como se ensina a disciplina de Português nas Escolas do país. Desenha-se uma abertura no que concerne à forma como se congregam as diferentes competências e intensifica-se, a meu ver, o papel do professor e dos alunos.

Concepções e práticas subjacentes ao ensino-aprendizagem do Espanhol (LE) e do Português (LM)

Sustento que a avaliação marcadamente processual reforçada pela implementação das Metas Curriculares (Buescu *et al.*, 2012), surge como um aspeto diferenciador que aporta mais-valias ao processo de ensino-aprendizagem.

II. Ensino-aprendizagem do Espanhol (LE)

4. Fundamentos teórico-metodológicos do ensino do Espanhol (LE)

A partir da leitura dos documentos que pretendem instituir modos de ação para um ensino profícuo e integral da LE, nas escolas portuguesas, é incontestável o contributo fundamental que os estudos realizados ao longo dos anos vieram imprimir ao ensino-aprendizagem.

Novas abordagens e metodologias proliferaram, nas últimas décadas, com o intuito de reconceptualizar as práticas educativas e atribuir à Escola o lugar medular que há muito se reclama.

Com o objetivo de justificar as escolhas metodológicas e pedagógicas que estiveram na base da minha PPS, apresentarei os conceitos teóricos que contribuíram para o meu processo de desenvolvimento enquanto professora de línguas.

4.1. A competência comunicativa

Quando discorremos sobre paradigmas que evocam a realização de tarefas significativas para o aprendente, não podemos obliterar o papel axial que adquire o conceito de competência comunicativa, que está na base das metodologias e abordagens que procurei pôr em prática ao longo da minha PPS.

Hymes (1972) foi o primeiro a introduzir o conceito de competência comunicativa, que, como advoga Ortega (2000), consiste na “capacidad de usar la lengua con éxito y propiedad, esto es, llevando a buen término las intenciones del hablante que subyacen al acto de comunicación” (Ortega, 2000, p. 198), e surgiu em oposição ao conceito de competência linguística da gramática generativa introduzido anos antes por Chomsky (1965), que, todavia, não tinha em conta o contexto sociocultural em que se produzia a situação comunicativa.

No entender de Hymes (1972), a competência comunicativa refere-se à capacidade que o falante detém para utilizar corretamente a língua numa situação de comunicação real, sendo que com base no desenvolvimento de estratégias ao nível da competência comunicativa se promoverão enunciados linguisticamente corretos e,

simultaneamente, adaptados ao contexto comunicativo em questão (Ortega, 2000, p. 198).

Por seu turno, O QECR (Conselho da Europa, 2001) postula que a competência comunicativa é fundamental para que o indivíduo realize intenções comunicativas, dividindo-as em três componentes indissociáveis, a saber; (i) a competência linguística, que consiste no “conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens corretas e significativas, bem como a capacidade para os usar” (p. 157), por outros termos, está intimamente relacionada com o conhecimento do sistema da língua; a competência sociolinguística, que se refere “ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua” (p. 169), pois sendo a língua um “fenómeno sociocultural”, ela envolverá, inequivocamente, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialetos e os sotaques (p. 169); e (iii) a competência pragmática, que diz respeito “ao conhecimento do utilizador/aprendente dos princípios de acordo com as quais as mensagens são: organizadas, estruturadas e adaptadas (competência discursiva), utilizadas para a realização de funções comunicativas (competência funcional) e sequenciadas de acordo com os esquemas interacionais e transacionais (competência de conceção)” (Conselho da Europa, 2001, p. 174).

Desta forma, um dos princípios que procurei ter em linha de conta, aquando da preparação das minhas sequências pedagógicas para a PPS, foi a conceção de tarefas/atividades que promovessem teatros educativos, que visavam o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aprendente e a construção de aprendizagens relevantes para o seu crescimento a todos os níveis, como outorga o documento.

4. 2. A abordagem comunicativa

Como versa Swan (1985), as teorias da educação de cariz tradicionalista, que antecederam a existência de paradigmas comunicativos, pautavam-se por não dar ênfase ao conceito de significado e à língua enquanto atividade:

no es bastante aprender lo que aparece en las gramáticas y en los diccionarios . Hay (se nos dice) dos niveles de significado en el lenguaje: estos dos niveles se expresan, por ejemplo, como “uso correcto” y “uso eficaz”, o “significación” y “valor”. En apariencia los cursos tradicionales enseñaban uno de estos tipos de significado, pero desatendían el otro (Swan, 1985, p. 2).

O autor cita Wilkins (1976, pp. 10-11) para destacar que o indivíduo não pode apenas aprender regras do uso e do funcionamento da língua, pelo que é importante que conheça e mobilize estruturas frásicas que lhe possibilitem interagir, no decorrer de situações de comunicação genuínas:

lo que comparten las personas que hablan la misma lengua no es tanto la competencia *gramatical* como la competencia *comunicativa*. Esto significa, en términos de enseñanza una lengua extranjera, que el estudiante tiene que aprender reglas de comunicación de la misma manera que aprende reglas de gramática (Swan, 1985, p. 2).

Desta forma, Swan (1985) frisa que a função inerente ao professor passa por ensinar aos seus alunos regras de comunicação ou regras de uso que “determinan cómo interpretamos enunciados” (p. 2).

Canale (1983), por seu turno, ancorado nos pressupostos de Breen & Candlin (1980), Morrow (1977) & Widdowson (1978), estabelece algumas das características da comunicação, a saber: (i) envolve a interação social e adquire-se de forma natural a partir do seu uso; (ii) implica imprevisibilidade e criatividade; e (iii) encerra em si uma intenção social, seja para estabelecer relações, persuadir, questionar, etc.

Acerca da abordagem comunicativa, que como vimos no capítulo 3 está na base das propostas curriculares dos Programas para a disciplina de Espanhol, Finocchiaro & Brumpt (1983), citados por Richard & Rodgers (2001), enunciam algumas das características que a diferenciam das anteriores, pelas suas ideias inovadoras: (i) debruça-se, essencialmente, sobre o significado; (ii) centra-se, em especial, sobre as funções comunicativas, sendo que aprender passa por saber comunicar, (iii) procura uma comunicação efetiva; (iv) apresenta os elementos da língua inseridos em contexto e nunca isolados dos enunciados onde surgem; (v) a aprendizagem da língua processa-se a partir do ensaio e do erro, o que permite aquilatar as competências comunicativas

do aluno; e (vi) os conteúdos são determinados pelas necessidades e interesses do aprendente, que adquire um papel renovado, mais ativo e autónomo.

Como nos dizem Richard & Rodgers (2001), esta nova abordagem, que defende a realização de tarefas comunicativas, surgiu nos anos setenta, na Grã-Bretanha, e promove a prática das estruturas básicas da língua-alvo a partir da simulação de atividades autênticas, que levam o aluno a aprender com a sua prática. Neste contexto, a interação adquire primordial importância, pretendendo-se, no contexto de ensino-aprendizagem, que o aluno seja capaz de interagir com outros, valendo-se da língua estrangeira e das estratégias que aquilatou.

Pelos motivos acima referidos, e de acordo com os estudos que realizei e a leitura crítica da bibliografia, procurei desenvolver tarefas na aula que facultassem a prática das competências de comunicação, através de atividades de interação oral e escrita entre pares e entre o grupo-turma. Em meu entender, ao incrementar a comunicação contextualizada, autêntica, significativa e adequada à realidade, na qual os alunos são o centro da aprendizagem, facultei o seu crescimento holístico, enquanto indivíduos.

A meu ver, esta metodologia é o espelho dos grandes avanços conseguidos, ao nível do ensino das línguas estrangeiras, que adveio da necessidade de se adequarem as estratégias aos nossos alunos e não o contrário.

4.3. A metodologia de tarefas

Se por um lado os paradigmas mais recentes defendiam que era vital aperfeiçoar a competência comunicativa dos aprendentes, com a criação de situações que favorecessem, inequivocamente, situações genuínas similares ao contexto extraescolar, por outro, outorgava-se, também, a organização do ensino-aprendizagem em torno da realização de tarefas comunicativas.

Como postula Estaire (2009), a metodologia de tarefas surgiu nos anos noventa e tem como escopo primordial melhorar a competência comunicativa do indivíduo (ponto comum com a abordagem comunicativa referida na secção anterior) a partir da realização de diversas tarefas/atividades, que encadeadas pretendem criar entornos

favoráveis para o desenvolvimento de estratégias e técnicas ao serviço da interação com o outro.

Assim, segundo Richard & Rodgers (2001), esta nova metodologia centra-se na realização de atividades significativas, de acordo com os objetivos da sessão, que funcionam, por sua vez, como fio condutor e orientador de toda a sequência didática.

Estaire (2009), nessa mesma linha de pensamento, reconhece que é uma abordagem que valoriza, acima de tudo, a construção da aprendizagem pelo próprio aprendiz, pelo que estes passam a adotar um papel presente e são os agentes principais no processo de aquisição. Como sublinha a autora, todas as tarefas facilitadoras e a tarefa final devem refletir situações reais, que promovem o envolvimento dos alunos, tratando-se, justamente, de atividades situacionais que espelham as suas vivências e necessidades.

Quando se trata de esclarecer o que se entende por tarefa, Estaire (2009) é perentória em afirmar que “la construcción de la competencia comunicativa de los alumnos en todas sus dimensiones; está centrado en la acción y en la capacidad de los alumnos de realizar cosas a través de la lengua”(p. 6), o que a posiciona como o eixo norteador de toda a ação pedagógica, determinando os objetivos, as finalidades, as metas curriculares que se pretendem atingir e todos os procedimentos e dispositivos que subjazem ao ensino da LE.

Nunan (2011), que partilha das premissas de Estaire (2009), vem ele também destacar o papel axial da tarefa no desenvolvimento e aperfeiçoamento da capacidade discursiva do indivíduo que funciona: “como una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma” (p. 10).

Zanón (1990), por sua vez, reconhecendo ele também a importância que a tarefa desempenha, apresenta algumas das características que a definem no âmbito desta metodologia, a saber: (i) representa processos de comunicação da vida real; (ii) identifica-se como uma unidade de atividade de aula; (iii) promove de forma propositada a aprendizagem da linguagem; e (iv) tem por objetivo estruturar e sequenciar o trabalho da aula (p. 3).

O autor enfatiza, além do mais, que “la realización de este tipo de actividades, debido a las características inherentes a las mismas, estimula y potencia en los aprendientes el desarrollo de aquellos mecanismos que conducen a una más efectiva adquisición de la competencia en una lengua extranjera” (Zanón, 1999, p. 27).

Na linha dos pressupostos precedentes, Zanón (1990) enuncia algumas das concepções medulares inerentes a um ensino que enforma uma metodologia por tarefas, citando Di Pietro (1987), Kramsch (1984), Long (1985), Prabhu (1987), Breen, (1980) e Candlin (1987): (i) o desenvolvimento da competência comunicativa subentende o desenvolvimento de estratégias mobilizadas durante a realização de tarefas genuínas de comunicação; (ii) as tarefas são as unidades a partir das quais se aquilatam as diferentes competências de forma integral, a partir da competência comunicativa e dos conhecimentos que o indivíduo detém da sua língua; e, finalmente, (iii) as tarefas são unidades indivisíveis de conteúdo-metodológico, que vão levar o aprendente a tomar diversas decisões para a sua resolução (p. 4).

Estaire (2009), partilhando das premissas de Zanón (1990), explana algumas das características básicas de uma sequência didática, estruturada de acordo com esta metodologia: (i) os temas a tratar devem ser de interesse para os alunos, para que se sintam envolvidos no processo; (ii) os objetivos educacionais devem existir para desenvolver os conhecimentos instrumentais e formais, com vista à ampliação da competência comunicativa dos discentes; (iii) a sessão deve organizar-se de acordo com a tarefa final; e, por último, (iv) a avaliação deve recair sobre o processo, isto é, sobre a evolução do aluno ao longo de toda a sequência.

Por seu turno, Candlin (1990) estabelece alguns dos critérios que, na sua opinião, distinguem uma tarefa das demais atividades, num quadro que privilegia a metodologia de tarefas. Focar-me-ei, essencialmente, naquelas que tive em linha de conta durante a elaboração das minhas tarefas de apoio linguístico e final, durante a minha PPS. Desta maneira, elas devem ser: (i) motivadoras, desafiadoras, gratificantes, implicando o aluno para a sua realização, (ii) abertas, i. e., passíveis de serem realizadas por todos os aprendentes, o que significa que deve haver uma adequação às suas características; (iii) variadas, com o intuito de se adaptarem aos diferentes níveis, grupos, objetivos, etc.; (iv) críticas, porque aportam dados para uma avaliação

processual, que permite o *feedback* e a cimentação de estratégias de recuperação, (v) convergentes, porque apresentam objetivos claros, primordiais mediante as necessidades dos alunos; e, por fim, (vi) focadas na resolução de problemas diversos, que o aprendente deve conseguir resolver mediante a mobilização de diferentes estratégias (p. 3).

Quanto ao futuro da metodologia de tarefas, Zanón (1990) realça que ainda há muito por evoluir, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da LE, e elenca algumas das linhas de inovação que poderão enformar uma metodologia que se pauta, fundamentalmente, pela realização de tarefas significativas para o aprendente. Das considerações explanadas pelo autor, destaco: (i) a necessidade de se adequarem os currículos por tarefas aos programas nocio-funcionais existentes que orientam o ensino; (ii) o desenvolvimento e a avaliação dos currículos de processo no quadro educativo, que levem à sua adaptação e, posterior, difusão pelos professores; e, ainda, (iii) a existência de uma visão sistémica, i. e., o desenvolvimento de técnicas de gestão e de organização dos processos para que os processos e rumos educativos possam ser entendidos como um “todo”. Em relação a esta questão, o autor salienta que o currículo é somente um documento a ter em conta e não pode funcionar como a solução para resolver os problemas existentes no contexto educativo, já que não é “capaz de resolver por sí misma los desajustes entre las intenciones educativas y los resultados finales del proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera” (Zanón, 1990, p.6).

Por conseguinte, os autores acima referidos defendem que devem ser os alunos a selecionar/decidir os temas e as tarefas da sequência, cabendo ao professor, como agente de ensino, a função de interligar os conteúdos, enunciados nos documentos oficiais, com os seus interesses. Contudo, no atual contexto educativo português, não podem ser os discentes a selecionar os conteúdos e os temas a versar, já que são os documentos matriciais que estipulam os conteúdos linguísticos, nocionais, gramaticais e socioculturais que deverão estar na base da ação educativa. Apesar desta limitação, procurei, ao longo da minha PPS, ter em consideração as necessidades, os gostos e as motivações dos alunos, para lhes proporcionar um contacto com a língua que resultasse na construção do seu saber.

No atual panorama educativo ao nível da LE, verificou-se, já, algumas mudanças significativas durante a última década, sendo testemunho disso os mais recentes documentos emanados para a regulação dos rumos e processos pedagógicos — Programas ministeriais e QREC (Conselho da Europa, 2001). Uma das alterações substanciais foi a do aluno passar a constituir o cerne da ação educativa, tendo-lhe sido atribuído um lugar basilar na definição dos procedimentos educativos. De outra parte, assistiu-se a uma mudança sintomática na forma como os Programas para a disciplina de Espanhol encerram as aprendizagens. As competências, tanto linguísticas como comunicativas, passaram a ser o fio condutor do contexto educacional, embora, contrariando esta ideia, se continuem a estipular listas de conteúdos que o professor deve lecionar e o aluno deve dominar, quer ao nível do vocabulário, quer ao nível da gramática. Não obstante, passou-se atribuir a devida importância às competências em detrimento dos conteúdos, por se considerar que é a prática dos atos de fala que determinam e melhoram a competência comunicativa do aluno.

A meu ver, completamente oposto à metodologia enunciada é a existência de Exames Nacionais, nos ensinos Básico e Secundário, que, de uma parte, valorizam, grandemente, os conteúdos, e, de outra, focam-se no produto, uma vez que esses exames são representativos de uma boa parte da avaliação final de ano. Daí que a preocupação dos professores, seja, no final do ano letivo, verificar se todos os conteúdos presentes nos documentos ministeriais foram lecionados, remetendo para segundo lugar a capacidade comunicativa que os falantes desenvolveram.

Quanto à avaliação, e embora domine nas escolas a valorização de um processo que se quer contínuo, a verdade é que ainda se atribui um peso considerável aos testes de avaliação que determinam, uma vez mais, a avaliação final de ano ou de ciclo.

Para além disso, e tendo em conta a minha experiência docente, considero que, nas escolas portuguesas, continua a existir alguma resistência a mudanças, tanto da estrutura educacional como dos próprios agentes educativos — os professores. Segundo Cabral (2010), “a generalidade dos professores parece não ter ainda assumido atitudes e práticas muito diferentes das que sempre enformaram e constituíram as suas rotinas” (p. 25) e “se é verdade que os professores estão

habitados a conviver com um certo grau de mudança no seu quotidiano profissional, também é verdade que estão habituados a resistir a essa mesma mudança” (Cabral, 2010, p. 25, citando Woodwars, 1996).

Este “antagonismo à mudança”, postulado por Cabral (2010, p. 25), é bem visível no atual panorama educacional português, uma vez que o mesmo ainda não permite que seja o aluno a determinar os conteúdos que quer trabalhar. De acordo com Cabral (2010), “a realidade das nossas escolas revela a persistência de uma prática pedagógica que enfatiza a aquisição de conteúdos em detrimento da aquisição de competências, e sobrevaloriza a avaliação dos produtos de aprendizagem, ao invés do processo dessa mesma aprendizagem” (p. 26). Dada a impossibilidade de serem os alunos a selecionar os temas e os conteúdos a abordar, por serem, como referi atrás, definidos, em exclusivo, pelos documentos norteadores, procurei intervir junto dos alunos, para aferir e entender quais as atividades que estariam mais adequadas à sua realidade e que estivessem em sintonia com as suas vivências e necessidades. Nesse prisma, num primeiro momento, selecionei uma tarefa/atividade final de sequência, que, por um lado, estivesse em harmonia com as diretrizes programáticas estabelecidas nos documentos norteadores e, por outro, estivesse de acordo com o perfil dos alunos, que já conhecia, *a priori*, da observação das aulas do professor cooperante, Mestre Carlos Mangas.

Posto isto, e com vista à melhoria da minha ação pedagógica, delineei processos educacionais, quer para o Ensino Básico, quer para o Ensino Secundário, que impulsionassem a aquisição de competências de comunicação ao nível da língua espanhola. Pelo facto de diversos autores como Estaire (2009) e Richards & Rodgers (2001) frisarem a centralidade da produção de atos de fala, por, como já foquei, se revestirem de grande importância no *input* de estruturas fundamentais, desenhei tarefas predominantemente comunicativas, que requeriam a aquilatação de estratégias específicas e concorriam para um domínio mais eficaz da LE pelos discentes.

4. 3. 1. O ensino centrado no aluno

O QEER (Conselho da Europa, 2001), documento europeu que pretende “melhorar a qualidade da comunicação entre europeus de diferentes contextos

linguísticos e culturais” (p. 12), não poderia obliterar a figura do aluno/utilizador/aprendente como um dos principais envolvidos quando se fala da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Deste modo, a partir da sua leitura, poder-se-á destacar a importância que é atribuída à progressão do aprendente, ao nível das competências cognitivas e estratégicas, e à ideia da aprendizagem ao longo da vida, conceitos estes intrinsecamente ligados que estabelecem uma ponte com a nova atitude e os novos comportamentos que se esperam de um aprendente de qualquer língua.

Em termos da progressão, e para que se pudesse “medir” o domínio de um falante numa dada língua, foram estabelecidos vários níveis de proficiência linguística¹⁴ (de A1 a C2) que “permitem acompanhar os progressos dos aprendentes à medida que estes constroem a sua proficiência, através dos parâmetros do esquema descritivo” (Conselho da Europa, 2001, p. 13), e têm como escopo fulcral: “o reconhecimento recíproco de qualificações obtidas em diferentes contextos de aprendizagem [que], conseqüentemente, facilitará a mobilidade europeia” (Conselho da Europa, 2001, p. 19).

Nesse sentido, também nos Programas de LE, emanados pelo Ministério da Educação e Ciência, subjaz o conceito de progressão, uma vez que os objetivos explanados se complementam harmonicamente ao longo dos três ciclos de ensino. Esta preocupação vem demonstrar que a aprendizagem de uma língua não se coaduna com saberes parcelares/fragmentários, devendo resultar, pois, de uma simbiose perfeita entre todos os elementos que a envolvem.

O QECR (Conselho da Europa, 2001) destaca, ainda, como referido anteriormente, a importância que a escola desempenha na cimentação de estratégias que devem acompanhar o falante para a vida e ao longo da vida, aportando, de forma inequívoca, inúmeras mais-valias ao indivíduo a nível pessoal, social e profissional.

Nesse prisma, o QCER (Conselho da Europa, 2001) adianta que é fulcral:

Responder às necessidades de uma Europa multilingue e multicultural, desenvolvendo de forma considerável a capacidade dos europeus comunicarem entre si, para lá de fronteiras linguísticas e culturais, o que exige um esforço bem

¹⁴ “Permite medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida” (Conselho da Europa, 2001, p. 19).

alicerçado ao longo da vida, que deve ser encorajado, visto numa base mais organizada e financiado em todos os níveis de ensino pelas autoridades competentes (p. 22).

Desta forma, numa abordagem centrada nas tarefas realizadas pelos aprendentes, não seria de admirar que estes funcionassem como os seus principais atores, visto que: “ [o aluno] se presta a la realización de tareas como actividad esencial de aprendizaje” (Richards & Rodgers, 2001, p. 231).

No respeitante a esta questão, Estaire (2009) vem postular que o aluno poderá assumir diferentes papéis de acordo com as tarefas a realizar, o que lhe permitirá encontrar os seus próprios mecanismos para a descodificação e produção de mensagens: “es crucial el desarrollo de las estrategias de aprendizaje, que les capacitarán para ejercer el papel que les otorga en el aprendizaje por tareas” (p. 109).

Inclusive, a autora destaca que o aluno tem um papel ativo e constrói a sua aprendizagem, cumulativamente, a partir da elaboração das tarefas devidamente entrosadas e acrescenta que os discentes devem conhecer os objetivos/metapas curriculares para “que los discutan, y los utilicen durante todo el desarrollo de la unidad” (p. 111).

No tocante à avaliação, esta mesma autora refere o papel essencial do aluno ao longo deste processo, já que deve conhecer os parâmetros e critérios de avaliação, para que possa refletir de forma mais cõnsncia sobre os desempenhos a demonstrar. Esta avaliação equitativa entre professor e alunos trará inúmeras mais-valias, que permitirão (re)direcionar o processo de ensino-aprendizagem, representando um contributo assaz positivo comparativamente às metodologias mais tradicionalistas.

Se atentarmos, pois, ao papel que o aluno vem desempenhar nas abordagens comunicativas, apercebemo-nos que se desvia do seu papel anterior, no qual adotava uma atitude passiva que despromovia as situações de comunicação. A este nível é necessária uma alteração das mentalidades e uma aproximação junto do aprendente, para que este reconheça e entenda o papel preponderante que deve assumir ao longo da aprendizagem da LE. Cabe assim ao professor abrir os horizontes dos seus alunos, promovendo tarefas motivadoras e próximas das suas realidades socioculturais, que o impliquem em todos os momentos do processo.

Com o intento de seguir os fundamentos atrás enunciados, procedi, primeiramente, à análise criteriosa do perfil da turmas nas quais iria lecionar as minhas sequências, procurando entender o meio social onde viviam (através da consulta do PE) e analisando as características da turma (a partir da caracterização da turma elaborada pelo/a Diretor/a de Turma e de acordo com as informações constantes no PCT), para que me fosse possível inquirir quais as suas necessidades, interesses, gostos e motivações.

Desta maneira, procurei que os alunos desenvolvessem estratégias que permitissem lograr o objetivo de os tornar mais independentes e autónomos, atribuindo-lhes um papel mais central e relevante, no contexto de sala de aula. Promovi atividades/tarefas que facultaram a comunicação em várias situações do quotidiano, que, na minha opinião, e partindo de uma análise atempada do meio sociocultural dos alunos, poderiam de facto acontecer num contexto real.

Do meu ponto de vista, é esta pré-reflexão sobre os dispositivos educacionais que levará o aluno a ser mais responsável e a ter consciência da sua importância na construção do seu saber, ao mesmo tempo, que permitirá uma ação pedagógica em sintonia com o meio e com os seus principais atores.

4. 3. 2. O papel do professor

Ao contrário do que acontecia nas pedagogias de carácter mais tradicionalista, que defendiam as aulas expositivas e um processo de ensino centrado na figura do professor, na metodologia de tarefas e na abordagem comunicativa este adota uma posição na qual funciona como orientador e estruturador das aprendizagens.

Nas palavras de Richards & Rodgers (2001), este profissional do meio educacional tem por incumbência selecionar e sequenciar tarefas que, centrando-se, nas metas, finalidades e objetivos, tenham em vista a criação de rumos e dispositivos pedagógicos que estabeleçam situações de comunicação autênticas.

Efetivamente, na opinião de Estaire (2009), o professor deve ser multifacetado e desempenhar vários papéis, necessitando, para tal, de uma formação adequada que desenvolva o seu espírito crítico e reflexivo. Deve, também, ter o papel de cientista/investigador, que explora todos os materiais, instrumentos, meios, etc. ao

seu dispor, dotando os teatros educacionais de experiências construtivas e facilitadoras. Ao mesmo tempo, deve reduzir paulatinamente as suas participações/intervenções ao longo da unidade para que, no final, os discentes sejam, de facto, os protagonistas, como se enuncia.

Acerca da figura do professor, Llobera (1999) analisou as alterações que se verificaram, ao longo da última década, no concernente ao seu papel no ensino da LE, e concluiu que a mais significativa parece ser uma mudança, no que toca às suas funções, uma vez que passou a fazer uso da sua componente reflexiva:

[o professor] tiene que repensar su papel en la clase, tiene que atreverse a pensar que el enseñar no está reñido con el ayudar a aprender, no tiene que temer liderazgo de las actividades en muchos momentos de la clase (...) pero, sobre todo, debe fomentarse una actitud reflexiva acerca de la docencia (Llobera, 1999, p. 117).

Sobre esta troca de papéis dos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, julgo que a formação do corpo docente é condição *sine qua non* para que se caminhe no sentido de estabelecer novos percursos e dispositivos educativos, com vista à melhoria do ensino da LE.

Nesse sentido, penso que os ensinamentos que adquiri ao longo do seminário e da PPS foram uma mais-valia para que refletisse de forma mais consciente sobre as minhas práticas e, tendo em conta as abordagens e metodologias atrás referidas, (re)pensasse e (re)formulasse as minhas opções, com o intuito de favorecer o ensino do espanhol como língua estrangeira.

Dado que me parece primordial que o professor desempenhe um papel cada vez mais reflexivo, que valoriza contextos onde predominam a comunicação escrita e oral, adotei uma postura, a meu ver, de orientadora e mediadora das aprendizagens que realçaram o papel axial do aluno na construção da sua própria aprendizagem. Tracei percursos e rumos que nasceram de uma reflexão conscienciosa e penso ter adotado nos diferentes momentos uma atitude que valorizou o aluno enquanto agente precípuo na ação educativa. Julgo que tive um desempenho assertivo e criei um ambiente favorável para a aprendizagem da LE.

5. Tarefas comunicativas na aula de Espanhol (LE)

Como promulgam os documentos orientadores, que regulam o ensino das LE nas escolas tuteladas pelo Ministério da Educação e Ciência, o que presentemente importa é que o indivíduo seja capaz de “satisfazer as suas necessidades numa dada situação” (Conselho da Europa, 2001, p 85), quer a nível pessoal, quer a nível profissional.

Nesta mesma linha de pensamento, Estaire (2009) explica que as tarefas são "aquellas cosas para las cuales utilizamos la lengua en nuestra vida cotidiana" (p. 13), pretendendo-se, pois, que o indivíduo mobilize estratégias nos diversos domínios, a fim de conseguir responder às necessidades com as quais se depara diariamente.

Por sua vez, o QECR (Conselho da Europa, 2001) refere que “as tarefas são uma característica da vida quotidiana nos domínios privado, público, educativo ou profissional” (p. 217), pelo que:

A execução de uma tarefa por um indivíduo envolve a ativação estratégica de competências específicas, de modo a realizar um conjunto de ações significativas num determinado domínio, com uma finalidade claramente definida e um produto (*output*) específico (p. 217).

Em harmonia com os pressupostos anteriormente enunciados, e com o intuito de selecionar a melhor tarefa final para cada uma das sequências desenhadas, procurei, num momento inicial, e de acordo com os temas que me foram atribuídos pelo professor cooperante e pela professora orientadora, refletir sobre a tarefa final que poderia promover em aula, que, de uma parte, fosse realmente genuína e significativa para os alunos e, de outra, concatenasse os diversos saberes, permitindo a mobilização das diferentes competências chave. Este foi, assim, o meu ponto de partida para a sequencialização das tarefas, sendo que só depois, estabeleci os objetivos/metapas de aprendizagem, de acordo com a consulta dos programas para a disciplina, a fim de saber que estratégias os alunos deveriam desenvolver e, por consequência, quais os conteúdos específicos que deveriam ser trabalhados.

Por último, seleccionei e organizei as várias atividades centradas, de forma inequívoca, na participação dos alunos, que devidamente entrosadas conferissem

unidade à sequência. Posto isto, a aula converteu-se num espaço onde predominou, na minha opinião, a aprendizagem colaborativa e participativa, evidenciando-se uma crescente autonomia por parte dos aprendentes a quem, pouco a pouco, foram sendo inculcados métodos de trabalho e de estudo.

Nas perspetivas de Estaire (2009), Nunan (2011) e Zanón (1999) desenha-se, com a metodologia enfocada, uma troca de papéis entre professor e alunos, abrindo-se o caminho para a investigação por parte destes últimos. Ao fomentar-se o seu espírito reflexivo potencia-se uma nova forma de trabalhar, que traz, para dentro dos muros da escola, uma aprendizagem que assenta na máxima de "aprender a aprender".

Ao longo da lecionação das sessões da PPS, criei, procurando ter em conta os interesses e motivações dos alunos, diversas atividades/tarefas, quer de apoio linguístico, quer finais, que, no meu entender, integravam, de uma forma conscienciosa, as competências basilares. As mesmas permitiram, ainda, a aquilatação da competência comunicativa dos aprendentes, tal como defendem os documentos já enunciados e autores como Estaire (2009) e Nunan (2011).

De seguida, apresentarei algumas das atividades/tarefas que concebi, com o intento de fomentar situações de cariz comunicativo dentro da sala de aula.

5. 1. As tarefas de abertura de aula

Puzles — objetos del pasado (v. Anexo I. B, pp. 265-272)

Esta tarefa tinha como conteúdo comunicativo: "Hablar del pasado", no âmbito da segunda sequência sumativa desenhada para o 8º ano de escolaridade, e teve como objetivo promover um momento de descoberta, já que, a partir de *puzzles* que retratavam objetos do passado, os discentes tinham de adivinhar o tema que iria ser trabalho durante as sessões.

Como enfatizado em capítulos anteriores, é imperioso que as atividades estejam em consonância com os interesses e necessidades dos alunos, daí que a motivação adquira um lugar primordial no processo de ensino-aprendizagem. Pela razão apontada, julguei assaz importante que o momento de abertura da aula fosse,

inequivocamente, de caráter lúdico, o que permitiria à partida um maior envolvimento por parte dos aprendentes.

Deste modo, utilizando as novas tecnologias, adaptei oito imagens de objetos do passado (televisão, máquina de escrever, automóvel, candeeiro a petróleo, cassete áudio, máquina fotográfica, telefone e ferro de engomar), que já estão ultrapassados por novas tecnologias, e concebi os *puzzles* que viria a utilizar. Dando continuidade à atividade, distribuí-os para que os alunos os montassem e pude verificar com prazer que os mesmos ficaram bastante entusiasmados e motivados, apresentando cada grupo aos colegas a imagem encontrada, bem como as suas considerações pessoais sobre o objeto (funcionamento, utilidade). Fomentou-se, desta maneira, um momento de interação oral autêntico e, a meu ver, significativo. No final, e a partir de uma barra temporal, projetada no quadro, os alunos foram perentórios em afirmar que o tema da unidade focar-se-ia no estudo do passado, o que demonstrou a eficiência deste momento lúdico.

Sustento que foi uma atividade de grande interesse para os alunos e realço as vantagens que a aplicação destes momentos de cariz lúdico podem aportar ao processo de ensino-aprendizagem. Além do mais, tendo em atenção os atos de fala enunciados no Programa para este nível de ensino, os alunos tiveram a oportunidade de cimentar estratégias, no tocante à organização do discurso e ao controlo da comunicação.

Sopa de letras — Tecnologías del futuro (v. Anexo I. C, p. 338)

Na primeira aula da segunda sequência sumativa, para o 8º ano de escolaridade, subordinada ao conteúdo comunicativo "Hablar del futuro", concebi uma sopa de letras que englobava vocabulário, a meu ver, rentável do ponto de vista do aluno.

Desta maneira, esta atividade lúdica aliava a apresentação de vocabulário específico a um jogo pedagógico, que, tendo em conta a análise da ficha de avaliação final da sequência anterior apresentada ("Hablar del pasado"), ia ao encontro dos gostos e interesses dos alunos.

Por forma a facilitar a realização da tarefa pelos aprendentes, a sopa de letras fornecia pistas para a descoberta das palavras, uma vez que apresentava a primeira letra de cada uma delas. Considero que o retorno foi positivo, visto que os discentes foram capazes de relacionar as palavras com o tema a estudar, cumprindo-se a sua finalidade.

Além do mais, houve uma coerente interligação entre os diferentes momentos da tarefa, o que favoreceu a empatia entre professora e alunos. Estes últimos foram encorajados a fazer uso da língua para resolverem questões relacionadas com o âmbito escolar. Nesse sentido, e segundo o Programa para este nível de ensino (Ministério da Educação, 1997), os aprendentes puderam, ao longo de toda a sequência, (i) controlar a comunicação, ao exprimir sentimentos, ao formular hipóteses e ao expressar acordo e desacordo; e (ii) organizar o discurso ao verificar a compreensão da mensagem e ao solicitar informação específica.

5. 2. As tarefas finais

Encuesta — El ocio/El tiempo libre (v. Anexo I. D, p. 421)

A presente atividade inseriu-se no tema dos tempos livres, unidade didática desenhada para o 11º ano de escolaridade, nível de iniciação, pretendo-se que, numa tarefa que dava primazia ao trabalho cooperativo, o grupo-turma concebesse um questionário que versasse o tema e o aplicasse a alunos da sua escola, que tivessem como língua estrangeira, igualmente, o espanhol. A realização do questionário teve como finalidade aferir como ocupam os jovens os seus tempos livres, quais os desportos/*hobbies* que praticam e com que frequência o fazem, entre outras questões consideradas relevantes para o grupo.

Tratando-se esta da tarefa final da unidade didática projetada, tive de refletir sobre a melhor forma de conferir um carácter unitário à mesma, dado que os alunos haviam estudado o vocabulário relacionado com os tempos livres e as expressões de frequência. Deste modo, pareceu-me que a elaboração de um questionário, no qual interviriam todos os elementos da turma, seria uma boa forma de os mesmos utilizarem num contexto real os saberes adquiridos, conferindo-lhe autenticidade.

Após a entrega da ficha aos alunos pedir-se-lhes-ia que, em grupos de quatro, pensassem nalgumas questões que gostariam de colocar a colegas da escola sobre as atividades de lazer. Esta atividade não surgiu isolada da restante sequência, pois, nas sessões anteriores, já se haviam explorado textos com a presente temática e os alunos teriam, inclusive, questionado os colegas acerca das suas atividades de tempos livres, num momento que envolvia a interação oral.

Na primeira fase, pré-escrita, os alunos dos diferentes grupos trocariam impressões sobre as questões, que julgassem mais pertinentes e, depois, de chegarem a um acordo anotá-las-iam na respetiva ficha. Logo, e seguindo as indicações constantes no guião, os alunos partilhariam, em grande grupo, as questões propostas e tentar-se-ia definir quais as que deveriam integrar o questionário final. Para o efeito, em momentos de partilha desta natureza, é fulcral a mediação do professor, no sentido de orientar o processo de interação grupal e a seleção do *corpus* de questões, que englobaria esse mesmo questionário.

Após a aplicação do questionário a outras turmas da escola, fomentar-se-ia a interdisciplinaridade, com a análise dos dados na aula de Matemática e a apresentação dos resultados a toda a comunidade educativa.

Em meu entender, esta é uma atividade que dá ênfase aos atos de fala e à comunicação entre os alunos, uma vez que se parte de uma abordagem comunicativa para se passar à produção escrita do questionário, existindo uma ligação entre as várias competências enfocadas nos Programas para a disciplina.

Considero que é uma atividade significativa, pois os aprendentes podem partilhar pontos de vista, dar opiniões, colocar questões, etc., transpondo-se os muros da sala de aula e conferindo-lhe grande autenticidade.

6. Competências essenciais do Espanhol (LE)

6. 1. A compreensão oral

Las actividades propuestas a los alumnos, en relación con textos orales, no tienen por objeto verificar si han entendido o no, sino ayudarles a aprender a entender mejor y más fácilmente los mensajes orales que oigan en español, y a desarrollar estrategias de comprensión oral.

(Giovannini, A., Martín-Peris, E.,
Rodríguez, M., Simón, T. 1996a, p. 12)

Acerca da compreensão oral, Alonso (2012b) salienta que esta é uma competência que tem por intuito ajudar na compreensão/interpretação dos enunciados orais. Sublinha que envolve um processo complexo de descodificação, sendo, por isso, necessário que o aluno entenda as estruturas gramaticais e conheça o vocabulário e os referentes socioculturais, para que compreenda a mensagem e decifre a informação veiculada.

Desta forma, Anderson & Lynch (1988), citados por Nunan (2011), vêm distinguir a audição recíproca (quando existe interação entre o recetor e o emisor) e a audição não recíproca (que se refere à transmissão unidirecional), sendo que nas palavras deste último autor o falante “debe dominar un abanico de conocimientos y habilidades no lingüísticas” (Nunan, 2011, p. 23), cabendo, pois, ao professor aquilatar no aluno estratégias que englobem estes dois tipos de audição.

Por seu turno, Gil-Toresano (2004) preconiza que a importância da compreensão auditiva foi grandemente discutida, até aos dias de hoje, e tem sido alvo de estudos por parte dos linguistas. Destaca que é fundamental a existência de um *input* da língua meta a estudar, a partir da audição das suas estruturas, do seu vocabulário, etc., sem os quais a aquisição desta competência seria morosa e pouco produtiva. A autora refere, ainda, que o processo de comunicação oral congloba um ato de ostentação (produção de sinais) e um ato de inferência (contextualização dos sinais), tornando-se irrefragável que existe por parte do ouvinte uma complexa atividade mental de descodificação e compreensão do enunciado.

Neste prisma, Gil-Toresano (2004) perfilha que o ouvinte deve desenvolver:

Mecanismos y estrategias adecuadas para optimizar sus recursos, para acceder al máximo de información en el menor tiempo posible y agilizar así el proceso, tanto en lo que se refiere a la percepción y procesamiento de la lengua y representación formal de la señal lingüística, como en lo relativo al contenido y a la interpretación (p. 903).

Consequentemente, o autor postula que o conhecimento do ouvinte acerca do mundo que o rodeia não pode ser posto de parte, visto que também influenciará a sua capacidade de decodificação, já que todas as informações/experiências, guardadas na sua memória, intervirão no momento da audição. Com efeito, Nunan (2011) frisa que, para a existência uma comunicação e compreensão satisfatórias, é premente que o ouvinte desenvolva estratégias básicas, que lhe permitam reconstruir o significado da mensagem.

Seguindo estas considerações teóricas, os Programas, que regulam o ensino do Espanhol, estipulam objetivos e metas que o aluno deve alcançar, a fim de verificar a sua proficiência no concernente à compreensão de enunciados veiculados oralmente. Em contexto de sala de aula, é importante que os discentes adquiram e aquilatem um conjunto de estratégias específicas, a partir das atividades apresentadas pelo professor, depreendendo-se, inequivocamente, a importância que as tarefas encerram.

Todavía, numa aula de língua estrangeira, vários são os aspetos que podem influenciar positivamente ou negativamente a aquisição das estratégias de compreensão oral. Por um lado, como condição fulcral para uma bem sucedida compreensão do enunciado, Gil-Toresano (2004) sobreleva o papel que a motivação e o interesse desempenham. Por outro, as diferenças entre a língua materna e a língua estrangeira podem, concomitantemente, facilitar a aprendizagem, mas podem, ainda, limitá-la. Pelo exposto, é inegável que uma atividade de compreensão oral profícua depende sempre da forma como o professor a desenha, como a põe em prática e como age para resolver os possíveis óbices que surjam. Como nos diz esta autora (2004) podem irromper:

huecos, debido tanto a la limitación de conocimientos (lingüísticos y socioculturales) como a la dificultad para aplicar las estrategias asociadas a ellos (Gil-Toresano, 2004, p. 907), (...) derivadas de la naturaleza misma del proceso de comprensión auditiva se ven aumentadas por un fenómeno psicológico común en los aprendientes de lengua extranjera (p. 907).

Baseando-me nos postulados anteriormente expostos, concebi materiais que, na minha opinião, promoveram a aquisição e o aperfeiçoamento de estratégias específicas ao nível da compreensão oral, e primaram por garantir a participação e o interesse dos alunos. Desta forma, analisarei algumas das atividades desenhadas, assim como os objetivos e as finalidades a elas associadas.

6. 1. 1. A compreensão oral na minha prática pedagógica

¿Qué hacías cuando tenías quince años? (v. Anexo I.B, p. 281)

Esta tarefa de compreensão oral inseriu-se na primeira sessão da primeira sequência sumativa, que tinha como conteúdo comunicativo "Hablar del pasado" e objetivava desenvolver competências ao nível da compreensão de enunciados orais.

Desta forma, concebi o presente exercício que tinha como intento encadear diversas tarefas que culminariam na atividade final, que consistia na partilha, entre os alunos, de aspetos relacionados com as suas vivências da infância, numa primeira fase, oralmente, e, só depois, por escrito.

Além do mais, numa fase subsequente, estabelecer-se-ia uma ligação com o conteúdo gramatical a estudar, dado que o suporte oral apresentava formas verbais conjugadas no pretérito imperfeito do indicativo, tempo nuclear da unidade didática, que destaquei, para que indutivamente estas formas se adentrassem, de modo paulatino, no subconsciente dos aprendentes.

Como enfatiza Koster (1991), "escuchar es una actividade extremamente compleja" (p. 5), e, como referido na secção anterior, não podemos esquecer que o professor deve ativar conhecimentos prévios nos seus alunos, para que os mesmos sejam capazes de compreender o enunciado oral ao qual são expostos. Assim sendo, estruturei a presente atividade de audição com o objetivo de possibilitar uma compreensão efetiva do enunciado oral por parte dos alunos e fomentar o desenvolvimento de estratégias fundamentais, a saber: a capacidade de selecionar e reter informação necessária para a consecução de um determinado objetivo e a capacidade de extrair informação de diferentes enunciados com diferentes graus de complexidade. Estas permitirão a ativação de esquemas mentais para a descodificação

e conseqüente compreensão dos enunciados, aquando de uma situação de interação comunicativa.

Por conseguinte, atendendo às estas premissas, projetei uma atividade de pré-tarefa que se focasse, primordialmente, nas informações gerais e específicas do enunciado oral. Na opinião de Giovannini *et al.* (1996a): “la carencia de conocimientos previos sobre el tema, o el desconocimiento de la situación y del contexto, dificultan, cuando no imposibilitan, la comprensión” (p. 11), daí o meu esforço em estabelecer uma ligação entre estes dois momentos.

Partindo desta ideia, apresentei uma pré-tarefa, na qual pretendia que os alunos recordassem algumas das atividades de ócio (vocabulário estudado no 7º ano de escolaridade) através de ícones. Com esta ativação prévia de *input* linguístico, constatei que era mais fácil para os discentes apreenderem o assunto do enunciado oral e, por consequência, realizarem o exercício de escolha múltipla, uma vez que a sua protagonista referia-se às atividades que desenvolvia na sua infância. Para além disso, as estruturas fráscas e o vocabulário que continha, constituiu uma mais-valia, pois os aprendentes puderam utilizá-los, de uma forma mais fluente, na atividade final da aula.

Logo, os alunos escutaram o enunciado uma primeira vez, escuta global, segundo a terminologia de Gil-Toresano (2004), e identificaram as atividades referidas, de acordo com o exercício anterior de ativação de conhecimentos (pré-tarefa). Este exercício ajudou-os a depreender, convenientemente, aspetos relacionados com o tema e o assunto do enunciado, dando-lhes, sobretudo, uma perspetiva global do seu conteúdo, que facilitou, *a posteriori*, uma compreensão de aspetos específicos do mesmo.

Aquando da segunda audição, escuta seletiva (Gil-Toresano, 2004), foi meu intento que os alunos tentassem obter determinadas informações, a partir de uma atividade orientada de compreensão, neste caso um exercício de escolha múltipla. Pude observar que os mesmos não evidenciaram dificuldades nos diversos momentos da atividade de compreensão oral, uma vez que foram, passo a passo, preparados para o seu conteúdo, aquilatando estratégias que funcionam como alicerces ao nível deste domínio (CO).

Em meu entender, qualquer atividade que inclua a compreensão/interpretação de um suporte oral, deve partir de uma reflexão por parte do professor, que estipulará os aspetos que pretende que o aluno compreenda, dado que de acordo com as palavras de Giovannini *et al.* (1996a): “Lo importante es 'entender algo' (algo= lo que interesa o lo que se busca), no necesariamente 'entenderlo todo” (p. 10).

***La vida en el 2084* (v. Anexo I. C, p. 341)**

A presente tarefa foi incluída na primeira aula da segunda sequência sumativa lecionada na turma do 8ºD, no âmbito do conteúdo comunicativo: "Hablar del futuro" e visava desenvolver a capacidade dos alunos ao nível da compreensão oral, tendo como pano de fundo as novas tecnologias futuras.

Com efeito, concebi um exercício que, por um lado, introduzia o tema medular da unidade e, por outro, enlaçava a atividade final que consistia num exercício de produção oral e escrita relacionado com o tema — o futuro. Em meu entender, a atividade de audição foi devidamente encetada, já que incluía uma pré-tarefa, que consistia na antecipação do tema do texto a partir do seu título, ativando-se e atualizando-se conhecimentos prévios fundamentais. Como nos diz Martín-Peris (1991), “cuando vamos a realizar un ejercicio de CA [comprensión auditiva] en el aula, debemos asegurarnos de que ese conocimiento previo existe; más aún: incluso en el caso de que ya exista, debemos actualizarlo mediante alguna de las muchas actividades que a tal efecto se pueden realizar (p. 17).

Por consequência, e a fim de descobrir o tema do texto, os alunos tiveram de selecionar uma das hipóteses de uma questão de escolha múltipla, o que permitiu uma troca de impressões e a ativação de conhecimentos prévios vitais para a atividade de compreensão oral. Seguidamente, comprovaram a sua opção, a partir de uma primeira audição e, numa fase posterior, ou seja, com a segunda audição, responderam a um questionário de escolha múltipla com questões específicas sobre o enunciado. Uma vez mais, partiu-se da identificação de aspetos gerais para aspetos específicos (escuta global e escuta seletiva), tal como defendem vários autores como Giovannini *et al.* (1996a), Gil-Toresano (2004) e Martín-Peris (1991).

Realço que desenhei a presente atividade, respeitando a estrutura trifásica defendida por autores como Alonso (2012a), Estaire (2009) e Nunan (2011), a saber: pré-audição, audição e pós-audição.

Assim, a primeira audição, na minha opinião, cumpriu a função de ajudar o aluno a aperceber-se do conteúdo da mensagem, facilitando sobremaneira a realização da atividade durante a segunda audição. Tal como defendem os diversos autores referidos, deve-se partir da compreensão geral dos enunciados para que, *a posteriori*, sejam identificados aspetos mais específicos, o que desenvolve nos alunos estratégias de descodificação de texto. Por fim, interligou-se o tema da audição com as atividades seguintes (pós-audição), o que evidencia, justamente, a integração das várias competências ao longo dos vários momentos da aula, almejando-se um uso e desenvolvimento significativo da língua espanhola.

Verifiquei que os alunos não apresentaram dificuldades na realização da atividade de compreensão oral descrita, e, do meu ponto de vista, demonstraram mais interesse e motivação, pelo facto de se tratar de um tema que lhes despertou a curiosidade. Nas palavras de Estaire (2009), Nunan (2011) e Cabral (2010) este tipo de abordagem constitui uma mais-valia se pretendermos conseguir o envolvimento cabal dos nossos alunos.

El futuro de Eva (v. Anexo I. C, p. 367)

Esta tarefa foi apresentada na terceira aula da segunda sequência sumativa, lecionada na turma do 8ºD, no âmbito do tema comunicativo: "Hablar del futuro" e pretendia promover a prática de estratégias ao nível da audição, ao mesmo tempo, que abria caminho para a atividade final.

Desta forma, e como pré-audição, tarefa que visava acionar conhecimentos prévios, questionou-se os alunos sobre os meios/formas que conheciam para a antevisão do futuro, tendo-se fomentado, portanto, a mobilização destes conhecimentos.

Assim sendo, a presente atividade de compreensão decorreu em duas fases, tal como as anteriores, partindo-se, uma vez mais, do geral para o particular. Numa primeira fase (audição), os alunos confirmaram a sua resposta em relação à antevisão do futuro de Eva, apresentado nas várias bolas de cristal e, numa segunda, elaboraram

o exercício de seleção de informação de acordo com as profecias visionadas pela vidente à protagonista. Os discentes não tiveram dúvidas e realizaram o segundo exercício sem dificuldade, o que se prendeu com o facto de a atividade ter sido devidamente introduzida e ter permitido a mobilização de esquemas mentais fulcrais para a compreensão e a interpretação do enunciado. A meu ver, o apoio auditivo era interessante e acessível, tendo promovido a participação e motivação dos alunos. A motivação é referida pelos vários autores como um dos vetores primordiais na aprendizagem. Segundo Martín-Perís (1991): “la falta de interés en el tema repercute negativamente en la comprensión” (p. 19). Foi a partir desta conceção que selecionei o apoio auditivo, que teve uma aceitação muito positiva por parte do grupo-turma.

Como pós-audição, os alunos puderam aquilatar estratégias ao nível da compreensão oral, expressão oral e expressão escrita, uma vez que foram convidados a interpretar o papel de videntes e a preconizarem o futuro dos seus companheiros. Durante esta atividade, os aprendentes puderam utilizar o vocabulário com o qual haviam contactado e mobilizaram, ainda, estruturas verbais conjugadas no tempo verbal basilar da unidade.

Na minha opinião, a atividade final, que se seguiu à compreensão oral, cumpria os pressupostos da abordagem comunicativa e da metodologia por tarefas. Por um lado, deu-se primazia, em contexto de sala de aula, a tarefas/atividades de teor comunicativo, valorizando-se sobretudo a partilha de ideias, conhecimentos, saberes e opiniões em pares e em grande grupo; por outro, incentivou-se a realização de tarefas, em que o aluno desempenhava um papel ativo na sua própria aprendizagem, sobrevalorizando-se situações de interação oral genuína.

6. 2. A expressão oral

La vida actual exige un nivel de comunicación oral tan alto como de redacción escrita. Una persona que no pueda expresarse de manera coherente y clara, y con una mínima corrección, no sólo limita su trabajo profesional y sus aptitudes personales, sino que corre el riesgo de hacer el ridículo en más de una ocasión.

Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (1994, p. 135)

No tocante a esta competência, Pinilla (2004) advoga que a expressão oral se desenvolve quando falamos com outras pessoas e que durante esse processo de comunicação: “procesamos, transmitimos, intercambiamos y negociamos información” (p. 879). Desta maneira, o escopo primordial do professor deve ser facultar aprendizagens que favoreçam situações de comunicação que centrem a atenção dos aprendentes no sentido e no conteúdo da mensagem. A autora refere, pois, que a expressão oral enseja o desenvolvimento da compreensão auditiva, por estarem intimamente ligadas, o que demonstra como as várias competências basilares, explicitadas no currículo, estão intrinsecamente entrosadas e não podem ser desassociadas.

Por outros termos, Alonso (2012b) enfatiza que a comunicação se desenvolve a partir da prática da expressão oral (o emissor fala e o seu interlocutor é apenas um ouvinte), da interação oral (o emissor e o recetor interacionam e trocam de papéis) e da mediação oral (que se prende com a tradução e a interpretação dos enunciados), funcionando o professor como facilitador ao promover um entorno de partilha, que propiciará uma comunicação que se deseja desbloqueada e autónoma.

Para além disso, Pinilla (2004) versa que o professor de língua estrangeira deve promover atividades/tarefas que desenvolvam a expressão, sem esquecer, todavia, que estas têm de adequar-se à realidade e focar-se em situações do quotidiano próximas do meio sociocultural onde os intervenientes vivem:

Las actuales tendencias en la metodología de la enseñanza de idiomas fomentan la realización de tareas comunicativas, en las cuales los alumnos aprenden una nueva lengua (...) integrando de forma simultánea o sucesiva diversas destrezas en un misma actividad (p. 882).

Pelo facto de todo o enunciado oral estar carregado de sentidos e conglobar uma miríade de fatores externos que influenciam a sua compreensão, tratando-se, portanto, de um discurso imediato que se constrói à medida que os seus interlocutores vão interagindo uns com os outros, é assaz importante que o aprendente mobilize diversas estratégias de comunicação essenciais. Como nos diz Pinilla (2004), estas estratégias “forman parte de la competencia estratégica del hablante que supone el dominio de las estrategias de aprendizaje y de las estrategias de comunicación

verbales y no verbales, empleadas para resolver problemas de tipo comunicativo" (p. 885), que o aprendente usa para: "reparar y compensar las posibles deficiencias comunicativas" (p. 885).

A autora ressalva, ainda, que se deve desenvolver esta competência no aluno, uma vez que o ajudará a adquirir uma melhor capacidade ao nível da interação. Por esse motivo, o professor deve dar ênfase a "atividades que les ayuden a resolver, por sí solos, esos inevitables problemas que van surgiendo en sus interacciones" (p. 885).

Os pressupostos apresentados conduzem à ideia de que o aluno desempenhará, inequivocamente, um papel ativo, encontrando nas tarefas a realizar similitudes com situações do seu quotidiano. Desta forma, descobrirá uma finalidade para as suas produções, sendo a aula o lugar por excelência onde poderá pô-las em prática. Não obstante, o professor não se deve esquecer de adequar o ensino ao nível dos seus alunos, para que os objetivos propostos se concretizem, "Tenemos de tener en cuenta que deben adecuarse en función de los niveles de aprendizaje de los alumnos" (Pinilla, 2004, p. 889).

Aliás, e segundo Gelabert, Bueso e Benítez (2002), citado por Pinilla (2004), trabalhar a produção oral em aula é uma tarefa árdua, pois os alunos apresentam ritmos diferentes e coexistem outros factores como a timidez que podem "entorpecer y retrasar en gran medida su desarrollo" (p. 890). Por isso mesmo, deve existir uma definição clara da tarefa/atividade a realizar para que o discente saiba como atuar em cada momento do processo, cimentando-se, adequadamente, a sua aprendizagem.

Embora possamos observar que a oralidade, a par de outras competências, começa a ocupar um papel basilar na aquisição dos saberes, o que demonstra uma alteração positiva no ensino-aprendizagem, é de sobrelevar que a concretização dos atos de fala, em contexto educativo, continua a ser um problema, pela sua difícil delimitação, planificação e avaliação. Nesse sentido, Amor (1997) destaca que as produções orais, em contexto de sala de aula, continuam a ser artificiais, já que a escola parece ser incapaz de analisar os diferentes contextos e pô-los em prática.

Posto isto, é óbvio que a não negociação entre os vários interlocutores da ação pedagógica pode prejudicar o seu bom funcionamento, passando o teatro educativo a estar, exclusivamente, centrado no professor e não no aluno. A metodologia de tarefas e

a abordagem comunicativa vieram abrir horizontes, no que diz respeito a estes comportamentos instituídos, uma vez que consubstanciam a promoção de práticas conscientes que refletem contextos comunicacionais autênticos. A planificação e a concretização de atividades genuínas adequadas ao meio sociocultural facilitam, portanto, a sua execução e o envolvimento por parte dos alunos, permitindo, sem dúvida, a aquisição de estratégias nucleares que se afinarão com a sua prática frequente.

Em harmonia com os pressupostos enunciados, as atividades/tarefas de produção oral, concebidas durante a PPS, foram desenhadas em consonância com os objetivos/finalidades/metastas explicitados nos documentos matriciais. Pautaram-se, ainda, por dar primazia a uma abordagem trifásica, como defende Alonso (2012b), que engloba três momentos: a pré-oralidade, que tem como objetivo motivar, dar a conhecer o tema e recuperar conhecimentos prévios; a oralidade, propriamente dita; e a pós-oralidade que enseja, por sua vez, a dedução de regras, a prática de conteúdos específicos de gramática e de léxico e outros que o professor considere de suma importância de acordo com os temas tratados.

6. 2. 1. A interação oral

No âmbito da compreensão oral, não poderia aliviar do processo de ensino-aprendizagem a interação oral, tantas vezes antes referida e largamente defendida nos documentos norteadores e no QREC (Conselho da Europa, 2001).

Nas palavras de Cabral (2010) durante “[a] relação de interação verbal, tanto os alunos como os professores assumem diferentes papéis, decorrentes dos diferentes contextos da interação estabelecida” (p. 107), o que representa um ponto de viragem face às concepções de teor mais tradicionalista e estruturalista. Todavia, a autora compara os contextos interacionais dentro e fora da sala de aula e conclui que os primeiros acabam por ser dominados quase exclusivamente pelo professor, verificando-se “uma relação de poder assimétrica entre os interlocutores” (p. 108), que prejudica, enormemente, uma ação que pretende outorgar ao aluno um papel medular. Assim sendo, mais do que promover espaços onde o aluno é convidado a participar oralmente, o professor deve averiguar se está a adotar uma postura que potencia uma maior independência por parte do aprendiz.

Quando se trata da expressão oral, Cabral (2010, p. 103) enuncia as cinco fases da planificação da interação oral, que, na sua opinião, favorecem uma profícua aquisição das estratégias envolvidas durante este ato, a saber: (i) o ensaio, momento em que o aluno se prepara para a situação comunicativa; (ii) a consideração dos destinatários, em que há uma seleção do estilo e registo de língua a utilizar; (iii) a identificação dos recursos, que passa pelo reconhecimento das possíveis dificuldades que possam antever e os apoios de que dispõem; (iv) o ajustamento da tarefa, que se refere à adequação dos recursos sempre que os mobilizados se desmonstram insuficientes; e (v) o ajustamento da mensagem, que consiste na modificação do discurso para que cumpra a sua intencionalidade.

Em sala de aula, todos os processos mentais referidos devem ser sequencialmente articulados para que se consiga, em grande medida, progressos e conquistas, no tocante à capacidade individual dos alunos de comunicar e de se fazer entender.

Por conseguinte, são estas as diferentes estratégias que o professor deverá aperfeiçoar nos seus alunos, a partir de situações de comunicação reais, devidamente planificadas e orientadas, tornando-se num falante mais arguto e capaz, aquando de momentos imprevisíveis, com os quais se depara no seu dia a dia.

Atendendo a estes fundamentos, comentarei o papel que cada uma das atividades que elaborei desempenharam para a aquisição e desenvolvimento de estratégias ao nível da expressão oral, bem como o seu contributo para o melhoramento da capacidade comunicativa dos aprendentes em teatros interacionais autênticos.

6. 2. 2. A produção/interação oral na minha prática pedagógica

***Tribus urbanas- tarjetas* (v. Anexo I. A, pp. 210 / 2016-217)**

Esta tarefa inseriu-se no tema *¿El hábito hace al monje?* e teve como objetivo precípuo promover competências de expressão e interação oral, mediante a partilha de opiniões acerca das tribos urbanas.

Assim, com vista à promoção de um momento de interação oral autêntico, que focasse os referentes socioculturais, tentei trazer para o contexto educativo um pouco do entorno em que os alunos vivem submergidos, promovendo, para tal, uma

atividade na qual teriam de identificar-se ou não com as tribos urbanas estudadas, que fazem parte do seu quotidiano. Desta forma, selecionei, criteriosamente, a partir de páginas da internet, indivíduos que se enquadrassem nos vários estilos urbanos e, pedi-lhes, após a observação das imagens, em grupo, que opinassem sobre a tribo com a qual se identificavam mais ou menos, apontando as razões das suas escolhas, o que promoveria a partilha e a discussão de ideias entre o grupo-turma. De uma parte, considero que a atividade estava enquadrada no tema da sequência e seguiu o proposto pelos autores atrás referidos, no que toca à mobilização de pré-requisitos, que favorecem a concretização da atividade de expressão oral; de outra parte, fomentou, em grande medida, a participação ativa do aluno, colocando-o no centro da aprendizagem como é desejável neste tipo de abordagem.

Além do mais, atendendo ao poder indiscutível que a imagem desempenha na sociedade atual que se pauta pelo imediatismo (maioritariamente por influência da televisão, telemóveis, computadores, internet, etc.), julgo que ter optado por entregar aos diversos grupos imagens, a meu ver, exemplificativas, contribuiu para que estes se embrenhassem na atividade, uma vez que como advoga Benítez (2009): “Las imágenes han dejado de ser en la actualidad una simple ilustración de un texto o diálogo para convertirse en un gran instrumento que nos ofrece enormes posibilidades en la enseñanza de una lengua” (p. 1). Com efeito, as imagens selecionadas, após uma longa reflexão, serviram de *input* visual para a atividade de expressão oral e escrita, acarretando: “el desarrollo de estrategias de expresión gracias a su capacidad para producir reacciones, sensaciones o recuerdos en el receptor de las mismas” (Benítez, 2009, p. 1).

Benítez (2009) aponta algumas das vantagens do uso de imagens como ferramenta imprescindível para a motivação dos alunos, das quais saliento as que, do meu ponto de visto, são mais relevantes: [as imagens] (i) aguçam a curiosidade e produzem reações naturais e espontâneas, (ii) fomentam uma comunicação autêntica, em sala de aula, dado que estimulam visualmente o aprendente, provocando uma miríade de sensações, recordações e pensamentos e estimulando a imaginação e a capacidade expressiva; (iii) servem como apoio mnemotécnico para os alunos, que podem relembrar as estruturas gramaticais, o vocabulário, pois a informação visual é

mais facilmente armazenada no cérebro humano do que a escrita ou escutada; e (iv) conferem dinamismo à aula e podem ser utilizadas em qualquer nível de ensino, com qualquer tema e com qualquer grupo de alunos (pp. 2- 3).

Com a partilha em pequeno e grande grupo das posições adotadas pelos discentes, no que toca às diferentes tribos urbanas, e tendo como fio condutor o *corpus* de imagens entregues para o efeito, penso que se terá promovido um ambiente favorável para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da sua proficiência oral.

Seguidamente, existiu o engranzamento com uma atividade de expressão escrita, uma vez que os alunos tiveram de colocar por escrito as ideias partilhadas em grande grupo. Neste sentido, creio ter-se tratado de um momento profícuo, posto que existiu uma ligação entre a oralidade e a escrita, o que é a base das abordagens subjacentes à minha PPS.

***Cuando yo era niño/a* (v. Anexo I. B, p. 282)**

Esta atividade foi inserida na primeira aula da primeira sequência sumativa: "Hablar del pasado", para o 8º ano de escolaridade, e pretendia, uma vez mais, mobilizar diversas estratégias ao nível da expressão e da interação oral.

Pretendi, desta feita, que no final da sessão, os alunos fossem capazes de comunicar, tanto oralmente, como por escrito, utilizando, de forma adequada, as estruturas e vocabulário com as quais haviam contacto anteriormente. Por consequência, os alunos, oralmente, e em trabalho de pares, a partir dos dados presentes na ficha de trabalho entregue, teriam de questionar os colegas sobre o aspeto físico, a alimentação, as atividades de ócio, etc. de que se lembravam a propósito da sua infância. Ao incluir na ficha as estruturas verbais no pretérito imperfeito do indicativo, conteúdo a encetar na aula seguinte, estimulei que, de forma indutiva, os alunos as utilizassem. Pude verificar, com agrado, mediante a apresentação dos dados pelos alunos e posterior correção dos enunciados escritos, que estes não revelavam dificuldades em interagir quer oralmente quer por escrito. Considero que este tipo de atividade possibilita, em grande medida, o desenvolvimento de estratégias ao nível da comunicação, já que o aluno mobiliza recursos linguísticos, com o intuito de resolver os possíveis entraves que possam surgir. Com efeito, durante a lecionação da aula e da resolução das várias atividades, houve o

input de estruturas gramaticais e linguísticas, que facilitaram sobremaneira a interação oral, demarcando-se este momento por ativar e aquilatar os saberes dos alunos.

Considerando a bibliografia consultada, no momento da pré-atividade, expliquei, detalhadamente, os objetivos da mesma e dei, inclusive, exemplos práticos, partindo das minhas vivências/recordações. Segundo Giovannini *et al.* (1996a) devemos partilhar com os alunos o objetivo da atividade, o porquê da existência daquela atividade e o produto que queremos no final, se pretendemos efetivamente que ela decorra com normalidade. Considero que expliquei, passo a passo, cada um destes aspetos, verificando-se uma cooperação entre os alunos, que promoveu, em meu entender, aprendizagens significativas ao nível da LE.

Durante este momento de prática de expressão oral e, depois, durante a redação do texto, apoiei os alunos fosse em questões relacionadas, quer com a forma, quer com o conteúdo, por considerar que a função do professor é acompanhar e mediar todos os momentos da ação educativa.

6. 3. A compreensão escrita

Varios factores socioculturales, políticos, económicos y tecnológicos han operado cambios trascendentales en la naturaleza de los textos y de las prácticas lectoras que desarrollamos hoy en día. Hoy leemos más que hace un par de décadas, leemos otros textos y lo hacemos de manera diferente.

(Cassany, 2009, p. 1)

Na visão de Acquaroni (2004), é inegável a importância que o ato de ler desempenha na vida do indivíduo, já que funciona como o “arranque de numerosas actividades que requieren para su ejecución la comprensión previa de un texto” (p. 943).

A autora frisa, ainda, que esta é uma destreza de grande complexidade, que envolve muitos níveis de processamento, grassando que “el lector aplica sus habilidades para la descodificación e inicia una trayectoria lineal ascendente y unidireccional de discriminación visual” (p. 945), i. e. , o processo de compreensão

passa por um processo de descodificação de grafemas e fonemas, sem o qual não seria possível a extração de significado.

Por sua vez, Alonso (2012b) enfoca que a compreensão escrita é um processo complexo de interpretação, no qual o aluno procura entender um texto/mensagem a partir dos seus conhecimentos prévios. Desta maneira, para que o aluno possa alargar a sua competência a este nível, compete ao professor apresentar, em contexto de sala de aula, diversas tipologias de texto e diferentes formatos, para que os seus intervenientes ponham em prática estratégias de interpretação diversificadas e as aquilatem adequadamente. Assim o professor, como facilitador das aprendizagens, deve dar a conhecer o tema e facultar conhecimentos prévios, devidamente encadeados, com o intuito de promover a sua compreensão efetiva. Alicerça-se, portanto, que deve existir uma pré-tarefa, que antecede a leitura propriamente dita do texto, que ativará conhecimentos anteriores e ajudarão, sem dúvida, durante a compreensão do suporte escrito.

Na minha opinião, a fase da pré-leitura, atrás enunciada, é um momento vital no processo de compreensão, pois irá acionar uma profusão de conhecimentos e saberes, que permitirão uma compreensão e interpretação mais eficaz do enunciado em estudo.

Por conseguinte, e após o momento de compreensão escrita (leitura), o professor poderá mobilizar outras competências e orientar o processo de acordo com as necessidades dos alunos. Não obstante, Acquaroni (2004) vinca que, na maioria das vezes, descodificamos as palavras e o código, contudo não compreendemos a mensagem veiculada, o que vem, em última análise, demonstrar a complexidade e a multiplicidade de fatores subjacentes ao ato de ler. Pelos motivos explanados, cabe ao docente assegurar-se em que medida foram ativados os conhecimentos prévios, aquando da fase da pré-leitura, para que se operacionalize a descodificação efetiva do texto. Na opinião de Acquaroni (2004), este *input* linguístico beneficiará a construção de sentidos e atribuirá, concomitantemente, sentido à leitura. A autora cita Samuels y Kamil (1984) para frisar que: “la comprensión lectora empieza a considerarse como el resultado de una interacción dinámica entre texto y lector, que se desenvuelve en

varios niveles cognitivos y cuyos procesamientos no se suceden en una progresión lineal y secuencial” (Acquaroni, 2004, p. 948).

Além do mais, e pelo facto da compreensão escrita envolver "una representación mental compleja" (Acquaroni, 2004), surgem outros inconvenientes que se prendem, ainda, com a seleção de materiais. Como enuncia esta mesma autora, devem privilegiar-se os materiais autênticos, por estarem mais próximos da realidade e serem um testemunho fiel que aporta ao contexto educacional um elevado grau de autenticidade. Posteriormente, e tendo em conta as necessidades específicas do professor, poderão ser adaptados de acordo com os objetivos da aula, as tarefas a realizar e o tipo de alunos, aos quais se destinam.

Todavía, outro aspeto não menos ponderoso para que o aluno desenvolva estratégias medulares ao nível da leitura, segundo Acquaroni (2004), prende-se com a diversidade de tipologias textuais que deve existir no contexto educacional. Em seu entender, esta copiosidade de suportes permitirá a aquisição de competências estratégicas que os discentes poderão utilizar em futuros exercícios de compreensão escrita, uma vez que processam a informação ao mesmo tempo que ampliam/atualizam significados e esquemas de conhecimento.

À vista disso, as tarefas que foram desenhadas pretenderam ativar e aquilatar as estratégias de compreensão escrita do aluno, com o intento de o tornar num ser mais eficaz, durante a descodificação de um texto/mensagem. Acquaroni (2004, p. 950) utiliza o termo de Cassany (1994) “fotografía mental” para estabelecer uma metáfora entre a forma como o indivíduo armazena a informação na sua memória e os dados que reconhece durante a compreensão escrita, enquanto amplia as suas estratégias de descodificação. Estas estratégias subentendem, portanto, um processo consciente de operações mentais que o leitor tem de ativar para compreender o suporte escrito.

Uma vez mais, com a implementação das novas abordagens e metodologias manifestadas no capítulo 4, reitera-se a centralidade do papel do professor, dado que é ele quem seleciona as estratégias a trabalhar com os aprendentes, a fim de desenvolver a sua capacidade metacognitiva, ou seja, a capacidade de refletir sobre os mecanismos e processos inerentes ao ato de ler.

Tomando em atenção os argumentos apresentados neste capítulo, foi minha intenção conceber atividades que facultassem a prática da competência da leitura, e, em simultâneo, incrementassem a aquisição de aprendizagens significativas para o discente.

Por conseguinte, analisarei algumas das atividades que elaborei, versando os objetivos e os resultados que as subjazem.

6. 3. 1. A compreensão escrita na minha prática pedagógica

***Los niños de ahora* (v. Anexo I. B, pp. 273-274)**

Esta atividade inseriu-se no conteúdo comunicativo: “Hablar del pasado” e objetivou desenvolver a capacidade de compreensão da leitura, mediante o contacto com um texto que abordava a temática da infância. Surgiu, desta feita, no seguimento de um exercício de compreensão oral, existindo já um *input* no que toca às estruturas frásicas e linguísticas relacionadas com o tema.

Nas palavras de Ballester (2000), existe uma grande multiplicidade de razões que levam um determinado indivíduo a ler um texto, tal como existem uma grande multiplicidade de enunciados que podem ser lidos. Em conformidade com a afirmação explanada, o autor vem sublinhar que o aluno não pode ser confrontado com um texto escrito, sem que antes tenham sido ativados os seus conhecimentos sobre a temática e assunto em questão.

Nesta ótica, é necessário construir um caminho que favoreça uma compreensão cabal do texto a ler, que passa, segundo Ballester (2000), por três fases que abordarei de forma independente.

A pré-leitura, momento vital, que não pode ser alvitado nem descurado, uma vez que ativa e constrói o conhecimento prévio do leitor, facilitando-lhe, por conseguinte, a descodificação do texto. Como reitera Martín-Peris (2004), as atividades de pré-leitura contextualizam o assunto do texto, bem como os seus universos de referência, permitindo uma aproximação do leitor ao seu contexto sociocultural, o que favorece a aproximação ao texto e a motivação para o ler. A motivação adquire, por sua vez, grande relevância no processo de ensino-aprendizagem e, tratando-se da leitura, é premente que o aluno manifeste interesse e

curiosidade pelo enunciado, para que não considere o ato de ler como algo enfadonho, mas pelo contrário como uma tarefa estimulante e desafiadora.

Desta maneira, na presente sequência, a pré-leitura, que antecedeu a leitura silenciosa do texto, pretendia a antecipação de alguns aspetos referidos no texto, por parte dos discentes. Partiu-se de duas questões de escolha múltipla que promoveram a troca de ideias entre o grupo, uma vez que incidiam sobre pontos diferenciadores entre a sua infância e a dos seus progenitores.

Posto isto, penso que as atividades que antecederam a compreensão do enunciado escrito potenciaram a motivação dos alunos e o interesse pela realização das tarefas seguintes. A julgar pela sua participação, comprovei que os alunos demonstraram vontade em saber mais sobre o tema da infância, quer para recordarem aspetos relacionados com as suas próprias vivências, quer para terem uma ideia geral da forma como os seus próprios pais a experienciaram.

Respeitando a estrutura trifásica enunciado por Ballester (2000), e após a identificação da temática, os alunos leram o texto em silêncio e responderam a um questionário de verdadeiro/falso, preenchendo um quadro comparativo entre o antes e o agora da vida do protagonista, de acordo com as informações presentes no texto (leitura). Desta forma, e a fim de que a tarefa se afigurasse mais fácil para os aprendentes, incluí, na ficha de trabalho, um apêndice com o vocabulário que pudesse suscitar dúvidas e promovi a realização da tarefa, em pares, por acreditar que o trabalho cooperativo promove a troca de pontos de vista, construindo várias interpretações e formas de olhar para o texto. Neste sentido, Cassany (2009) refere a importância deste tipo de tarefa, aquando da leitura e interpretação de um texto, uma vez que: "El habla es la mejor herramienta para construir interpretaciones de un texto" (p. 5).

Como atividade de pós-leitura, último momento da compreensão escrita referido por Ballester (2000), promovi uma atividade de oralidade, durante a qual o aluno fez uso dos saberes adquiridos sobre o tema.

Com esta atividade, pude verificar que as minhas opções metodológicas tinham ido ao encontro das expectativas dos aprendentes, tendo existido uma interação

profícua entre o grupo, o que imprimiu inúmeras mais-valias ao processo de ensino-aprendizagem.

En una noche de otoño (v. Anexo I. B, p. 297)

Esta atividade inseriu-se na última aula da primeira sequência sumativa, subordinada ao tema: "Hablar del pasado", e teve como intuito desenvolver a capacidade da compreensão da leitura, mediante o estudo de uma *anécdota*.

De início, e após o resumo oral por parte dos alunos dos aspetos trabalhados na sessão anterior, decidi principiar a sessão com a compreensão escrita de um texto (*anécdota*), na qual o protagonista relatava uma história sucedida na sua infância.

Posto isto, a atividade de pré-leitura (*top-down*) consistia na predição da ação do texto, a partir de quatro imagens apresentadas, pelo que oralmente os alunos apresentaram as diversas hipóteses quanto à história que poderiam encontrar, mobilizando saberes e conhecimentos, que pretendiam fornecer conhecimentos prévios, para uma mais eficiente interpretação do texto escrito. Na opinião de Bordón (2000a), os processos de *top-down*, em que o leitor usa os seus conhecimentos prévios para fazer predições sobre o texto, e *bottom-up*, que consiste na ação de extrair informação do texto, são fundamentais para uma verdadeira compreensão do enunciado.

De seguida, a atividade consistia num questionário de interpretação que obrigava à elaboração de respostas completas. Verificou-se que os alunos, em trabalho de pares, não revelaram quaisquer problemas, confirmando-se, no momento da sua correção, que os mesmos haviam interpretado devidamente o enunciado.

Convém realçar o papel presente e ativo que o aluno assumiu nas tarefas apresentadas, desenvolvendo as suas habilidades na construção de novas aprendizagens a partir das já existentes.

6. 4. A expressão escrita

Numa sociedade que se alimenta da circulação da informação e que distingue os seus membros pelos seus níveis de acesso, de domínio de capacidade de utilização dessa mesma informação é natural que se atribua às capacidades de compreensão, de uso e de produção do texto escrito uma importância cada vez mais relevante.

(Cabral, 2004, p. 13)

No que diz respeito ao ensino desta competência, Cabral (2010) destaca que até há bem pouco tempo, e de acordo com as teorias estruturalistas/tradicionais, a escrita era “ensinada” nas escolas como sendo uma *skill* isolada de todo o processo e das outras competências, sendo que no final avaliava-se a qualidade do texto produzido pelos alunos. Neste sentido, por qualidade do texto subentendia-se a sua adequação em relação ao tema pedido e o uso adequado da sintaxe e da semântica. Não obstante e na opinião de diversos especialistas, o processo de escrita é muito mais complexo do que à partida parece, já que envolve outras competências adicionais, nas quais interferem elementos de carácter afetivo, cognitivo, linguístico e culturais, entre outros, sendo, por isso, óbvio que as teorias estruturalistas tenham falhado na sua missão por serem demasiadamente redutoras.

Por seu turno, Alonso (2012a) define a produção escrita como o conjunto de textos produzidos que subentendem o conhecimento do vocabulário, das estruturas e da gramática para a produção dos enunciados. Além disso, segundo este mesmo autor, esta competência exige um maior conhecimento da língua, já que o aluno deve dominar estratégias que lhe permitam estruturar, organizar, pontuar, verificar a ortografia e outros aspetos basilares inerentes ao processo de escrita. Também Cassany (2004) define a expressão escrita como sendo uma das componentes mais complexas do currículo e “una potente herramienta de mediación en la apropiación de cualquier contenido y habilidad, mucho más allá de una destreza comunicativa que es objeto de aprendizaje” (Cassany, 2004, p. 917) fundamental para se sobreviver em sociedade, que não se pode acantoar das outras competências.

Na metodologia de tarefas e na abordagem comunicativa, dá-se suma importância ao processo de pré, durante e pós-escrita, pelo que o produto final de

escrita decorre de um holístico processo de reflexão, planificação e verificação. É neste sentido que Cabral (2010) vem defender a importância de uma abordagem da escrita mais motivadora e enquadrada, que promova sobretudo uma aprendizagem consciente e partilhada por professor e alunos.

Cabral (2010) enfatiza, ainda, que as teorias tradicionalistas/estruturalistas “desenquadravam” o processo de escrita, encontrando-se o professor no centro do processo de produção. Ele planeava, dirigia, decidia, corrigia e avaliava de acordo com diversos critérios sem que os processos tivessem sido alvo de negociação. A finalidade da escrita não se cumpria, pelo facto de não existir uma completa compreensão das lacunas por parte dos alunos e, conseqüente, autocorreção das mesmas. O produto final traduzia-se, desta feita, numa não aquisição da competência da escrita, que apenas privilegiava a avaliação do produto, sendo esta, inequivocamente, uma tarefa final e estanque.

Por sua vez, Cassany (2004) postula que, a este nível, muitos têm sido os progressos alcançados, pois os vários estudos realizados procuraram definir os processos cognitivos envolvidos aquando do processo de escrita. Do ponto de vista de Alonso (2012a), e no respeitante à produção escrita, deve existir um primeiro contacto com o tema tratado, o vocabulário e outros aspetos pertinentes (pré-escrita), para que o aluno recorra a pré-conhecimentos que o ajudarão no momento da produção. De destacar a importância assumida pelo professor, que tem como função explicar o que espera com a produção do enunciado, fornecendo informações seguras sobre o tema, os objetivos, a tarefa, o registo, a intencionalidade da mensagem, o formato e outros dados, entabulando, em cada momento, o *feedback* adequado.

Com o intuito de dar continuidade ao processo de escrita, o professor deverá pedir ao aluno que elabore uma planificação, para que a escrita seja mais fácil e fluente, o que pressupõe a organização das suas ideias e a elaboração de um projeto mental. Seguir-se-á a textualização (durante a escrita) que consiste na organização das ideias e na estruturação do texto de acordo com as indicações dadas. Finalmente, segundo as diretrizes de Alonso (2012a), outro aspeto a considerar é a verificação do texto (pós-escrita), visto que a revisão e a reescrita poderão ajudar a melhorar o enunciado produzido. Neste momento é desejável que exista um momento de

avaliação, para que se possa verificar se o texto cumpre a finalidade inicialmente referida. De acordo com a perspectiva de vários autores (Alonso, 2012a; Cabral, 2010), dever-se-á aplicar uma grelha de autoavaliação da escrita (guião de escrita) que orientará os alunos ao longo do processo, mudando práticas fossilizadas, que consistiam numa prática escrita completamente descontextualizada, sem que se estabelecessem métodos e estratégias claros.

Espera-se, então, que as metodologias em foco neste Relatório Científico, contrariamente às metodologias tradicionais, abram caminho com vista à colocação do aluno como cerne da aprendizagem, promovendo-se, sobretudo, o processo em detrimento do produto. Na minha opinião, esta abordagem permite, assim, o crescimento holístico do aluno/aprendente ao nível das competências e das atitudes.

Em suma, é fundamental que o professor conheça as estratégias inerentes à produção escrita e que fomente contextos facilitadores, com a finalidade de potenciar a aprendizagem da língua meta. Ele deve refletir sobre as competências a acionar e, sempre que oportuno e relevante, poderá trabalhá-las de acordo com as lacunas apresentadas pelos discentes. A tarefa de escrita acaba por não ter uma finalidade avaliativa, mas sim uma finalidade formativa, uma vez que promove a construção da competência escrita, ao mesmo tempo que desenvolve outras adicionais sem as quais o processo não estaria completo.

Por último, e não menos importante, é o novo papel desempenhado pelo professor, pois, nas palavras de Cabral (2010), o seu papel mudou, porque ele já não fornece receitas, mas sim pistas para a solução de problemas encontrados. A autora enfatiza a importância da seleção/adaptação e organização do trabalho, uma vez que permitirá ao aluno enformar processos de aprendizagem significativos para a sua construção enquanto indivíduo.

Focando-me nos pressupostos que enfoquei no presente capítulo, apresentarei algumas das tarefas de escrita que concebi durante a minha PPS, analisando os seus objetivos e a forma como se adequaram aos postulados presentes nos documentos ministeriais para este nível de ensino.

6. 4. 1 A produção escrita na minha prática pedagógica

***Contar una anécdota de la infancia* (v. Anexo I. B, p. 298)**

Como tarefa final da primeira sequência sumativa, subordinada ao conteúdo comunicativo: "Hablar del pasado", procurei que os alunos redigissem um pequeno texto, no qual contariam algumas histórias engraçadas da sua infância.

Desta maneira, pedi aos aprendentes que, partindo do exemplo apresentado no texto escrito anteriormente estudado, compartissem algumas das histórias mais engraçadas da sua infância com os colegas e, seguidamente, as organizassem, respeitando a estrutura morfosintática da língua, numa pequeno texto escrito, que avaliaria de acordo com os critérios do Departamento da Escola.

Por conseguinte, e a fim de que os discentes apreendessem estratégias, no respeitante à estruturação dos diferentes momentos de escrita, pedi-lhes que oralmente partilhassem em grupo algumas das suas experiências passadas (pré-escrita), tendo em conta a temática proposta, e, apenas num momento posterior, passassem a textualização do mesmo (escrita).

Cassany (2004), como referido anteriormente, defende que a escrita deve estruturar-se, tendo em conta três fases: a planificação, em que o aluno apresenta, de forma sumária, os pontos sobre os quais irá debruçar-se; a textualização, momento em que o aluno elabora o texto escrito, e, por último, a revisão, que consiste na comparação que o aluno faz entre o texto idealizado e o texto criado, identificando desajustes ou incoerências que deverá alterar. Além do mais, é nesta fase que deverá corrigir aspetos relacionados com a estrutura morfosintática da língua (sintaxe, pontuação, acentuação, ortografia). Segundo o autor, estas operações linguístico-cognitivas desenvolvem-se de uma forma dinâmica e facultam a aquisição de estratégias por parte do aluno.

Acerca da figura do professor, Moreno, C., Zurita, P., Moreno, V. (1998) explicitam que existem vários erros que este profissional comete, aquando do ensino da competência escrita e na própria elaboração das atividades. Na maioria das vezes, não há uma tarefa de pré-escrita, encetando o aluno a fase da textualização, não tendo mobilizado conhecimentos que o ajudem nessa difícil

tarefa. O processo carece de instruções prévias, de informação sobre o tema, o que limita e induz em erro o aprendente que acaba por conceber um texto deficitário que reflete uma má preparação ao longo do processo.

Reconhecendo os problemas que surgem na criação/concepção de atividades de escrita e na aplicação das mesmas, procurei, de acordo com as características dos aprendentes, levá-los a produzir textos, mediante a estrutura trifásica enunciada, facultando a aquilatação, pelo aluno, de estratégias que afinarão as suas capacidades discursivas.

Ainda nas palavras de Moreno *et al.* (1998), a uma profícua textualização subjaz a motivação, pois ocupando o aluno um papel ativo na sua aprendizagem deve identificar-se com as atividades a realizar, desenhando mentalmente um sentido e uma finalidade para as suas criações. Por essa razão, não só nesta atividade, mas também noutras que pus em prática, procurei que, respeitando o(s) Programa(s) para a disciplina e as planificações da Escola, quando observável, as atividades fossem realmente significativas e autênticas para o grupo em questão.

Objetos del futuro (v. Anexo I. C, p. 351)

Esta tarefa foi incluída na primeira aula da segunda sequência sumativa lecionada na turma do 8ºD no âmbito do conteúdo comunicativo: "Hablar del futuro", e privilegiou o trabalho cooperativo entre os alunos, bem como o desenvolvimento das suas capacidades criativas.

No sentido de promover a prática da interação oral e a produção de enunciados escritos, solicitei aos alunos que se imaginassem no futuro, nomeadamente no ano de 2084, e pensassem nas alterações sofridas pelos objetos apresentados (sapatilhas, óculos e esferográfica). Como referem os vários autores atrás focados, e para que a tarefa se afigurasse mais fácil, apresentei um exemplo, a partir do qual os alunos, em pares, imaginaram como seriam os seus objetos, como se utilizariam e quais seriam as suas vantagens. Procurei, com a presente tarefa, desenvolver a imaginação e criatividade dos aprendentes, mobilizando, concomitantemente, conhecimentos prévios fundamentais para a planificação e textualização do texto final. O exemplo apresentado, neste caso específico, uma máquina de lavar roupa do futuro, funcionou como base a seguir e conduziu à compreensão dos objetivos da atividade.

Concepções e práticas subjacentes ao ensino-aprendizagem do Espanhol (LE) e do Português (LM)

Depois de terminada a tarefa, alguns alunos foram convidados a apresentar as características dos seus “novos” objetos e pude constatar, com prazer, que os alunos haviam compreendido a finalidade do exercício e atingido, de forma positiva, os objetivos traçados para a sessão.

7. Os conteúdos culturais

Toda cultura es un modo de clasificación, es la ficha de identidad de una sociedad, son los conocimientos de los que dispone, son las opiniones (filosóficas, morales, estéticas...) fundadas más en convicciones que en un saber.

(Porcher, 1986; citado por Miquel & Sans, 2004, p. 3)

Para além da importância do desenvolvimento das macrocompetências presentes nos documentos orientadores que regem o ensino do Espanhol (LE), nas escolas tuteladas pelo Ministério da Educação e Ciência, Guillén (2004) é da opinião que o professor deve levar os conteúdos culturais da LE para a sala de aula, pois permitirá que o aluno contacte com os valores que regem essa mesma sociedade, conhecendo-a, entendendo-a e respeitando-a. Como nos diz a autora:

[los contenidos socioculturales] sustentan la competencia para comunicar y (...) se movilizan de forma integrada al lado de aquellas otras de orden propiamente lingüístico (competencia lingüística, sociolingüística y pragmática) en el uso y aprendizaje de la lengua española (p. 835).

Acerca da componente sociocultural, Miquel & Sans (2004) explicitam que: es donde se concentran todos los elementos que rigen la adecuación: es el conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas, etc.), socialmente pautados que confluían en cualquier actuación comunicativa y que harán que ésta sea adecuada o premeditadamente inadecuada (p. 513).

Contudo, do ponto de vista destes autores (2004), embora se defenda comumente que a língua e a cultura estão intimamente ligadas, e para isso basta consultar o *QECR* (Conselho da Europa, 2001), a verdade é que as práticas pedagógicas têm demonstrado exatamente o oposto e, por essa razão, o ensino da LE se tem demarcado por “una determinada jerarquización de las dos materias que convierte a la lengua en “el pariente pobre” un instrumento depreciado por el que, parece, se tiene que pasar para llegar al objetivo real, legítimo, sacralizado: la cultura” (p. 1).

Já Guillén (2004) advoga que a cultura é a marca de identidade de um povo e faz parte da sua impressão sociocultural. Pela razão exposta, perfilha que a aula de língua estrangeira deve ser encarada “como un todo integrado por las destrezas lingüísticas y la dimensión social que subyace a dicho uso” (p. 837), o que demonstra a importância do contacto com estes valores culturais, promovendo-se a intercompreensão e o respeito entre as diferentes culturas.

O QECR (Conselho da Europa, 2001) foca a importância do “saber sociocultural”, que, como postula, anda de mãos dadas com a aprendizagem das estruturas, vocabulário e gramática da LE. No entanto, convém salientar que é imperioso seleccionar adequadamente os conteúdos culturais a lecionar, uma vez que a cultura segundo Tylor (1977), citado por Guillén (2004), “es ese conjunto complejo que incluye conocimientos, creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y todas las otras capacidades (y) hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad” (p. 839).

Não obstante, a abordagem dos conteúdos socioculturais levanta problemas dada a indiscutível dificuldade que existe em determinar quais os conteúdos que se pretendem abordar e em que momentos deverão surgir. Como comentam Miquel & Sans (2004), “todo profesor, al examinar y producir materiales, debería considerar qué tipo de contenidos culturales ofrecen y valorar la proporción que ocupa al cuerpo central versus los extremos del esquema¹⁵” (p. 5).

De facto, a seleção e, posterior, didatização dos valores culturais implica um árduo processo cognitivo de reflexão por parte do professor, no sentido de determinar as expectativas dos seus aprendentes, para um melhor entendimento entre diferentes povos com diferentes culturas.

Desta maneira, e tendo por horizonte os postulados anteriormente expostos, foi minha intenção que a competência sociocultural estivesse devidamente entrosada com os diferentes conteúdos da aula, sendo que, seguidamente, apresentarei algumas das tarefas que desenhei com esse objetivo.

¹⁵ Miquel & Sans (2004) referem-se ao esquema que apresentam no qual classificam os conteúdos culturais em três grupos: “la cultura con mayúsculas”, “la cultura (a secas)” e “la kultura com k”, que fazem parte do conhecimento operacional que os falantes nativos possuem “para orientarse en situaciones concretas, ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas” (p. 4).

7. 1. A componente cultural na minha prática pedagógica

Refrán popular — ¿El hábito hace al monje? (v. Anexo I. A, pp. 204-205)

Quando tive conhecimento de que a minha primeira aula da Prática Pedagógica Supervisionada seria na turma do 9º D, subordinada à unidade *¿El hábito hace al monje?*, fiquei bastante preocupada pela dificuldade em encontrar materiais didáticos sobre o tema, que promovessem a participação do grupo e, em simultâneo, fossem motivadores e próximos das suas realidades socioculturais.

Pelos motivos apontados, determinei, à partida, que a atividade de motivação que abriria a primeira aula, teria de ser apelativa, por forma a “prender” os alunos desde o início. Após uma demorada reflexão, e tendo em consideração que o provérbio da unidade encerrava uma interpretação mais abstrata e difícil, interliguei a questão da aparência física com os juízos de valor que cada um de nós tece a partir da mesma. Este seria, então, o mote para, *a posteriori*, principiar o tema das tribos urbanas. Deste modo, selecionei imagens de páginas da internet, nas quais os alunos teriam de descrever fisicamente (no tocante ao vestuário) alguns indivíduos e, a partir daí, deduzir a sua profissão e, também, deduzir o estilo musical cantado por dois jovens de acordo com o seu aspeto. O *powerpoint* elaborado conjugou o suporte visual, o suporte auditivo e o vazio de informação, o que, do meu ponto de vista, foi vantajoso, desafiador e promovia a curiosidade e o interesse pelo tema a estudar.

Todavia, no respeitante à interpretação do provérbio central da unidade, julgo que deveria ter deixado que os alunos o interpretassem apenas no final da atividade e não no início como o fiz. Os aprendentes ao ser confrontados com um provérbio que desconheciam, apresentaram alguma insegurança, o que se colmatou no decorrer da atividade, dado que no final da sessão já haviam entendido a sua dimensão conceptual.

Em jeito de conclusão, penso ter-se tratado de uma atividade muito bem conseguida, embora os alunos demonstrassem, numa fase inicial, alguma relutância em participar. Sou da opinião que se deveu ao facto de se encontrarem perante uma professora que não conheciam e com a qual ainda não tinham estabelecido uma relação de proximidade. Todavia, ao longo da sessão, verificou-se que os mesmos

foram adotando uma postura mais descontraída o que acabou por ser mais produtivo e facilitador das aprendizagens.

Com a abordagem do presente provérbio, foi possível estabelecer uma ponte entre a cultura portuguesa e a espanhola, uma vez que se observaram as similitudes e as divergências entre as duas culturas.

***Las tribus urbanas* (v. Anexo I. A, pp. 208-201)**

A aula de LE não deve criar idiossincrasias entre o que acontece fora dos seus muros e aquilo que se ensina e, por essa razão, a unidade *¿El hábito hace al monje?*, permitiu trazer para o teatro educativo tarefas que promoviam a abordagem intercultural, neste caso específico sobre o tema da moda com as tribos urbanas.

Assim sendo, e posto que a temática facultava o debate sobre os estilos de cada um, no respeitante ao modo de vestir, pentear, etc. considerei vital incluir o tema das tribos urbanas, por julgar que, para além de ser atual e próximo da realidade sociocultural dos aprendentes, que já evidenciavam tendências nesse sentido, permitiria uma aproximação à cultura espanhola e a veiculação, inequívoca, de atos de fala autênticos e significativos para os alunos.

Desta forma, a primeira sessão da sequência, focou-se no tema da moda e das tribos, baseando-se em tarefas de expressão oral (interpretação da expressão popular *¿El hábito hace al monje?*) compreensão da leitura (texto escrito “*Las tribus urbanas*”) sobre o tema e na realização de uma atividade final de aula, que pretendia a interação oral em pequeno e grande grupo, a partir de um *corpus* de imagens conscientemente seleccionado.

Na minha opinião, o conteúdo sociocultural lecionado foi devidamente concatenado com as restantes tarefas da aula, tendo verificado com prazer que os alunos foram capazes de interagir oralmente e por escrito sobre a temática, tendo existido um entorno educativo que deu ênfase à discussão de ideais e à partilha de opiniões.

8. A gramática

Para el aprendizaje de la gramática no es imprescindible su enseñanza.

(Giovannini *et al.*, 1996a, p. 5)

Nas palavras de Coronado (1998), durante os anos 70 e 80, a gramática suscitava opiniões díspares, no respeitante à sua importância e à forma como deveria ser lecionada em contextos educativos. Por conseguinte, ao longo dos anos, vários foram os especialistas que se debruçaram sobre esta componente, sendo unânimes ao referir que o aluno, conhecedor de algumas noções gramaticais, adquiria mais facilmente as estruturas próprias da língua e conseguia ter um melhor desempenho ao nível das quatro competências nucleares do currículo para a LE.

Porém, nas palavras de diversos autores, entre os quais Coronado (1998) e Benítez (2009), o ensino desta competência linguística, apresentava vários óbices e desafios que, pouco a pouco, têm vindo a ser ultrapassados, sendo que para tal contribuíram as novas perspetivas e abordagens educacionais, que postularam inovadoras formas de se ensinar e de se aprender os conteúdos gramaticais.

Se procedermos a uma análise retrospectiva, no que concerne às diferentes metodologias que influenciaram o ensino da LE, poderemos ter uma noção mais clara da evolução positiva que, a meu ver, se operou no ensino da gramática, bem como nas outras competências basilares explicitadas nos documentos matriciais.

Primeiramente, como nos dizem Richards & Rodgers (2001), a metodologia tradicional, desenvolvida por Sear (1845), que esteve em voga durante várias décadas, e consistia na prática e aprendizagem das regras gramaticais e pautava-se, em grande medida, pela realização de exercícios estruturais, traduções e outros, dando-se dimensão ao estudo e à análise das estruturas.

Matte (1998) veio advogar que as principais desvantagens deste tipo de abordagem mais tradicionalista (estruturalista, generativista) eram a falta de rigor metodológico, as práticas desadequadas face à realidade e a confusão existente entre o elemento analisado e o contexto em que as estruturas surgiam inseridas, já que o ensino da gramática, de forma descontextualizada, poderia levar ao erro e à

sistematização de noções erradas. Outro aspeto fulcral era a sobrevalorização do erro, que devia ser corrigido e evitado, o que era contraproducente para um sólido desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências dos alunos.

Mais tarde, o método direto, que apresentava paradigmas opostos ao método tradicionalista, preconiza já alguma evolução, e seguia, em larga medida, os princípios dos métodos naturais de aprendizagem, nos quais o ensino dependia da interação oral intensiva orientada, tendo em conta as necessidades, interesses e motivações dos discentes. Nesse sentido, o processo que norteava o ensino da LE era muito similar ao da LM. A produção oral ganhava, nesse momento, uma maior relevância e sobrepunha-se à escrita. Em relação à gramática, esta estava renegada para segundo plano, já que era a partir do uso natural da língua que se aprendiam as estruturas gramaticais e o vocabulário. Neste tipo de metodologia, o aluno desempenhava um papel mais ativo na sua aprendizagem e visionava-se, já, uma abordagem de carácter mais indutivo, visto que era a partir da ação que se estudavam as estruturas, mediante a resolução de exercícios com vazios de informação.

Assim como explanam Richards & Rodgers (2001) o método oral ou o ensino situacional da língua, baseado numa teoria condutista da aprendizagem, teve as suas origens nos anos vinte e trinta com o linguista Palmer (1917), mais tarde, desenvolvido por Pittman (1963). O método foi aceite nos anos 50 e procurava o desenvolvimento das quatro competências basilares (expressão oral e escrita, compreensão oral e escrita), a partir do estudo das estruturas da língua que se pretendiam aprender. Desta maneira, criavam-se situações em que se praticavam as estruturas, a partir de situações autênticas de comunicação, sendo que os materiais concebidos pelo professor promoviam a prática da língua e a aquisição de vocabulário que os auxiliasse durante os atos comunicativos. Por conseguinte, só depois se praticavam as estruturas gramaticais, para além da leitura e da escrita. Neste método, a gramática era, por excelência, adquirida de uma forma indutiva, a partir do uso das estruturas gramaticais em contexto, o que perspectivava grandes progressos, no tocante ao ensino da LE. Não obstante, subsistiam, ainda, alguns problemas, pelo facto de o aluno se limitar, de início, a repetir estruturas, não participando na seleção dos temas. Este continuava a desempenhar um papel secundário, assumindo uma relevância mais notória no final da

aprendizagem, com a prática comunicativa e a autorregulação constante por parte do professor na correção dos erros.

A resposta física total, abordagem sobre a qual refletem Richards & Rodgers (2001), foi um método de aprendizagem mais natural, desenvolvido por Asher (1977), nos anos setenta, na qual a atividade física se relacionava com a fala. A sua principal finalidade consistia no desenvolvimento da competência oral e na capacidade do aluno se comunicar em diversas situações de comunicação. De acordo com estes autores, este método baseava-se na visão do estímulo-resposta de Pavlov, que postulava que as estratégias se desenvolviam de uma forma natural, não exigindo, portanto, um esforço adicional por parte do discente. Aliavam-se, então, as atividades de compreensão oral a exercícios práticos de movimentos físicos, sendo, só mais tarde, trabalhadas as outras macrocompetências. Richards & Rodgers (2001) frisam que uma das inovações deste método foi o ambiente propício à aprendizagem que se enformava, sem momentos de *stress* ou ansiedade. Quanto a esta questão, Krashen (1981), citado por Richards & Rodgers (2001), utilizou o termo de "filtro afetivo" para demonstrar como o *stress*, a ansiedade, os medos e os receios influenciavam negativamente o processo de aprendizagem da LE. Nesse sentido, e como referem Richards & Rodgers (2001), era da responsabilidade do professor criar um ambiente favorável que baixasse o "filtro afetivo" dos aprendentes, proporcionando a confiança e a autoestima desejável para que as atividades de caráter comunicacional ocorressem sem obstáculos. Nesta abordagem, há que referir que a aprendizagem da gramática era, inequivocamente, indutiva. O professor funcionava como facilitador das aprendizagens, definindo os conteúdos, apresentando os modelos da aula e selecionando os materiais que considerava adequados aos alunos e ao teatro educativo.

Mais tarde, nos anos 70, na Grã-Bretanha, com Wilkins (1972), citado por Richards & Rodgers (2001), observou-se uma mudança com o aparecimento da metodologia nocional-funcional que passou a encarar a língua como um instrumento de comunicação, i. e., organizava o ensino, tendo em conta as funções comunicativas (funcional), ao mesmo tempo que se estudavam as categorias conceptuais, neste caso, a semântica (nocional). Neste contexto, a expressão oral e o vocabulário estavam na

base das aprendizagens e orientavam todo o processo de ensino da LE, ocupando a gramática um lugar secundário.

A sugestopedia, método desenvolvido pelo psiquiatra búlgaro Lozanov (1978), nos anos 70, deu uma ênfase importante no que diz respeito aos atos de comunicação, considerando-os como o alvo de estudo na aula de LE. Richards & Rodgers (2001) explicam que o desenvolvimento da competência oral ancorava-se no estudo de diálogos, da gramática e de vocabulário específico, atendendo à temática selecionada, atempadamente, pelo professor. O aluno tinha um papel pseudopassivo, deixando-se envolver na aprendizagem e retendo, inconscientemente, as estruturas. Buscavam-se os resultados e a gramática servia, exclusivamente, para a obtenção de um determinado grau de eficácia ao nível da oralidade.

Anos depois, a metodologia comunicativa veio alterar algumas das práticas fossilizadas existentes. Surgiu, assim, esta nova abordagem que destacava sobretudo a importância das quatro competências linguísticas, que deveriam ser trabalhadas de igual forma e engrazadas na produção de atos comunicativos (Estaire, 2009; Nunan, 2011). Outra novidade foi a introdução de novos materiais e atividades que procuravam a autenticidade, como por exemplo músicas, programas de televisão e outros, que aproximavam o aprendiz ao seu entorno sociocultural, motivando-o e despertando-o para a aprendizagem da LE.

A metodologia de tarefas, sobre a qual me debrucei no subcapítulo 4. 3., também reconheceu às funções comunicativas um papel primordial. É a partir da tarefa final que se estrutura toda a unidade e são as necessidades dos alunos que determinarão quais os conteúdos gramaticais a focar em contextos genuínos de comunicação. Todas as tarefas facilitadoras e finais, realizadas em aula, devem estar entrosadas e pressupõem, justamente, a interação oral e/ou escrita.

Com efeito, as metodologias mais recentes (metodologia de tarefas e abordagem comunicativa) advogam a relevância do conceito de gramática indutiva, que consiste na descoberta por parte dos aprendentes das regras subjacentes à estrutura da língua, a partir da análise de um *corpus* de amostras linguísticas. Na opinião de especialistas como Giovannini *et al.* (1996a) e Matte (1998), fomenta-se

uma aprendizagem mais natural e efetiva, que se operacionaliza de acordo com os diversos atos comunicativos existentes em sala de aula.

8. 1. A gramática indutiva

Muito se têm questionado os linguistas sobre a importância do ensino da gramática no contexto da aprendizagem de uma LE e, ao longo dos anos, várias foram as alterações que se verificaram no sentido de melhorar as práticas existentes. Giammateo (2013) confirma que a problemática em torno deste tema continua a subsistir. Na opinião da autora, consciente ou inconscientemente, todos os falantes de uma língua conhecem um sistema gramatical que lhes permite, claramente, identificar as estruturas e formar enunciados adequados aos contextos comunicativos.

Por conseguinte, como nos dizem González & González (2005), a gramática indutiva pretende que as aprendizagens se desenvolvam de uma forma natural, como se de uma situação de comunicação real se tratasse. O professor deve, portanto, selecionar materiais autênticos que espelhem as vivências, necessidades e interesses dos seus alunos, para que, a partir das estruturas gramaticais (*input* linguístico), o aprendente seja capaz de as mobilizar.

A partir dos estudos realizados, González & González (2005) apresentam as inúmeras vantagens que advêm deste tipo de abordagem de cariz indutivo e destaco as que me pareceram mais relevantes, a saber: (i) a aquisição de estruturas de forma indutiva habitua o aluno a pensar sobre a língua e dota-o de estratégias que poderá adequar e utilizar noutras situações de comunicação fora do meio escolar; e (ii) o aluno compreende por si só as regras subjacentes o que se torna mais rentável e produtivo, existindo uma maior motivação, já que ele aprende e aquilata estratégias a partir da elaboração de tarefas adequadas às suas características.

Tomando em medida de conta as recentes metodologias, no tocante à didatização dos conteúdos gramaticais, analisarei uma das atividades que desenhei com o intento de desenvolver nos alunos processos cognitivos que lhes permitissem refletir sobre elementos estruturais da língua espanhola.

8. 2. A gramática na minha prática pedagógica

El pretérito imperfecto de indicativo (v. Anexo I. B, p. 295)

Aquando da primeira sequência didática sumativa, intitulada: “Hablar del pasado”, desenhada para o 8º ano de escolaridade, foi-me atribuída pelo professor cooperante a lecionação dos usos e formas do pretérito imperfeito do indicativo.

Assim, e de acordo com as teorias que sustentaram a minha ação, optei por introduzir nos diversos documentos áudios e escritos formas verbais conjugadas nesse mesmo tempo verbal, para que de uma forma inconsciente e indutiva os discentes tomassem contacto com as mesmas.

Por consequência, na primeira aula, os alunos contactaram com atividades de compreensão escrita e oral e de expressão oral e escrita, nas quais estavam presentes várias amostras de língua que abarcavam todas as pessoas gramaticais do tempo verbal em questão.

Com efeito, aquando da seleção/criação dos materiais, tive de ser bastante criteriosa e incisiva, uma vez que estes teriam de estar adequados à faixa etária, motivações, necessidades e gostos dos discentes. Na maioria das vezes, foi necessário que adaptasse os materiais encontrados, para que apresentassem uma panóplia exemplificativa, no que toca às construções gramaticais a estudar.

Foi, então, na segunda aula da sequência que dei início ao estudo do conteúdo gramatical e pude constatar, a partir de questões formuladas com esse fim, que os alunos já se tinham apercebido da sua estrutura, por a terem visualizado diversas vezes nos materiais entregues.

Posto isto, e recorrendo à interlíngua, i. e., dos conhecimentos que detêm na sua própria língua, foram capazes de estabelecer comparações entre as formas verbais, desvendando os seus usos e as suas formas nas diferentes pessoas gramaticais. Como instrumento de apoio, concebi um *powerpoint* que sistematizava os pormenores mais importantes deste tempo verbal, o que constituiu uma sobrevalia, uma vez que era motivador e fomentava a participação dos intervenientes e, concomitantemente, explanava de uma forma, a meu ver, clara e sucinta os usos e regras deste tempo do passado.

Concepções e práticas subjacentes ao ensino-aprendizagem do Espanhol (LE) e do Português (LM)

A ficha de trabalho que elaborei, facultou sobremaneira a sistematização dos aspetos estruturais e promoveram a interação entre os alunos, que, efetivamente, demonstraram ter compreendido as estruturas verbais,

Considero que a abordagem do ensino da gramática de uma forma, inicialmente, indutiva foi muito positiva, dado que potencializou o envolvimento e o interesse dos alunos e permitiu que suprissem necessidades comunicativas ao nível da oralidade e da escrita.

9. O vocabulário

Actualmente se opina que [el vocabulário] es el elemento fundamental en la comprensión del texto y también en su producción. Por lo tanto, en la didáctica de una lengua ha de ocupar un espacio importante, que ha de ser programado, organizado y secuenciado.

(Giovannini *et al.*, 1996a, p. 45)

Durante vários anos, o ensino-aprendizagem do vocabulário ocupou no panorama educativo um lugar acessório, sendo que, de acordo com as abordagens de cariz mais tradicionalista, eram comumente utilizadas as listas de palavras desraizadas de um contexto, que o aluno deveria memorizar e utilizar nas produções orais e escritas propostas.

Segundo Caro (2004), tem-se observado uma crescente preocupação, no que diz respeito ao ensino do vocabulário na aula de LE e, por esse motivo, foram repensadas as metodologias existentes que consubstanciavam percursos de carácter tradicionalista, em que se promovia, a meu ver erradamente, o estudo de listas de vocabulário. Na opinião de vários autores (Cabral, 2010; Estaire, 2009) estas listas, entregues pelo professor, não fomentavam a aquisição efetiva de uma competência comunicativa, visto que as mesmas não eram introduzidas e exploradas em contexto comunicacionais. Segundo Ainciburu (2014): “parece claro que es más fácil saber qué significa una palabra desconocida en una frase o texto con significado completo que en una lista de palabras” (p. 10).

Assim, as metodologias mais recentes vieram destacar a importância de se introduzir o vocabulário a partir do uso do mesmo, já que só dessa forma o aprendente poderá sabê-lo e utilizá-lo.

Como referem Giovannini *et al.* (1996a), Martín-Peris (1996) e Alonso (2012b), antes da didatização dos conteúdos lexicais, é de suma importância ter em conta alguns aspetos fulcrais, para a sua seleção: (i) deve-se refletir acerca da sua rentabilidade e utilidade, pelo que, no momento da seleção, o professor deverá escolhê-lo de acordo com as características dos alunos, verificando se o irão usar, aquando de situações reais de interação; e (ii) deve-se ter como escopo inequívoco as

necessidades e interesses dos alunos, já que nas metodologias mais atuais é nele que está centrada a ação, devendo ser a partir do seu perfil que é seleccionado esse mesmo vocabulário.

Como versa Ainciburu (2014), definir o que é verdadeiramente rentável apresenta sempre alguma controvérsia, uma vez que tem em atenção dados empíricos difíceis de balizar que exigem um conhecimento aprofundado, por parte do docente, das necessidades reais dos seus alunos. Logo, somente a partir desse momento se poderão definir adequadamente a sua utilidade e os usos que farão do mesmo.

Além do mais, a multiplicidade de significados que uma palavra pode ter, faz com que seja necessária a sua inserção num contexto, que permita a sua descodificação e leve o aprendente verificar os seus usos.

Deste modo, os autores atrás referidos pretendem sobretudo sublinhar que é o aluno o cerne de toda e qualquer atuação educativa, daí que seja uma tarefa árdua para o professor decidir que vocabulário ensinar. Neste sentido, ajudarão os Planos de Turma, que são elaborados pelos Diretores de Turma no início de cada ano letivo, onde se explanam aspetos sociais que têm por horizonte orientar a ação educativa.

Pelo exposto, podemos aperceber-nos do quanto é difícil seleccionar o vocabulário que deveremos ensinar. A questão assaz pertinente que urge colocar é se na verdade o vocabulário constitui uma mais-valia para os nossos alunos e se estarão enformadas nos seus atos comunicativos futuros. Estas são as perguntas que o professor deve colocar e é com base nelas que deverá traçar rumos e dispositivos educativos no que toca à aquisição do vocabulário.

Seguidamente, explorarei os materiais que concebi, com vista ao estudo de vocabulário específico e em que medida foram ao encontro das concepções atrás deslindadas.

9. 1. O vocabulário na minha prática pedagógica

La ropa y los complementos (v. Anexo I. A, p. 207)

Esta tarefa foi incluída na primeira aula da sequência formativa lecionada na turma do 9ºD no âmbito do tema *¿El hábito hace al monje?* e tinha como intuito apresentar vocabulário relacionado com a roupa e os acessórios.

Antes de conceber a presente ficha de identificação e relacionamento das imagens à palavra, o que me pareceu ser uma abordagem mais desafiadora, tive, primeiramente, de refletir sobre o vocabulário mais rentável e quais as necessidades e motivações dos alunos, atendendo às suas características.

Dado que a sequência didática pretendia desenvolver o tema das tribos urbanas em Espanha e tratando-se, neste caso particular, o vocabulário de um aspeto fundamental, concebi uma ficha de vocabulário no seguimento da atividade anterior, o *powerpoint* — *¿El hábito hace al monje?*, na qual os aprendentes teriam de identificar a profissão de cada indivíduo a partir do seu vestuário. Desta forma, foi possível aferir os conhecimentos prévios dos discentes e, *a posteriori*, encetar a atividade com a certeza de que estariam aptos a prosseguir. Aquando da realização desta atividade, os alunos não apresentaram quaisquer dificuldades, visto que recordado, antecipadamente, o nome de algumas peças de vestuário e acessórios, se revelaram capazes de resolver, de forma positiva, o exercício de ligação. Consequentemente, os alunos procederam à interpretação de um texto sobre o tema da sequência, pelo que o primeiro contacto com o vocabulário permitiu uma compreensão eficiente do texto.

Mapa conceptual- tribus urbanas (v. Anexo I. A, p. 215)

Na primeira aula da sessão formativa que tinha como tema "*¿El hábito hace al monje?*", promovi atividades que pretendiam que os alunos adquirissem algum vocabulário relacionado com a temática das tribos urbanas em Espanha, dado que, na tarefa final de aula, teriam de opinar sobre as mesmas oralmente e por escrito.

Consequentemente, após a leitura silenciosa e a resolução de dois exercícios (verdadeiro/falso e completar um quadro sistematizador), que pretendiam verificar a compreensão por parte dos aprendentes, pedi-lhes que relembassem alguns aspetos trabalhados, com a finalidade de retomar os conhecimentos adquiridos e mobilizá-los na consecução da atividade seguinte. Desta forma, oportunamente, as ideias principais apareciam no mapa projetado, em conformidade com as intervenções dos alunos.

Na minha opinião, o mapa conceptual estava bem elaborado, na medida em que, por um lado, permitiu que os alunos fizessem um ponto da situação do

vocabulário estudado até ao momento e, por outro, enlaçou, de forma profícua, a atividade final de aula de expressão oral e escrita que versava essa mesma temática.

De destacar ainda que, nas minhas sequências, os conteúdos lexicais estiveram ao serviço da competência comunicativa, uma vez que se optou por tarefas que permitiam consolidar e aplicar o vocabulário trabalhado em diversos momentos de interação de pares e de pequeno e grande grupo.

Juego de asociación — El tiempo libre (v. Anexo I. D, p. 412-413)

Como advoga Benítez (2009): “las imágenes [fijas] han dejado de ser en la actualidad una simple ilustración de un texto o diálogo para convertirse en un gran instrumento que nos ofrece enormes posibilidades en la enseñanza de una lengua” (p. 1), daí o meu interesse em conceber uma tarefa de aquisição de vocabulário rentável sobre o tema dos tempos livres, que se traduzisse numa atividade lúdica de associação entre a expressão e a imagem estilizada.

Nessa ótica, na sequência concebida para o tema “*El ocio/el tiempo libre*”, no 11º ano de escolaridade do Ensino Secundário, elaborei um jogo que consistia na associação do nome da atividade de lazer à respetiva imagem. Esta tarefa serviria para, por um lado, embrenhar os aprendentes no tema, e, por outro, ativar conhecimentos prévios fundamentais para a realização das tarefas seguintes.

Pessoalmente, creio que o exercício apresentava vocabulário rentável para um grupo na faixa etária dos 16-17 anos que vive no Algarve e defendo que a tarefa estava devidamente concatenada com as restantes atividades de compreensão e produção, além de implicar o aluno na construção do seu próprio saber.

10. As atividades lúdicas como recurso didático

Los profesores nos adentramos en este mundo descubriendo gratamente que ‘se aprende jugando en clase’ y no solo eso, sino que todo lo que genera el juego su alrededor facilita enormemente el proceso de aprendizaje, las relaciones en el aula potenciando la integración y la cohesión grupal.

(Fuentes, 2008, p. 2)

No contexto escolar, a atividade lúdica ou o “jogo” como o chamam diversos autores (Fuentes, 2008; Guastalegnanne, 2009), sempre fez parte das práticas educativas, tendo-lhe sido há muito outorgado o importante papel que desempenha no desenvolvimento cognitivo da criança. Já Platão, que se refere ao prazer que o jogo transporta ao nível da educação, e Aristóteles, que associa o jogo a um momento de descanso durante o qual também se aprende (Fuentes, 2008) sobrelevavam as apertações positivas que os mesmos encerravam. Como nos diz Fuentes (2008):

Diferentes estudios han demostrado que el juego incluye pensamiento creativo, solución de problemas, habilidades para aliviar tensiones y ansiedades, capacidad para adquirir nuevos entendimientos, habilidad para usar herramientas y desarrollo del lenguaje (p. 2).

Nesse prisma, Guastalegnanne (2009) refere que o “juego” (termo utilizado por este autor), em contexto de sala de aula, pode constituir uma vantagem na aquilatação de competências comunicativas/linguísticas, se devidamente concatenadas e orientadas em cenários de comunicação autêntica:

Los juegos despiertan la creatividad y nos dan un recurso para que los alumnos, se “olviden” de que están trabajando con la lengua y participen en una situación de comunicación real. Son entretenidos, interactivos y comunicativos, además, resultan atractivos para todos los estilos de aprendizaje (p. 2).

Tal como advoga Fuentes (2008), seja qual for a abordagem/metodologia que privilegiemos “el juego es una herramienta que llevada al aula, con unos objetivos claros y precisos, genera un ambiente propicio para que el proceso de aprendizaje sea ameno, efectivo y a la vez productivo” (p. 1), pois brinda o contexto educativo com uma “lufada de ar fresco”, ao colocar de parte os momentos mais formais, permitindo que “se aprend[a] jugando en clase”, facilitando “enormemente el proceso de

aprendizaje, las relaciones en el aula potenciando la integración y la cohesión grupal” (Fuentes, 2008, p. 2).

Com o intuito de apontar os benefícios da aplicação de atividades lúdicas no panorama educativo, no respeitante ao ensino da LE, Guastalegnanne (2009) apresenta características que lhe são inerentes, das quais destacarei as que considere mais significativas: (i) as atividades deste tipo são divertidas, do ponto de vista do aprendiz, o que se traduz, claramente, na participação ativa dos mesmos; (ii) fomentam a implicação do discente e estimulam a sua participação, colocando-o como cerne na sua própria aprendizagem; (iii) são um contributo positivo para trabalhar erros que se fossilizaram; (iv) dão um novo ânimo à aula, por terem um cariz predominantemente lúdico; e (v) servem para gerar situações autênticas de comunicação que envolvem a obtenção de informação e a negociação entre pares (p. 4).

Não obstante, Guastalegnanne (2009) refere que qualquer atividade lúdica, posta em prática em contexto educacional, pode também trazer momentos de *stress* e toldar o processo de ensino-aprendizagem, pelo facto de os alunos estarem mais preocupados com a competição do que com a aprendizagem em si. Desta forma, considera que para se evitarem os constrangimentos, o professor deve desenhar atividades, prevendo à partida os problemas que poderão surgir, tomando assim medidas para que a sua ação enquanto mediador seja frutífera e incisiva. Além do mais, deve-se mostrar aos alunos que a atividade lúdica não é uma perda de tempo e contribui para a mobilização de saberes fundamentais e outros que o professor deve prever e antecipar, por forma a que a atividade seja um momento desafiante.

Porém, como sustenta Guastalegnanne (2009), nem sempre é tarefa fácil decidir qual o momento propício para a introdução de uma tarefa de cariz lúdico, em sala de aula, uma vez que é necessário avaliar a sua pertinência para que seja útil e eficaz no contexto de aprendizagem da LE. O autor defende que:

los juegos pueden usarse en todo momento de la clase, tanto en las presentaciones, como en las prácticas, en los repasos o en el trabajo de habilidades, al principio de la clase como entrada en calor, al final como un cierre o entre actividades como “separadores”. En realidad, no hay ninguna razón por la cual cada actividad de la clase no pueda ser un juego, más que, evitar que se pierda el elemento sorpresa (Guastalegnanne, 2009, p. 5),

o que demonstra como a atividade lúdica pode e deve ser usada como “una herramienta efectiva en todos los momentos de la clase” (Guastalegnanne, 2009, p. 1).

Em resumo, a atividade recreativa deve partir de uma consciente reflexão por parte do docente, pois como postula Fuentes (2008):

los profesores de ELE tenemos que aprovechar las grandes ventajas que conlleva la utilización del juego en el aula para introducirlo dentro de la programación como una estrategia de aprendizaje. La importancia del juego en las clases de español es fundamental, sobre todo, como parte de la motivación del estudiante (p. 2),

convertendo-se num recurso que pode representar uma mais valia no panorama educativo atual ao privilegiar os teatros marcadamente comunicativos e centrados no aluno.

10 1. As atividades lúdicas na minha prática pedagógica

Parchís verbal (v. Anexo I., p...)

Incluída na sequência: “Hablar del pasado”, para o 8º ano de escolaridade o jogo do ludo apresentou formas verbais no pretérito imperfeito do indicativo e teve como escopo permitir a reflexão sobre a língua e o seu funcionamento, a partir do uso dessas mesmas formas verbais.

O jogo intitulado ludo, em português, e *parchís*, em espanhol, teve as suas origens na Índia antiga e consiste num jogo de tabuleiro, no qual cada participante dispõe de quatro peças que deve deslocar até ao seu centro, a partir do lançamento de dois dados.

Com o intento de promover uma atividade recreativa relacionada com a leção da gramática, adaptei o tabuleiro original, acrescentando verbos no infinitivo que os alunos teriam de conjugar no Pretérito Imperfeito do Indicativo, a partir do número que saísse nos dados. Para além disso, tive o cuidado de destacar com outra cor os verbos irregulares para que, indutivamente, os alunos recordassem a especial conjugação que estes exigiam e que aparecera nas amostras de língua e na sistematização gramatical apresentada nessa mesma sessão.

Confesso que a planificação desta atividade revestiu-se de grande dificuldade, pelo facto de envolver uma preparação de materiais e meios que poderiam, se não fossem devidamente organizados e encadeados, ter efeitos negativos e prejudicar a lecionação da minha sessão. No entanto, tendo antecipadamente testado o jogo, pude constatar, durante a sua aplicação, que fora bem conseguido. Após uma breve explicação e entrega das regras, enformou-se um ambiente de partilha e cooperação entre os elementos dos vários grupos (de quatro elementos), que, ao responder e ao verificar as respostas dos colegas, exercitavam de uma forma descontraída, natural e genuína as estruturas trabalhadas. Em meu entender, representou um momento assaz positivo, já que os alunos assumiram o papel de protagonistas, questionando e questionando-se sobre os conteúdos gramaticais subjacentes à língua.

A partir da minha experiência, sustento que este tipo de atividade promove aprendizagens significativas e são importantes para contrariar a aversão que, na maioria das vezes, os aprendentes demonstram pelo estudo dos conteúdos gramaticais.

No final da atividade, entreguei aos alunos vencedores de cada grupo um marcador que concebi, com uma expressão de Cervantes, para que se pudessem recordar da experiência no futuro, segundo Guastalegnanne (2009), motiva os alunos para a aprendizagem e lhes mostra que a aula de LE não necessita ser tradicional nem centrada somente na figura do professor.

Bingo de verbos (V. Anexo I. C., p ...)

Dentro da sequência: “Hablar del futuro”, para o 8º ano de escolaridade, tracei a atividade lúdica do bingo, que, do meu ponto de vista, envolveu os alunos e contribuiu para que a sala de aula se transformasse no local preferencial de aquilatação de competências gerais e individuais para a concretização dos seus objetivos comunicativos.

O jogo de bingo, elaborado com recurso ao *Photoshop*, foi uma tarefa que surgiu no sentido de promover aprendizagens, no que toca às formas e usos do futuro do indicativo. Mediante o número que saía, os alunos em jogo tinham de conjugar o verbo no tempo verbal em estudo e à medida que o fizessem iriam completando os seus cartões de bingo.

Concepções e práticas subjacentes ao ensino-aprendizagem do Espanhol (LE) e do Português (LM)

Basenado-me no empenho demonstrado pelos discentes, aquando da realização da atividade, penso ter promovido um momento de lazer que foi do seu agrado e que permitiu, concomitantemente, a exercitação prazerosa das estruturas no futuro do indicativo.

6. A avaliação

Uma língua avalia-se num processo contínuo, em diversas dimensões (orais e escritas), com recurso a diferentes instrumentos de observação e análise do desempenho dos alunos nas situações reais de aprendizagem e uso dessa língua.

(Cabral, 2010, p. 151)

Se fizermos uma análise retrospectiva da forma como se tem procedido à aferição dos conhecimentos dos alunos, no panorama educacional, podemos verificar que a avaliação das diferentes competências enunciadas no currículo se tem revestido de grande complexidade e tem suscitado uma miríade de ideias controversas.

Acerca da avaliação, Bordón (2004) partilha que: “La evaluación de la lengua es un asunto complejo y polédrico que cada vez reclama más atención y desde más puntos de vista” (p. 4), o que evidencia, justamente, todos os problemas que professores, pais e alunos têm vindo a enfrentar, pelo facto de este ser um domínio marcadamente abstrato e de difícil definição.

Por conseguinte, os mais recentes documentos ministeriais, assim como o QECR (Conselho da Europa, 2001) imprimem grandes alterações, no tocante à operacionalização da avaliação, com o intento de se alcançar melhores resultados, reclamando sobretudo a necessidade de se atribuir maior importância a esta componente tão importante para a regulação dos processos de aprendizagem.

O Programa de Espanhol para o 3º ciclo (Ministério da Educação, 1997), citando a Lei de Bases do Sistema Educativo, é categórico em afirmar que a avaliação tem por função: “estimular o sucesso educativo de todos os alunos, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão” e de “garantir o controlo da qualidade do ensino” (p. 32). Além do mais, vinca como princípios gerais a necessidade de se: (i) respeitar a individualidade de cada aluno, (ii) atender às necessidades dos alunos; (iii) controlar em pequenos passos a aprendizagem dos aprendentes, consciencializando-os em relação aos progressos e dificuldades observados; e (iv) analisar a intervenção do professor, a fim de (re)orientar os rumos e processos pedagógicos (p. 33).

Por seu turno, o QECR (Conselho da Europa, 2001), para uma melhor aferição do nível de proficiência do utilizador da língua, sublinha que a avaliação deve primar por ser válida, fiável e exequível, conceitos, como refere, determinantes para que ela seja objetiva e adaptada às distintas realidades.

O documento apresenta ainda os tipos de avaliação que podem ser utilizados para a aferição das competências do indivíduo, aquando do estudo de uma LE, pelo que destacarei aqueles que me pareceram mais pertinentes, tendo em conta as práticas existentes nas escolas portuguesas e os materiais de avaliação que produzi durante a PPS, a saber: (i) A avaliação formativa e a avaliação sumativa, sendo que a primeira subentende “um processo contínuo de recolha de informações sobre o âmbito da aprendizagem” (p. 254), e a segunda “resume numa nota os resultados obtidos no final de um curso” (p. 255); (ii) a avaliação dos resultados, que consiste “[n]a avaliação da consecução de objetivos específicos — avaliação do que foi ensinado” (p. 251) e a avaliação da proficiência, que “recai sobre aquilo que se pode fazer/ou do que se sabe em relação à aplicação do assunto ao mundo real” (p. 252), ou seja, predomina, pois, a avaliação do processo; (iii) a avaliação direta, que incide “naquilo que o candidato efetivamente faz” (p. 256), que se operacionaliza a partir da observação de um *corpus* de critérios estabelecidos para o efeito, e a avaliação indireta, que, por sua vez, “utiliza um teste, geralmente em papel, que normalmente avalia competências” (p. 256); e, por fim, (iv) a autoavaliação, que fez parte da minha PPS e subentende uma reflexão que o “aprendente [faz] acerca da sua própria proficiência” (p. 262) e a heteroavaliação que consiste nos juízos de valor “feitos pelo professor ou examinador” (p. 262).

Como evidencia o QERC (Conselho da Europa 2001) cabe ao professor usar seletivamente os diferentes tipos de avaliação, adequando-os “às necessidades dos aprendentes e às exigências da tarefa de avaliação e do estilo de cultura pedagógica em questão” (p. 265).

Posto isto, durante a minha PPS, em concomitância com a lecionação das sessões, existiram também momentos dedicados à avaliação das aprendizagens.

Desta forma, conforme a sugestão do professor orientador, Mestre Carlos Mangas, observei aulas nas quais os alunos apresentaram trabalhos de grupo, pelo

que, respeitando os critérios e grelhas propostos pela escola, procedi à avaliação direta dos aprendentes, no tocante à competência da expressão oral. O instrumento de avaliação que tive de preencher durante as apresentações orais, exigiu que adotasse uma atitude crítica e reflexiva com um cariz formativo/regulador. Seguidamente, partilhei as minhas impressões e confrontei os meus resultados com o professor orientador, sendo que, a partir de uma análise comparativa e contrastiva, pudemos verificar as similitudes e as diferenças existentes.

Numa fase posteiro, procedi à correção dos textos escritos pelos aprendentes, com o intento de lhes fornecer um *feedback* significativo. Assim, depois da sua correção seguiu-se a atribuição de uma avaliação qualitativa, em consonância com os parâmetros estabelecidos pelo Departamento de Línguas, que incidiam por um lado, na avaliação da componente pragmática (55 %) e, por outro, na avaliação da componente linguística (45%). Logo, reuni-me com o professor cooperante que verificava as correções efetuadas nos enunciados escritos, assim como a classificação qualitativa atribuída a cada um dos aprendentes. Ainda que, como professora estagiária, não me fosse possível proceder a uma avaliação contínua e sistémica, pude dar o meu contributo para uma avaliação que se quer contínua e focada no processo.

Gostaria, ainda, de destacar que este momento de discussão e reflexão sobre a avaliação contribuiu, notoriamente, para o meu desenvolvimento enquanto professora de línguas, uma vez que é um emmeio de partilha entre professores que favorece, inequivocamente, o teatro educativo.

Seguidamente, apresentarei alguns dos materiais que concebi, com vista à avaliação dos alunos, focando-me nos objetivos a eles subjacentes. Penso que os mesmos espelham o empenho e dedicação que pautou a minha ação durante a PPS e espero que demonstrem o meu esforço em focar o ensino no processo, como sugerem os paradigmas mais recentes.

11. 1. A avaliação na minha prática pedagógica

Grelha de avaliação da produção escrita (Anexo I. pp. 285-287)

No âmbito da sequência: “Hablar en pasado”, elaborei uma atividade de produção de texto, na qual o aluno teria de contar algumas histórias da sua infância

(*anécdota*), após um momento de partilha oral com os colegas. Esta atividade consistia na tarefa final e pretendia que os alunos mobilizassem os saberes adquiridos em relação ao pretérito imperfeito do indicativo, conteúdo nuclear da unidade (de acordo com a planificação anual para a disciplina de Espanhol).

Por me encontrar a realizar a PPS numa Escola do Ministério da Educação e Ciência, a Escola E. B. 2, 3 Padre João Coelho Cabanita, tive de utilizar a grelha de avaliação da componente escrita elaborada pelo Departamento de Línguas e aprovada em Conselho Pedagógico. A mesma avalia, por um lado, a competência pragmática, e, por outro, a competência linguística (explicitados no anexo), mediante cinco descritores (N5 a N1).

Este instrumento permite que o professor possa verificar quais as dificuldades e limitações encontradas pelos alunos, desenvolvendo, nesse sentido, estratégias de recuperação que permitirão ao aprendente melhorar as suas estratégias ao nível da expressão escrita. Nesse sentido, o Programa para o Ensino Básico (Ministério da Educação, 1997) destaca os procedimentos que o aluno deve dominar: (i) escrever pequenos textos narrativos, descritivos e expositivos; (ii) utilizar diferentes registos de acordo com o(s) interlocutore(s) e com o tema; (iii) utilizar elementos que conferem coerência e coesão ao texto; e (iv) organizar, de forma coerente e coesa, as ideias expressas (p. 17).

Posteriormente, procedi à correção dos textos que partilhei com o professor cooperante. Em conjunto, verificámos as correções, sendo que a grelha passou a integrar um elemento de avaliação contínua que permite avaliar de forma processual a competência escrita dos alunos.

Grelha de observação direta — atitudes (v. Anexos I. A., I. B. e I. C., pp. 206, 284 e 348)

Tendo em conta as premissas anteriormente elencadas, a presente grelha, elaborada para os Ensino Básico e Secundário, consiste na observação direta de parâmetros que se prendem com aspetos de cariz atitudinais. Nesse sentido, pretende-se avaliar o saber-estar, i. e., o interesse, o empenho, a participação, a

colaboração, a iniciativa, a organização, a responsabilidade, a sociabilidade, o comportamento e a autonomia.

Na aula de línguas, a avaliação não se pode cingir apenas a momentos de avaliação escrita (testes sumativos), e deve recair, também, sobre outros aspetos que se ancoram nas aprendizagens efetuadas ao nível das quatro competências basilares.

O QREC (Conselho da Europa, 2001) destaca o papel central que a avaliação deve desempenhar no ensino das LE nos países europeus e realça que esta é fundamental para que se possa averiguar o nível de proficiência em que se encontram os nossos alunos. Sem esta avaliação formativa, que decorre ao longo de todo o processo, tornar-se-á impossível trabalhar as várias competências explanadas no documento.

No que toca à avaliação, vários autores (Estaire, 2009; Cabral, 2010; Nunan, 2011) são unânimes em afirmar que se deve dar primazia ao processo e ao produto final, contrariamente ao praticado, até há bem pouco tempo, nas escolas portuguesas. Com a existência deste tipo de grelha, aliada a outros elementos de recolha de informação, podemos ter uma avaliação mais fidedigna e adequada à realidade circundante.

Pelas razões atrás referidas, se compreende por que razão, nos últimos anos, as avaliações contínua e formativa adquiriram uma maior preponderância nas escolas. Os estudos têm demonstrado que momentos de *stress* e ansiedade podem influenciar negativamente o aluno, durante a avaliação sumativa e, no caso específico, de uma aula de línguas não podemos com o formato apontado avaliar as várias competências nucleares nem observar os progressos registados.

Ficha de autoavaliação da sequência didática (v. Anexos I. B, I. C. e I. D, pp. 303, 377 e 422)

No final da lecionação de cada unidade didática, solicitei aos alunos que preenchessem uma ficha de autoavaliação que servia várias finalidades. Em primeiro lugar, poderia aperceber-me dos problemas encontrados pelos mesmos, durante as sessões, o que em aulas posteriores, favoreceria a reflexão sobre os rumos e dispositivos pedagógicos a pôr em prática, aquando da minha PPS. Em segundo lugar,

permitir-me-ia saber quais as atividades preferidas dos discentes e desvendar um pouco mais acerca do seu perfil, necessidades, interesses e motivações. Neste âmbito, pude verificar, a partir da observação das fichas que os alunos preencheram, que os mesmos preferiam as tarefas de carácter lúdico e gostavam, especialmente, dos momentos em que eram os protagonistas centrais no processo.

Em jeito de conclusão, posso referir que este material de avaliação proporcionou-me uma reflexão sobre a minha prática como professora de línguas, possibilitando-me uma melhor escolha das estratégias e, sobretudo, uma ação letiva mais eficaz e ponderada de acordo com todas as condicionantes que a afetam direta e indiretamente.

Para além disso, resta-me referir que segui os pressupostos explicitados no QREC (Conselho da Europa, 2001) e nos Programas de Espanhol (Ministério da Educação, 1997; Fernández, 2001) para estes níveis de ensino, o que demonstra a minha preocupação em adequar a minha prática aos documentos que regulam o ensino da língua espanhola em Portugal.

III. Ensino-aprendizagem do Português (LM)

12. Fundamentos teórico-metodológicos do ensino do Português (LM)

Ao longo dos anos, várias foram as teorias de educação que nortearam o ensino da língua materna, pelo que os documentos matriciais, presentemente em vigor, surgiram do repto de tentar adaptar estas novas concepções e abordagens a novos indivíduos e a novas realidades. Como afirma Figueiredo (2011) é imperioso que exista um *continuum* no sentido de “ultrapassar as rotinas pedagógicas e as resistências individuais e isoladas (...), mas existe sempre a possibilidade de que uma mudança de paradigma curricular produza outros processos de atuação em sala [e] impulse linhas de inovação educativa (p. 1), sendo inegável os esforços empreendidos pelas entidades competentes, no sentido de se desenvolver novas metodologias, abordagens e estratégias que aportassem melhorias ao processo de ensino-aprendizagem.

Assim, no que diz respeito aos estudos desenvolvidos no âmbito da Didática da Língua, Amor (1997) afirma que a primeira metade do século XX foi dominada, em especial, por paradigmas estruturalistas, decorrentes do trabalho realizado por Ferdinand de Saussure, o chamado pai do estruturalismo. A autora explica que esta teoria linguística assentava, principalmente, no estudo da língua enquanto sistema, consubstanciando-se que a frase seria a “unidade superior do sistema linguístico” (Amor, 1997, p. 14).

Lomas, C., Osoro, A. Tusón, A. (2003), citando Saussure (1916), destacam que esta abordagem subentendia “o estudo da língua em si mesma, considerada de uma maneira autónoma [e] entendida como um sistema social e abstrato” (p. 35), dando-se primazia ao estudo da sintaxe em detrimento da semântica, sendo que o objeto de estudo desta teoria era a língua (*langue*) e não a fala (*parole*). Além do mais, a gramática ensejava a realização de exercícios estruturais, passando a aula de língua a ser um espaço onde: “desde idades muito precoces se analisam frases em ‘sintagmas’ ou ‘conjuntos’. (p. 36)”, o que, nas palavras de Lomas *et al.* (2003) trazia benefícios para os alunos, uma vez que “permit[ia] aos alunos observar as relações que mantêm entre si os diversos constituintes da frase e a sua estrutura hierárquica, [e] (...) ajudou

enormemente a compreender melhor o complexo processo da aprendizagem da leitura e da escrita” (p. 36).

Não obstante, Lomas *et al.* (2003) perfilham que o estruturalismo também apresentava aspetos negativos, uma vez que se debruçava, quase exclusivamente, sobre aspetos gramaticais da língua, não existindo uma aquisição ao nível das diferentes competências basilares (ouvir, falar, ler e escrever). Deste modo, não se promovia o desenvolvimento das destrezas do aprendente, ao nível da comunicação oral e escrita, o que na verdade é realmente pertinente para o indivíduo. Assim, por se considerar, atualmente, que este tipo de abordagem não contribui para uma efetiva aquisição de estratégias ao nível das várias competências chave, os novos programas de Português destacam sobremaneira a interligação que deve permear o ensino da língua, sendo que nenhuma competência é mais importante do que outra, devendo sim entrelaçar-se harmoniosamente com a finalidade última de desenvolver no aluno a sua capacidade de comunicar em diversos contextos situacionais (como desenvolvido no capítulo 3).

Outra das teorias que também se destacou, a partir dos estudos do linguista Skinner, foi o behaviorismo. Segundo Figueiredo (2011), esta teoria concebia que a aprendizagem de uma dada língua se efetivava de forma cumulativa, considerando-se o aluno como sendo uma “tábua rasa”, sujeito a uma programação de ensino baseada numa lógica comportamental” (p. 123). Na opinião da autora, acabava por ter um caráter bastante redutor, uma vez que não se concebia a língua como sendo uma atividade, dando se ênfase, fundamentalmente, aos condicionamentos e comportamentos que proporcionavam o desenvolvimento do indivíduo de forma escalonada.

Ainda no século XX, mais precisamente nos anos sessenta, Jean Piaget enformou a teoria construtivista que, desta feita, colocava o aluno como o eixo central da ação educativa, consubstanciando que o indivíduo se construía a partir da sua interação com o meio físico e social que o rodeia: “a noção de “construção” visa a reflexão sobre os dispositivos gerais da construção das categorias, das estruturas e do conhecimento epistémico” (Figueiredo, 2011, p. 124).

Tendo em conta os pressupostos desta teoria, que vieram revolucionar a maneira como se concebia a aprendizagem, Piaget sublinhou que “a gramática se desenvolvia na criança antes da lógica” (Figueiredo, 2011, p. 124), uma vez que “a criança desenvolve primeiramente todos os aspetos que se relacionam como a pragmática e mais tardiamente e de modo paulatino os elementos semânticos e sintáticos” (p. 125), sendo que, segundo Niemann & Brandoli (2012) a criança vai, de forma gradual, (re)adaptando e (re)conceitualizando os seus esquemas internos, ao longo do seu processo de conhecimento, atuando como agente construtor no seu desenvolvimento.

Ainda nos alvares do século XX, Vygotsky, com a *teoria da zona próxima de desenvolvimento*, que se encaixa numa teoria de interacionismo social, trouxe grandes contributos ao ensino das línguas, dado que cimentou a importância da relação entre o professor e o aluno. Nas palavras de Figueiredo (2011), o professor:

deteta e compreende, a cada momento, o grau de desenvolvimento actual do aluno e a sua capacidade potencial de aprendizagem, ao mesmo tempo que confere os saberes e os saberes-fazer já adquiridos e infere aqueles que podem estar em vias de aprendizagem (Figueiredo, 2011, p. 126),

sendo que, na opinião desta autora, foi a partir de Vygotsky que se constatou que o grau de desenvolvimento mental da criança não se confina a uma atividade de imitação de proveniência familiar ou social, mas que evoluiu para uma outra, a atividade autónoma da criança (Figueiredo, 2011, p. 125).

Mais tarde, o fundador da gramática generativa, Chomsky (1957), citado por Monteiro, C., Viana, F., Moreira, E., Bastos, A. (2013), introduziu o conceito de competência, que, segundo ele, consiste na aptidão que os falantes de uma língua têm para produzir e compreender um número ilimitado de frases inéditas” (Monteiro *et al.* 2013, p. 112). Segundo Correia, R., Neves, E. & Teixeira, M. (2011):

A noção de competência surge precisamente para designar o conhecimento que um falante tem sobre o sistema da sua língua, isto é, das suas estruturas e regras, associando-lhe a noção de desempenho, o seu uso concreto em situações reais de comunicação (p. 83).

Embora nas palavras destes mesmos autores continue a persistir um fosso entre o conhecimento e a prática, visto que esta teoria “não [tem] em atenção a

função social” (p. 83), o que, nas teorias mais recentes, deve constituir o fio condutor de todo o processo de ensino-aprendizagem, pois é imperioso que os aprendentes reconheçam a utilidade das aprendizagens adquiridas.

Como postula Figueiredo (2011), foi também Chomsky que defendeu a existência de uma gramática inata de base sintática, que a escola teria de aquilatar através da prática (*performance*), em diferentes contextos comunicacionais. Embora esta nova perspectiva, enformada por Chomsky, representasse um passo gigante, no que concerne às teorias existentes que subjugavam a prática a um plano secundário, Figueiredo (2011) não nega que continuava a existir um “alheamento aos aspetos funcionais e comunicativos tão necessários no ensino aprendizagem de uma língua” (pp. 123-124).

A partir da leitura e conseqüente reflexão sobre os pressupostos explanados nos Programas e Metas Curriculares, para a disciplina de Português, pode-se constatar que os mesmos assentam na definição clara de objetivos e descritores de desempenho, postulando-se, de forma inequívoca, a realização de tarefas/atividades que levem o aluno a interagir com os seus pares. Como corrobora Figueiredo (2005), os atuais documentos programáticos, apresentam a concepção de que o ensino se deve pautar pela noção de “situação-problema”:

Ativar na sala de aula unidades de trabalho onde se acionem **situações-problema** é a melhor forma de adquirir e aquilatar **competências** a todos o níveis de domínios de saberes (ouvir, falar, ler texto literário e não literário, escrever, funcionamento da língua¹⁶) e a todas as áreas do **saber-fazer** e do **saber-ser** (p. 35- destacado pela autora).

Esta nova concepção pretende sobretudo desenvolver de forma cabal o aluno enquanto ser social, preparando-o para que, de futuro, possa resolver qualquer “problema” que se lhe afigure ao nível da comunicação/interação com os seus pares.

Deste modo, como sublinha Figueiredo (2005):

os conteúdos são determinados pelas necessidades comunicativas, afetivas de fruição derivadas das características da tarefa. As atividades de uso da língua (compreensão, expressão interação) aproximar-se-ão das condições do seu uso real. Este desenho modelar é o que se apresenta como o mais adequado para o desenvolvimentos das competências (p. 35),

¹⁶ Atualmente competência denominada de gramática.

redefinindo-se, de modo inequívoco, os papéis do aluno e do professor (subcapítulos 12.1 e 12.2), condição indispensável para que uma teoria centrada na ação do aluno possa recair sobre o treino das diversas competências basilares enunciados nos documentos programáticos.

Também, Barell (2007) defende que a melhor forma de se desenvolverem as *skills* dos alunos é partir do *problem-based learning*:

PBL can be defined as an inquiry process that resolves questions, curiosities, doubts, and uncertainties about complex phenomena in life. A problem is any doubt, difficulty, or uncertainty that invites or needs some kind of solution (Barell, 2007, p. 3)

pois, na sua opinião, o século XXI apresenta especificidades concretas pelo facto de enfrentarmos cada vez mais desafios pessoais, profissionais fruto de um mundo cada vez mais desenvolvido e que se reveste de inúmeros desafios que o indivíduo deve estar preparado para enfrentar: “PBL engages students in life as we know it, full os fascinating problematic situations worth thinking about, investigating, and resolving” (Barell, 2007, p. 3).

Assim, esta abordagem assenta na realização de atividades, que se engranzam na resolução de um problema ou situação criada pelo professor. Dessa forma, o aluno poderá, a partir das estratégias que desenvolveu, criar processos que lhe permitam enfrentá-los e solucioná-los da melhor forma. Nesse sentido, os novos currículos escolares advogam a importância de se conhecerem os alunos, o meio social onde vivem, os seus gostos e interesses, para que as estratégias a desenhar estejam adequadas às suas necessidades.

A meu ver, todos os contributos dados por estes e muitos outros estudiosos, foram fulcrais para o desenvolvimento de novas e melhoradas teorias educacionais, contribuindo sobremaneira para a (re)formulação de novos paradigmas, no que diz respeito ao ensino das línguas. Todavia, nunca é demais salientar, que este não é um processo que está terminado, pois dado o seu carácter humanista terá, inequivocamente, de continuar a evoluir e a (re)inventar-se, sob o repto de procurar adaptar-se, o melhor possível, ao seu público.

12.1. O perfil do professor

O professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que *ensina* não apenas *porque sabe*, mas porque *sabe ensinar*.

(Roldão, 2007, p. 101)

Quando se debate o ensino em Portugal, vários autores (Conceição & Sousa, 2012; Pacheco, 2009; Vieira de Castro, 2008) são unânimes em afirmar que nos encontramos numa era de globalização na qual o papel do professor se alterou significativamente:

A identidade dos professores de Português confronta[-se] com um conjunto de realidades novas que estão a gerar a sua reconfiguração, parte de um movimento mais vasto de transformação do papel profissional dos professores (Vieira de Castro, 2008, p. 13),

pelo que, no que respeita às tomadas de decisão a nível político:

as orientações educativas [atuais] subordinam-se a um processo de decisão supranacional, deixando-se para os governos de cada Estado membro decisões que em nada alteram a existência de uma estrutura partilhada em termos de alguns critérios amplamente consensualizados (Pacheco, p. 2009, pp. 105-106).

Com efeito, foram estas políticas globalizantes que exigiram aos professores a adoção de um novo papel, que conciliasse, por um lado, as decisões europeias, a partir das premissas presentes no Quadro Comum Europeu de Referência (Conselho da Europa, 2001), e, por outro, as decisões nacionais, que imprimiram novas competências, novas finalidades e novos papéis aos educadores. Estes são, presentemente, confrontados com realidades que exigem maior profissionalismo, mais responsabilidades e sobretudo uma panóplia de competências bem diversificadas.

Como referido no subcapítulo 12, as abordagens e metodologias atuais postulam que o ensino deve pautar-se por dar importância às competências dos aprendentes, que estão na base das práticas comunicativas em contexto de sala de aula. Neste sentido, e como referido nos subcapítulos 3.3, 3.4 e 3.5, os mais recentes Programas e Metas Curriculares são taxativos em estabelecer objetivos, finalidades e descritores de desempenho que ecoam o que os alunos devem ser capazes de fazer no final de cada ano/ciclo de ensino. Nessa linha de pensamento, o QECR (Conselho de Europa, 2001) entabula que, implícita ao ensino das línguas, está uma abordagem orientada para a

ação, com a realização de tarefas¹⁷, o que vem reiterar a necessidade de se desenvolver nos indivíduos competências comunicativas, estratégicas e linguísticas:

A abordagem aqui adotada é, também de um modo muito geral, orientada para a ação, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico (Conselho da Europa, 2001, p. 29).

Nestes tempos de mudança, traçou-se, pois, o perfil de um novo professor que abarcando novas funções, terá de reinventar-se a si próprio, no sentido de acompanhar as exigências impostas pela sociedade. Ceia (2010) perfilha que a identidade do professor encerra duas vias, tendo em conta as premissas de Aristóteles:

Ser professor é possuir virtudes morais, o que apenas se concretiza praticando ações moralmente positivas, como o puro ato de ensinar a alguém alguma coisa; ser professor é possuir virtudes intelectuais, que se conquistam pela aprendizagem que se adquire com o fim de poder ser útil aos outros (p. 12).

O autor sustenta, ainda, que o professor tem por missão ensinar sem esperar gratificação ou algo em troca, transformando-se naquele que descobre novos caminhos pedagógicos que, com certeza, deixarão marcas nos seus alunos que os guiarão e acompanharão ao longo das suas vidas. Assim, também Roldão (2007) salienta que:

A função de *ensinar* (...) é antes caracterizada, na nossa perspetiva, pela figura da *dupla transitividade* e pelo lugar de *mediação*. *Ensinar* configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de *fazer aprender alguma coisa* (a que chamamos *currículo*, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a *alguém* (o ato de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da ação, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada ação de ensinar) (p. 95).

Não obstante, esta nova concepção da figura do professor veio criar um dissentimento com as abordagens anteriores que sustentavam a figura do professor como transmissor do saber. Esta sobrevalorização da figura do professor determinava

¹⁷ Tarefa- de acordo com o QERC as tarefas perspectivam ações [que] são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado (Conselho da Europa, 2001: 29).

os diversos momentos da aula, deixando ao aluno um lugar recôndito em todo o processo de ensino-aprendizagem:

Num passado mais distante, pelo contrário, essa interpretação de *ensinar* assumia um significado socialmente pertinente, quando o saber disponível era muito menor, pouco acessível, e o seu domínio limitado a um número restrito de grupos ou indivíduos. Nesses contextos – que, de um modo global, caracterizaram o desenvolvimento da escolaridade até finais da primeira metade do século XX – era socialmente justificada a associação da ideia de *ensinar* com a de passar conhecimento, de “professar” o saber, de torná-lo público, de “lê-lo” para os outros que o não possuíam. (Roldão, 2007, p. 95).

Tendo em conta uma abordagem de teor construtivista, na qual o professor tem o papel de mediador, Conceição & Sousa (2012) citando, para o efeito, Perrenoud (2000) explanam as dez competências gerais que devem nortear este profissional durante a sua prática pedagógica, a saber: (i) organizar e dirigir situações de aprendizagem; (ii) administrar a progressão de aprendizagens; (iii) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; (iv) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; (v) trabalhar em equipa; (vi) participar da administração da escola; (vii) informar e envolver os pais; (viii) utilizar novas tecnologias; (ix) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e (x) administrar a sua própria formação contínua (pp. 84-85).

Uma análise mais atenta destas competências gerais, inerentes à figura do professor, permite que nos apercebamos de que não são autónomas, uma vez que se articulam entre si e influem diretamente em todas as dimensões da ação educativa, envolvendo, de forma inequívoca, toda a comunidade escolar.

Além do mais, Morais & Medeiros (2007) sublinham a relação dialética que existe entre o professor e o aluno, já que o primeiro determina a aprendizagem, a progressão e a motivação do segundo.

No que toca aos documentos norteadores do ensino-aprendizagem do Português nas Escolas, o Programa para o Ensino Básico define o professor como sendo o “agente de desenvolvimento curricular” (Reis, 2009, p. 9), que deverá fomentar a equidade entre as estratégias a adotar e o meio onde exerce a sua ação. A meu ver, um dos pontos precípuos é o papel que o professor ocupa como guia das aprendizagens dos

alunos, uma vez que, como sustenta o documento, ele progredirá através de vários patamares:

o princípio da *progressão*, à luz da noção de que o processo de ensino e aprendizagem do idioma progride por patamares sucessivamente consolidados (...) [constituindo] a aprendizagem um “movimento” apoiado em aprendizagens anteriores; do mesmo modo, entende-se que o desenvolvimento do currículo é um *continuum* em que o saber se alarga, se especializa, se complexifica e se sistematiza (Reis, 2009, pp. 9-10).

Também o Programa para o Ensino Secundário para os Cursos Científico-Humanísticos e Curso-Tecnológicos, traça um perfil do professor para este ciclo de ensino. Nesse sentido, começa por referir-se a importância do pensamento reflexivo, que se consubstancia no modelo do professor-reflexivo, que, mais do que desenhar estratégias, rumos e processos pedagógicos, reflete sobre as aprendizagens adquiridas, com o intuito de redirecionar a sua ação para a consecução dos objetivos/finalidades/metapas postulados. É assim concebida uma nova definição do professor como agente investigador/reflexivo, que de acordo com Conceição & Sousa (2012):

[é] capaz de mobilizar adequadamente os diversos saberes, seleccioná-los e integrá-los eficazmente perante cada situação (...), reconhece e possui um conjunto de competências, [optando] por uma prática reflexiva, assumindo o ofício de professor uma profissão indispensável à formação dos jovens (p. 97).

Posto isto, e de acordo com os autores mencionados, é imperioso que o ensino aposte, decisivamente, na capacidade reflexiva dos seus intervenientes, no sentido de desenvolverem a capacidade de atuar perante a multiplicidade de situações/fenómenos que ocorrem dentro e fora da sala de aula. Desta forma, e com base na metodologia de projeto, já abordada no capítulo 12, o professor deve guiar os seus alunos, mobilizando os seus saberes, as suas estratégias ao longo das diversas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Contudo, embora se presencie uma alteração quanto às funções do professor, ele não perdeu o seu lugar central no processo de ensino-aprendizagem, pois nas palavras de Roldão (2007), “é ser um *profissional de ensino*, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo” (p. 102).

Adquire, portanto, um papel não menos importante, que se caracteriza por integrar a reflexão, a planificação e a execução, visionando-se uma “renovação pedagógica”, como sublinha Figueiredo (2011), que só beneficiará o processo de ensino-aprendizagem:

Se o professor de Português tiver como eixo da atuação em aula a melhoria da competência comunicativa do aluno, no que ela tem de construção social do conhecimento e de instrumento para a comunicação, tudo isto a partir de aprendizagens significativas onde se combinam conceitos, capacidades, atitudes e valores e onde se combinam a reflexão, o conhecimento e o desfrute, tudo harmonizado em busca da convivência, da intercompreensão e da ação crítica, está ativado o movimento de renovação pedagógica (p. 8).

Por fim, queria salientar que as sequências de Português que elaborei, à luz dos documentos matriciais, espelham, a meu ver, uma gestão equilibrada entre as diferentes macrocompetências e, para além disso, implicam o aluno na elaboração de diversas atividades, concebendo-se o professor como aquele que guia este último ao longo da sua aprendizagem.

12.2. O ensino centrado no aluno

Há só um rio, mas há muitas viagens que nele
podem ser feitas.

(Nóvoa, 2011, p. 43)

Numa escola que tem vindo a valorizar, de modo paulatino, o pensamento reflexivo e a atitude crítica, somos obrigados a repensar o lugar que o aluno desempenha no panorama educativo atual, uma vez que ele assume um papel cada vez mais dinâmico e axial, no que toca à construção das suas próprias aprendizagens. Tal como defende Guerra (2003):

julgamos ser relevante a adoção de metodologias que considerem o aluno como o próprio motor da sua aprendizagem e que lhe atribuam o papel que ele já desempenha em espaços exteriores à escola, isto é, o de ator social utilizador da língua no cumprimento de determinadas tarefas em contextos específicos (p. 1).

Deste modo, no concernente ao ensino da língua materna, é o professor o responsável precípua por munir os seus alunos de instrumentos que lhe permitam

interagir, oralmente e por escrito, com vista ao seu desenvolvimento pessoal, social e cultural. Como nos diz Alves (2010):

A importância da educação nos modelos de desenvolvimento económico, social e humano não diminuiu, num contexto em que a ideia de aprendizagem ao longo da vida assume grande centralidade e é objeto de grandes debates, designadamente no contexto europeu, reforçando a relevância atribuída ao sector educativo nas sociedades contemporâneas e nas políticas educativas atuais (p. 8).

Nos últimos anos, as entidades portuguesas empreenderam um longo caminho, com o intuito de adaptar as suas políticas e metodologias aos seus alunos e à sua sociedade. Como sublinha Teixeira & Santos (2011) há que ter em vista a multiplicidade de fatores que interferem no contexto educativo e representam um grande desafio para os professores/educadores que:

[se] veem confrontados com a necessidade de levar em consideração, na sua ação, não só as realidades socioculturais dos alunos e das instituições em que atuam, como também os diferentes documentos, as diversas orientações que emanam de decisores centrais e que, por vezes, parecem dificultar ainda mais a sua já complexa tarefa (p.11).

Assim sendo, e no sentido de aplicar os pressupostos já referidos, os novos Programas e Metas Curriculares enfatizam a figura do aluno como sujeito central das aprendizagens, desprendendo-se, significativamente, da concepção de que o ensino deve colocar o professor como o eixo central de toda a ação educativa. Para tal, podemos verificar que os descritores de desempenho definidos para cada um dos domínios de referência/competências não se objetivam na aprendizagem de conteúdos específicos, mas antes evocam aquilo que o aluno deve alcançar: “Os programas, embora não prescindindo da definição de objetivos, estão construídos em torno de descritores de desempenho, ou seja, —a pensar no que o aluno deve ser capaz de fazer” (Teixeira & Santos, 2011, p. 14).

Além do mais, e numa perspetiva claramente construtivista, o Programa de Português para o Ensino Secundário enfatiza que o aluno deve dominar duas competências fundamentais: a da comunicação (que engloba as competências linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica) e a estratégica (que é transversal ao currículo e concatena os saberes procedimentais e contextuais). Desta

maneira, a aula de Português deve, de uma parte, formar o aluno, no sentido de lhe inculcar estratégias que o ajudem a relacionar-se com o mundo que o rodeia, construindo, assim, o seu próprio conhecimento, e, de outra parte, pautar-se pela sua formação enquanto cidadão, esperando-se “a tomada de consciência da personalidade própria e dos outros, a participação na vida da comunidade, o desenvolvimento de um espírito crítico, a construção de uma identidade pessoal, social e cultural” (Coelho *et al.* 2002, p. 8).

Podemos assim aperceber-nos do cariz holístico de que se reveste o processo de ensino-aprendizagem, já que o aluno mobiliza saberes não só ao nível dos conhecimentos científicos, mas ainda ao nível da sua identidade pessoal enquanto indivíduo.

Por seu turno, o Programa de Ensino Básico vem consubstanciar que a aprendizagem da língua portuguesa, em contexto escolar, é fundamental na formação do indivíduo, no respeitante à sua integridade intelectual, social e pessoal, postulando que:

a aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afetivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam (Reis, 2009, p. 12)

Ora se como referi anteriormente o aluno foi, paulatinamente, ocupando um papel cada vez mais ativo em todo o processo-aprendizagem, será inevitável referir que também ele desempenhará novas funções dentro da sala de aula. Como sugerem as teorias construtivistas (capítulo 12), o aluno passará, desta feita, a ocupar um lugar nuclear como construtor das suas aprendizagens. É a partir das suas motivações e interesses que se operacionalizarão todos os processos/rumos/opções pedagógicos, porque ele é o eixo norteador da ação educativa. Como afirma Nóvoa (2010) o que deve permear o processo de ensino-aprendizagem é a renovação e ela passa, incontestavelmente, por uma mudança que trará novos desafios para os alunos. Este adotará, assim, um papel como agente multifuncional, pelo que deverá apropriar-se dos saberes, trabalhar as competências, interagindo, questionando, respondendo e avaliando, constantemente.

No que diz respeito a esta mobilização de novas estratégias, que serão preponderantes na forma como os alunos passarão a encarar o ensino, Nóvoa (2010) destaca que: “O sucesso de um professor depende em grande parte da cooperação ativa dos alunos” (p. 42), pelo que: “é preciso substituir o aborrecimento de viver pela alegria de pensar” (Nóvoa, 2010, p. 44, citando Bachelard, 1936).

Leite (2010) acrescenta que o processo de gestão, os objetivos e os conteúdos da ação educativa deverão ser estabelecidos pelo docente, de forma consciente, em conformidade com o público a quem se pretende ensinar:

Espera-se, assim, que o professor participe ativamente na reelaboração e planificação curricular face a um dado contexto, exercendo um juízo crítico para seleccionar, sequencializar e organizar objetivos e conteúdos e criando dispositivos de aprendizagem adequados à diversidade dos alunos (Leite, 2010, p. 7, citando Fernandes, 2000).

Posto isto, o aluno, devidamente orientado pelo professor, definirá a sequencialização das atividades, o tipo de materiais, os recursos a utilizar, as tarefas a desenvolver, as funções do professor enquanto mediador, os processos de avaliação e muitas outras questões ditadas pelas características, motivações, interesses e necessidades do grupo/turma (Alarcão & Roldão, 2008, em Leite, 2010, p. 23).

Pelas razões apontadas, nas escolas tuteladas pelo Ministério da Educação e Ciência, os Diretores de Turma elaboram, no início do ano letivo, a caracterização do grupo, a fim de que toda e qualquer ação pedagógica se centre decisivamente na figura do aluno.

Antendimento às anteriores considerações, tornam-se por demais evidentes as profundas alterações de que foi objeto o papel do aluno, todavia, não devemos negligenciar o papel do professor a quem compete re(pensar), re(formular) e (re)construir as suas práticas, de modo a favorecer, positivamente, o teatro educacional.

13. Competências essenciais do Português (LM)

13. 1. A integração de competências

Com o Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de janeiro (Lei de Bases do Ensino Básico) encetou-se um longo processo político que esteve na origem de diversas mudanças ao nível do quadro escolar em Portugal. Das ideias constantes do documento destaco duas que me pareceram pertinentes: em primeiro lugar, o facto de se pretender, de forma óbvia: “desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e ao modo como as mesmas se processam” (p. 258), e, em segundo, o repto do nascimento de um “novo desenho curricular”, que permitirá às escolas uma maior autonomia quanto à gestão flexível do currículo escolar devido à: “necessidade de [se] ultrapassar uma visão de currículo com um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula” (p. 258).

Deste modo, o presente Decreto-Lei refere-se quanto aos princípios orientadores evidenciando-se o axioma da sequência entre anos e ciclos em todas as disciplinas do currículo. Dá-se realce à importância de se desenvolver no aluno um conjunto de aprendizagens e competências, tendo em conta o perfil que se deseja alcançar, segundo os descritores de desempenho.

Mais concretamente, ao nível do ensino do Português, perfilhou-se o repto de desenvolver nos alunos as suas capacidades no que toca à mobilização de um conjunto de estratégias nas diferentes competências nucleares da língua, a saber, a escrita, a leitura, a oralidade, a educação literária e a gramática.

Todavia, será o professor, na qualidade de agente mediador, capaz de traçar percursos e opções que mobilizem as competências de modo isolado, uma vez que às mesmas subjazem descritores de desempenho dissemelhantes? Como adianta Tavares (2007):

Estas distinções são evidentemente artificiais, dado que na comunicação existe permanentemente a interação entre a compreensão oral e a escrita, e entre a compreensão e a produção. E, se nos situarmos num contexto pedagógico, também não é muito fácil distinguir entre atividades de oralidade ou de escrita, de compreensão ou de expressão (p. 68).

Em relação a este aspeto, o Programa para o Ensino Básico é categórico em advogar que, na sala de aula, devem ser trabalhadas todas as macrocompetências, pelo facto de a interação abarcar uma profusão de conhecimentos linguísticos, estratégicos e outros ao serviço da comunicação: [as] atividades planificadas com o objetivo de desenvolver uma competência específica devem coexistir com atividades onde as diferentes competências são trabalhadas de forma integrada (Reis, 2009, p. 68).

Assim, numa altura em que urge desenvolver, no aprendente, estratégias ao nível das competências essenciais, em variadíssimos contextos que pressupõem a interação entre pares, quer dentro quer fora da escola, convém, salientar o papel que os documentos programáticos do ensino da língua portuguesa vieram aportar no sentido de melhorar o ensino em Portugal.

Embora nos capítulos seguintes cada uma das competências seja versada de forma independente, nunca é demais acentuar que elas terão, em contexto de sala de aula, de ser engrazadas, por forma a contribuir para o crescimento integral do aluno.

13.2. A oralidade

A linguagem é a “arma de combate” através da qual o interlocutor impõe o seu pensamento, visto que é através da palavra que o Homem participa no grande diálogo de comunicação verbal.

(Rodrigues, 2002, p. 36, citado por Monteiro *et al.*, 2013, p. 113)

Nas palavras de Figueiredo (2005) a oralidade consiste num “instrumento de uso criado pela cultura” (p. 52), adquirido “quase espontaneamente em meio familiar e social e [que] só depois se aprende de forma reflexiva na escola” (Figueiredo, 2005, p. 52), local por excelência onde o aluno aquilatará as suas habilidades, por forma a interagir com os seus pares. Todavia, de acordo com esta autora, embora a oralidade se revista, inequivocamente, de grande importância a verdade é que “a *Pedagogia do Oral* é um produto tardio na cultura escolar, talvez porque em termos de concepções teóricas, seja um objeto difícil de delimitar e, por isso, árduo de escolarizar” (Figueiredo, 2005, p. 49).

Monteiro *et al.* (2013) explicam que, somente a partir da homologação do novo Programa para o Ensino Básico, se passou a encarar a oralidade como uma competência autónoma. Contudo, no contexto escolar atual, continuam a verificar-se óbices no que concerne à sua operacionalização, dada a dificuldade que continua a persistir em se “conceber o oral como objeto autónomo de ensino e como objeto de análise científica sistemática” (Figueiredo, 2005, p. 51).

Amor (1997), que perfilha da mesma opinião, advoga que o ensino da oralidade foi sempre renegado para um segundo plano, pelo facto de se tratar de uma “habilidade” que se desenvolve de uma forma mais natural e por ser, de entre todas as competências, a primeira que a criança adquire.

No entanto, como adiantam por seu turno Monteiro *et al.* (2013), tal premissa não significa que o indivíduo saiba realmente utilizar esta competência em situações de comunicação e que a escola não lhe deva atribuir um lugar medular ao lado da leitura e da escrita, que ocuparam sempre um papel determinante no contexto de ensino-aprendizagem:

será que todas as pessoas estão capazes de comunicar de forma eficaz, independentemente do contexto em que ocorra a interação verbal oral? Se para saber comunicar bastasse saber falar, a resposta seria positiva, mas, na verdade, o ato de comunicar oralmente é um processo muito mais complexo, que se alicerça na fala, mas não se reduz à mesma, pois exige a aquisição e o aperfeiçoamento de determinadas habilidades inerentes à competência comunicativa oral. (Monteiro *et al.*, 2013, pp. 111-112),

Desta forma, os autores atrás referidos realçam que, paulatinamente, se tem vindo a atribuir cada vez mais ênfase a esta competência em seio escolar, o que se depreende a partir da leitura criteriosa dos Programas dos Ensinos Básico e Secundário (Reis, 2009; Coelho *et al.*, 2002) e das Metas Curriculares (Buescu *et al.*, 2012).

Consequentemente, estes mesmos documentos vieram realçar a importância da oralidade no processo de ensino/aprendizagem, alvitrando que a escola, como lugar privilegiado de mobilização dos saberes, deve promover situações comunicacionais que mobilizem e aperfeiçoem estratégias ao nível da compreensão do oral e da produção oral, que como competência transversal “deve permitir ao aluno a sua afirmação pessoal e a sua integração numa comunidade, ora como leitor eficaz, ora

como ouvinte crítico, ora como interlocutor, em suma, como cidadão” (Coelho *et al.*, 2002, p. 18).

Por conseguinte, qualquer prática docente que assente na competência oral, deve, portanto, favorecer situações de comunicação, que envolvam, de forma inequívoca, os diversos descritores de desempenho explanados nos documentos. Deste modo, o Programa para o Ensino Básico salienta que, desde tenra idade, se devem aquilatar no aluno habilidades ao nível da escuta (compreensão oral) e proporcionar situações em que desenvolva momentos de comunicação oral informais e formais (expressão oral), indo ao encontro das Metas Curriculares propostas para cada nível de ensino.

Nesta linha de pensamento, Castro & Sousa (1998) referem que a oralidade, em contexto de sala de aula, afigura-se como uma prática ritualizada e padronizada de comportamentos comunicacionais, dependendo do contexto comunicativo em que ocorre. Assim sendo, é o enunciado do professor que está na base da interação (abertura), e de acordo com estes autores deverá promover sentidos para que se possa favorecer o ensino-aprendizagem desta componente, com a definição clara e sustentada de diferentes momentos que englobam o antes, o durante e o após a audição, como veremos mais adiante.

Deste modo, julgo que os Programas, as escolas e os professores têm trabalhado no sentido de estreitar o desfasamento que existia entre aquilo que se ensinava e o que o aluno necessitava de saber para viver em sociedade, o que passa, indubitavelmente, pela concretização, em sala de aula, de atividades de oralidade devidamente direcionadas para a ação, num contexto em que o professor não pode monopolizar a interação.

Não obstante, e embora os documentos norteadores alertem para a necessidade de se diversificarem percursos e estratégias, parece-me, fruto da minha experiência docente, que as atividades, em contexto de sala de aula, ainda são um pouco “forçadas” e continuam a criar um óbice entre o que se aprende e as necessidades reais de comunicação.

Posto isto, é imperioso alterar estas práticas, manifestamente, desadequadas e algumas desenquadradas da realidade dos alunos. A comunicação interacional deve

prevalecer sobre a unidirecional, criando-se para o efeito situações de comunicação reais, que como Barrel (2007), sublinha os ajude a resolver problemas do quotidiano, aproximando os intervenientes das suas realidades socioculturais, ao mesmo tempo que os implica, aquando da realização das atividades.

13. 2. 1. As competências essenciais no domínio do oral

No que diz respeito à oralidade, os documentos matriciais dividem esta competência em ouvir/falar, sendo que a primeira corresponde à compreensão do oral e a segunda à expressão oral. Desta forma, apresentá-las-ei separadamente, por considerar que ambas mobilizam e envolvem diferentes estratégias e saberes, devendo ser balizadas quando nos referimos aos seus objetivos, finalidades e estratégias, assim como a outros aspetos que influem decisivamente o contexto de ensino-aprendizagem.

13. 2. 1. 1. A compreensão do oral

O ouvir exige competências diferenciadas, em parte, segundo se trate de ouvir um discurso espontâneo, no qual a planificação por parte do falante é mínima, ou, pelo contrário, seja um discurso controlado, com um nível mais alto de planificação por parte do falante (Lugarini, 2003, p. 118).

Como referido no capítulo anterior, a aula de Português tem vindo a desempenhar um papel cada vez mais pertinente, no que toca ao ensino da oralidade, quer ao nível da compreensão do oral (ouvir), quer da expressão oral (falar). Todavia, de acordo com Lugarini (2003), a tarefa de ensinar a “ouvir”, neste caso específico, acarreta muito mais entraves do que à partida possa parecer, uma vez que “implica diversos planos difíceis de circunscrever e classificar” (p. 127), remetendo-se à escola a árdua tarefa de aquilatar, nos seus alunos, estratégias específicas que potenciem uma perceção cada vez mais efetiva de enunciados orais formais e informais.

Assim, de acordo com as palavras de Bickel (198, p. 172), citado por Lugarini (2003: 133), existem diferentes modos de ouvir, o que vem demonstrar como esta competência se reveste, inequivocamente, de grande complexidade, a saber: (i) o “ouvir distraído”, que como o próprio nome indicia subentende uma “incapacidade

para centrar a atenção [na mensagem] desde o princípio com continuidade” (Lugarini 2003, p. 132), não permitindo, por isso, uma compreensão integral do enunciado; (ii) o “ouvir atento”, que pressupõe a existência de uma motivação, focando-se o ouvinte em aspetos gerais e/ou específicos do mesmo de acordo com a intenção comunicativa; (iii) o “ouvir orientado”, no qual o ouvinte não só está motivado para a escuta, mas tem uma concreta finalidade para a escuta, estando este “ouvir” intimamente ligado ao “ouvir atento”; (iv) o “ouvir criativo”, que envolve processos cognitivos ao consubstanciar uma reflexão simultânea, aquando da audição; e, por fim, (v) o “ouvir crítico”, que subentende um conhecimento do tema e a capacidade do ouvinte de “perceber ou valorizar os fins de quem fala ou narra, a fim de concordar ou discordar” (Lugarini, 2003, p. 134).

Neste sentido os autores referidos advogam que o professor deve estar atento aos seus alunos, a fim de perceber como rececionam, em diversos contextos comunicacionais, os enunciados produzidos. Além do mais, como orientador das aprendizagens cabe-lhe estimular os aprendentes, por forma a que estes desenvolvam estratégias que lhes permitam, numa fase posterior, produzir enunciados orais adequados de acordo com a intencionalidade comunicativa. Nas palavras de Lugarini (2003), O professor tem como principal função promover atividades diversificadas e devidamente orientadas que desenvolvam a atenção e a concentração dos alunos — o “ouvir crítico”, pelo que é importante que estabeleça objetivos e finalidades claros para a audição, a fim de cumprir esse objetivo.

Contudo, para que se verifique uma profícua compreensão dos enunciados orais formais e informais, e no tocante à forma como as atividades devem ser engranzadas em contexto de ensino-aprendizagem, Lugarini (2003) sobreleva, citando Pavoni (1982: 56) que uma aproximação ao enunciado oral deve incidir numa estrutura trifásica que compreende: a pré-audição, a audição e a pós-audição.

Assim, a primeira fase, a da pré-audição, pretende ativar conhecimentos prévios dos alunos, levando-os a colocar hipóteses, a levantar questões e a estabelecer objetivos/ finalidades para a audição. Esta aproximação ao enunciado oral permitirá que o aprendente se familiarize, *a priori*, com o tema, a intencionalidade e o conteúdo do texto, refletindo sobre o mesmo. Segundo Lugarini (2003), citando Pavoni (1982), o

ouvinte criará expectativas sobre o enunciado oral e antecipará o seu conteúdo com base na sua experiência e conhecimentos, i. e., tendo em conta os seus conhecimentos prévios. Neste sentido, em contexto de sala de aula, poder-se-ão realizar trocas de impressões, questões dirigidas, comentário de imagens e outras atividades que prepararão/familiarizarão o aluno para o enunciado a escutar.

A segunda fase, a da audição propriamente dita, deve servir-se de “dispositivos pedagógicos” (Coelho *et al.* 2002, p. 19), a fim de que a informação considerada relevante seja retida pelos intervenientes. Lugarini (2003), citando Pavoni (1982), destaca que se estimulará a antecipação, a verificação, a relação e a memorização. Deste modo, o professor pode conceber exercícios de verdadeiro/falso, de escolha múltipla, de completamento de espaços e outros desta índole, que promoverão uma escuta mais pormenorizada do enunciado e focalizará a atenção dos aprendentes em aspetos que decerto lhe serão úteis para a consecução das atividades subsequentes.

Por último, a fase da pós-audição, que surgirá após a compreensão/interpretação do enunciado, abrirá caminho para a realização de outras atividades, como: a escrita de um texto narrativo/dramático/poético, a elaboração de um diálogo, a elaboração de uma entrevista, o estudo de um determinado conteúdo gramatical, a elaboração de um debate ou outras que o professor considere que vão ao encontro das Metas Curriculares, objetivos, finalidades e descritores de desempenho que o aluno deve alcançar (observando-se, como referido na secção introdutória deste capítulo, uma simbiose entre as diferentes competências constantes do currículo). Assim sendo, consolidam-se e aquilatam-se conhecimentos e habilidades dos alunos, não só ao nível da oralidade, e neste caso específico da compreensão, mas também ao nível das outras competências basilares, distribuindo-se, desta feita, o “peso” de cada uma delas de uma forma que se quer equitativa.

No respeitante às atividades de compreensão oral, Tavares (2007) apresenta, sucintamente, os tipos de escuta que podem ser trabalhados em contexto de sala de aula e que mobilizarão as estratégias a desenvolver nos alunos, plasmadas nos documentos normativos, a saber: (i) a escuta — “tapete” que ocorre variadas vezes e que se caracteriza pelo ato de ouvir sem que o falante esteja, na realidade, a prestar atenção ao enunciado produzido; (ii) a escuta global, na qual o aluno descodifica o

sentido geral do enunciado, sendo que, normalmente, deve identificar um aspeto de carácter mais geral; (iii) a escuta seletiva, cuja finalidade é que o aluno compreenda uma dada informação, propondo-se um exercício mais específico nesse sentido; e (iv) a escuta sistemática que se centra na reconstituição da mensagem "palavra a palavra".

Deste modo, é determinante que o professor reflita sobre as estratégias mais adequadas a desenvolver em cada atividade a pôr em prática, baseando-se, para isso, nos conteúdos a abordar, nos objetivos/metapas a atingir, na finalidade da escuta, e noutros elementos considerados essenciais, uma vez que “esta competência implica não só o desenvolvimento da perceção auditiva, mas também a mobilização de estratégias de acesso ao sentido que ultrapassam a discriminação de sons, sílabas e frases (Tavares, 2007, p. 71).

Nesta medida as atividades que serão apresentadas de seguida, para ambos os níveis de ensino, pretenderam, pois, desenvolver, consolidar e aperfeiçoar no aluno estratégias no tocante à compreensão do oral, prevalecendo uma metodologia que, na minha opinião, valoriza o aluno como construtor do seu próprio conhecimento.

13. 2. 1. 1. 1. A compreensão oral na sala de aula

Exercício de preenchimento lacunar — "Poema do Fecho Éclair", de António Gedeão (v. Anexo II. A, pp. 451-452)

A presente atividade de compreensão do oral insere-se na sequência didática desenhada para o estudo do texto poético, no 7º ano de escolaridade do Ensino Básico. Com efeito, pretende-se que os alunos identifiquem e reconheçam os sons da língua, com o preenchimento das lacunas na letra do poema de António Gedeão, partindo para tal de estratégias que visam a discriminação de sons e sílabas da língua materna, ao mesmo tempo que tomam contacto com o poema e o seu tema. De acordo com o exposto por Tavares (2007), o exercício elaborado pretende ativar estratégias no que respeita à escuta seletiva, através da captação de aspetos específicos do enunciado oral. Pelo facto de existir sempre alguma resistência por parte dos aprendentes no que concerne ao estudo de textos poéticos, fez, para mim, todo o sentido aliar a poesia à música, para que criassem empatia com o enunciado a estudar e, a partir de uma arte do seu agrado, canalizassem esforços, no sentido de ultrapassar as barreiras existentes.

Posto isto, considero que esta atividade é original e motivadora, já que permite uma aproximação ao texto poético, que se pauta, indubitavelmente, pela desmistificação de ideias pré-concebidas que associam o texto poético a enunciados abstratos de difícil interpretação: “O ensino da poesia foi sendo marcado por um dedo implacável que apontava à escola uma culpa, nem sempre exagerada, de atenção excessiva aos aspetos mais teóricos e fastidiosos, cujos resultados práticos se traduziram num obscurantismo poético” (Franco, 1999, p. 55).

Desta maneira, e tendo em conta os documentos orientadores para este nível de ensino, os alunos desenvolverão capacidades a nível do registo, tratamento e retenção de informação e da interpretação de discursos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade (objetivos e descritores de desempenho presentes nas Metas Curriculares). Concomitantemente, facultar-se-á, a meu ver, um momento de fruição estética que lhes permitirá encontrar afinidades com a poesia, já que se trabalhará no sentido de promover a motivação, o interesse, implicando-se o aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Em harmonia com o que referem Lugarini (2003) e Pavoni (1982) optei por organizar a atividade, tendo em conta a estrutura tripartida (já explicada anteriormente), e, por isso, encetou-se uma aproximação ao estudo do poema com a partilha entre o grupo de ideias, que corresponde, desta feita, à pré-audição.

Seguidamente, na fase da audição, o aluno terá de proceder ao preenchimento das lacunas existentes no enunciado escrito. Logo, aquando da pós-audição, e tendo sido feita a correção do exercício, partir-se-á para a interpretação de aspetos mais específicos acerca do texto, para que se trabalhe a compreensão e a interpretação do enunciado. Nas sessões subseqüentes, passar-se-á ao estudo do conteúdo gramatical, seleccionado para a unidade. Desta feita, como trabalho de projeto final, os alunos redigirão um texto poético, baseando-se num guião de apoio à escrita.

Considero que esta atividade de compreensão do oral está devidamente organizada e será uma mais-valia no desenvolvimento de estratégias específicas dos alunos.

Exercício de preenchimento lacunar — Vida e obra de Eça de Queirós (v. Anexo II. B, p. 491)

Esta atividade de compreensão do enunciado oral, que foi incluída na sequência de aprendizagem elaborada para o 11º ano de escolaridade do Ensino Secundário, pretendia que, de uma forma preferencialmente lúdica, os alunos ficassem a conhecer alguns dados específicos sobre a vida e a obra do autor Eça de Queirós. Deste modo, com a finalidade de que os discentes conhecessem/estudassem alguns aspetos pessoais, profissionais e literários acerca do autor, elaborei uma grelha com vazios de informação, que os mesmos teriam de preencher a partir da audição do suporte oral. Trata-se, portanto, de um exercício de escuta seletiva de acordo com a terminologia apresentada por Figueiredo (2005), uma vez que o aluno recolhe os dados que foram omissos e completa, assim, a sinopse acerca do autor.

Tendo em conta, a estrutura trifásica, referida por Lugarini (2003) e Pavoni (1982), a atividade enlaçar-se-ia em três momentos diferentes. Primeiramente, os alunos leem o enunciado escrito constante na ficha para que se apercebam dos elementos em falta e verifiquem o que devem tentar recolher, aquando da audição. Em segundo lugar, escutam a audição duas vezes, existindo uma pausa de três minutos entre as duas, a fim de promover a recolha do máximo de informação específica. Por fim, procede-se à correção do exercício, em voz alta, a partir da intervenção dos discentes, com o intuito de se verificarem as respostas obtidas.

Por conseguinte, em vez da habitual leitura e resumo oral do texto que se reveste, sem dúvida, numa atividade tradicional e maçadora para os alunos, passa-se a incutir estratégias ao nível da audição, ao mesmo tempo, que se põe em prática uma atividade focada na ação.

13. 2. 1. 2. A expressão oral

A fala constrói[se] no âmbito de práticas dialógicas, aprofundando-se a capacidade de fazer escolhas adequadas às intenções comunicativas e aos interlocutores.

(Monteiro *et al.*, 2013, p. 117)

Como evocam os Programas orientadores, para que exista uma comunicação eficaz é necessário que os intervenientes no ato comunicativo adequem o enunciado oral à intencionalidade subjacente ao ato de interação. Nesse sentido, os objetivos e finalidades explanados reiteram a importância de desenvolver-se no aluno competências no concernente à expressão oral, com o intuito de formar “cidadãos livres, emancipados, responsáveis e autodeterminados” (Coelho *et al.*, 2002, p. 18), uma vez que “a mestria da comunicação oral constitui uma outra competência transversal do currículo, já que o seu uso se torna necessário em todas ou quase todas as disciplinas” (Coelho *et al.*, 2002, p. 18).

Todavia, em contexto escolar, as atividades que recaem sobre momentos de produção oral são, do ponto de vista do professor, sempre muito difíceis de planificar e avaliar, “dada a complexidade da comunicação oral, que associa os códigos verbal, paraverbal e não verbal” (Coelho *et al.*, 2002, p. 18).

Nas palavras de Lugarini (2003) é à escola que compete criar diversas e diferentes situações de comunicação que levem o aluno a passar de um discurso espontâneo a um discurso com um grau de dificuldade cada vez mais elevado, pois “quanto mais ampla e precisa for a associação entre as formas linguísticas, conteúdos e operações mentais (...) mais estável e atempada será a transferência da operatividade e da criatividade dos conteúdos comportamentais aos semânticos” (Bickel, 1982: 182, citado por Lugarini, 2003, p. 137).

Por consequência, o professor deve guiar o aluno para que adquira estratégias que lhe permitam “codificar de forma clara e adequada o pensamento em linguagem (Lugarini, 2003, p. 137).”

Para tal, Lugarini (2003) refere as diferentes modalidades subjacentes ao ato da fala que devem permear o ensino-aprendizagem da língua, a saber: falar em situações de interação comunicativa, existindo uma alternância entre o emissor e o recetor; falar com o objetivo de narrar e descrever e, por fim, falar para aprender.

Sobre o discurso oral diz-nos Lugarini (2003) que são cinco os tipos de falar que é premente desenvolver e aquilatar em contexto de sala de aula, por forma a cumprirem-se as necessidades curriculares presentes nos documentos matriciais, a saber: (i) falar regulador, em que a atenção é centrada, somente, no recetor, o que

ocorre aquando da explicação dos objetivos de um trabalho, quando se dão instruções para a realização de uma tarefa e outros; (i) o falar interpessoal, ocorre quando o emissor/recetor estabelecem um diálogo, uma discussão e assenta na relação que se estabelece entre ambos, ii) o falar heurístico, da ênfase ao processo de investigação, visto que se baseia no raciocínio para a resolução de problemas; (iii) o falar argumentativo, que como o nome indica, se centra na apresentação de argumentos para a defesa de um determinado ponto de vista; e, por último, (iv) o falar metalinguístico, que recai sobre os elementos do código ou sobre o seu funcionamento, permitindo que se reflita sobre a aceitabilidade/não aceitabilidade do discurso (Lugarini, 2003, pp. 129-130).

Nas Metas Curriculares para o 3º ciclo do Ensino Básico, encontram-se explanados objetivos e descritores de desempenho que remetem para a necessidade de se realizarem atividades que fomentem a prática da oralidade, concebendo-se a participação oportuna e construtiva em situações de interação; a produção de textos orais que mobilizem estruturas gramaticais e vocabulário diversificado; e a produção de textos orais de diferentes tipos com diferentes finalidades, operacionalizando-se, em sala de aula, a interpenetração com as outras competências chave.

No Programa para o Ensino Secundário sublinha-se que o domínio da oralidade, referindo-se à produção do oral refletido, é fundamental em todos os aspetos da vida do indivíduo, cabendo ao professor criar espaços onde possam existir “hábitos de programação dos géneros públicos e formais do oral” (Coelho *et al.*, 2002, p. 19).

Tal como referido no subcapítulo que foca a compreensão do oral, também a produção oral de enunciados se objetiva, tendo em conta uma estrutura trifásica que compreende a planificação, a execução e a avaliação.

A planificação, segundo as palavras de Coelho *et al.* (2002), pressupõe a realização de diversas tarefas, tais como a construção do universo de referência/tópico, a determinação da situação dos objetivos de comunicação, do tipo de texto e do discurso a utilizar e a construção de um guia para a produção (p. 20) que exigem uma prática contínua e sistemática.

A execução, que corresponde ao momento de produção oral propriamente dito, durante a qual o aluno aplica diversas estratégias, com o objetivo de adquirir saberes processuais e declarativos.

A avaliação, que passa pela consecução de momentos de auto e heteroavaliação, a partir de instrumentos elaborados para o efeito, e proporcionará uma reflexão, tocante ao seu desempenho. Permitirá, ainda, que o professor verifique as dificuldades sentidas para que trace novos percursos e novas estratégias.

Desta forma, a atividade que a seguir será explanada, para o 11º ano do Ensino Secundário, pretende criar um espaço no qual o aluno possa, por uma lado, adquirir conhecimentos no que toca à obra em estudo, visto que terá de realizar Exames Nacionais no final do ano letivo, e, por outro lado, desenvolver, consolidar e aperfeiçoar no aluno estratégias no tocante à expressão oral, como advoga o Programa para este ciclo de ensino.

13. 2. 1. 2. 1. A expressão oral na sala de aula

Apresentação de trabalhos — Personagens Os Maias, de Eça de Queirós (V. Anexo II. B, p. 508-509)

A atividade de produção oral no âmbito da obra *Os Maias*, de Eça de Queirós, apresenta-se como sendo o momento medular de toda a sequência desenhada para este nível de ensino. Esta atividade consiste na exposição oral dos dados recolhidos sobre a caracterização física e psicológica de uma personagem da obra, após a leitura, exploração e análise de excertos entregues para o efeito. Tendo subjacente os objetivos para esta competência, tal atividade permite que os aprendentes adequem o discurso ao objeto comunicativo, ao assunto e ao interlocutor, expressem pontos de vista, tendo em conta a temática em estudo e façam exposições orais a partir da utilização de um guião (Coelho *et al.*, 2002: 17).

No respeitante à concretização dos diferentes momentos da atividade de expressão oral, procurei que a mesma se desenrolasse de acordo com a estrutura trifásica explanada no Programa, que permite ao aluno programar a interação oral, ao mesmo tempo que adquire e aperfeiçoa um conjunto de estratégias específicas.

Assim, numa fase inicial, a da planificação, os alunos, após terem tomado contacto com as personagens da obra, leem os excertos, tomando notas e

seleccionando a informação necessária para o preenchimento do quadro sistematizador. Esta fase caracteriza-se por privilegiar a interação entre o grupo e o trabalho colaborativo, em que todos os contributos se combinam, a fim de atingir os objetivos propostos. De seguida, o grupo preenche o quadro sistematizador, quanto à sua personagem, e organiza, desta forma, a informação que considerou pertinente partilhar com os restantes colegas.

Posteriormente, aquando da execução, i. e., da apresentação das características físicas e psicológicas da personagem, os alunos terão de expor aos colegas os dados recolhidos, respondendo às suas questões e solicitações, sendo que a professora procederá, em simultâneo, à recolha de informações para o preenchimento da grelha de avaliação da produção oral, criada para o efeito. Por esse motivo, atempadamente, dará nota aos alunos dos parâmetros que irão ser aferidos, para que cada grupo, na fase da planificação, organize o modo como decorrerá a apresentação.

Por fim, a fase da avaliação, apresentará dois momentos: em primeiro lugar, os alunos avaliarão o seu desempenho, preenchendo a grelha de avaliação que concatena parâmetros que se prendem com o trabalho em grupo e com a oralidade e, em segundo lugar será dado o *feedback*, pela professora, sobre o desempenho de cada aluno. O objetivo é que, de uma parte, os alunos reflitam sobre a sua postura e sobre as possíveis dificuldades que enfrentaram, e, de outra, lhes seja dada uma opinião sobre se foram capazes, como tecem Coelho *et al.* (2002) de realizar operações de planificação, cumprir as propriedades da textualidade, de adequar o discurso à finalidade e à situação de comunicação e de expressar ideias e opiniões, de forma fluente e estruturada (p. 31).

Julgo que a presente atividade está em sintonia com os postulados do Programa, munindo os alunos de ferramentas que facultarão a aquisição de estratégias basilares ao nível da oralidade

13. 3. As competências do modo escrito

13. 3. 1. A leitura

Só através do domínio desta competência [da leitura] o cidadão pode ser autónomo e tomar consciência de si próprio e dos outros, de forma a poder tomar decisões face à complexidade do mundo do século XXI.

(Soares, 2010, p. 1)

Efetivamente, é inegável a importância que a leitura ocupa em termos de currículo, na medida em que funciona como “uma porta de acesso à informação e ao conhecimento, potenciando (...) a possibilidade de crescimento cognitivo e linguístico e de exercício da língua na sua plurifuncionalidade semiótica (Gamboa, 2012, p. 130)”.

Assim, como explana Soares (2010) é dever da escola:

contribuir para o melhoramento da sociedade através da formação de cidadãos críticos, responsáveis e sérios (p. 1),

sendo, por isso, de extrema pertinência que o indivíduo domine estratégias no concernente à leitura, pelo facto desta competência assumir um papel:

determinante no desenvolvimento cognitivo, na formação do juízo crítico, no acesso à informação, na expressão e no enriquecimento cultural (Soares, 2010, p. 1).

Todavia, como sublinha a autora, a escola tem demonstrado a sua incapacidade em dotar os indivíduos de competências ao nível da literacia, sendo que os estudos recentes realizados, a nível nacional e internacional, plasmam que Portugal continua a ser um país, onde o nível de literacia é consideravelmente mais baixo face a outros países da Europa.

Segundo Soares (2010), e tendo em conta esses estudos, foi sob o fundamento de aumentar o nível de literacia¹⁸ dos alunos que surgiu o Plano Nacional de Leitura¹⁹, em 2006, plano este, que nas palavras de Gamboa (2012), “[se] institui como um quadro regulador e potencialmente reconfigurador de modos coletivos e pessoais do

¹⁸ Segundo Cabral (2004) a literacia implica: “a capacidade de compreender e utilizar informação escrita tanto, nas atividades associadas à vida do quotidiano, como nas atividades de natureza profissional e social” (p. 13).

¹⁹ Resolução do Conselho de Ministros nº 86/2006 de 12 de julho.

que é ser leitor e dos modos de formar leitores” (p. 131), pelo que a sua finalidade é desenvolver hábitos e práticas de leitura nos alunos desde tenra idade.

Assim, e tendo em conta o exposto, é do conhecimento geral a dificuldade que a leitura tem enfrentado para se impor, sendo-lhe atribuída inúmeras conotações negativas. Pode-se afirmar que os alunos não leem por variadíssimas razões que passam, por exemplo, pela não compreensão da mensagem veiculada, pela alegada falta de tempo ou por muitas outras questões que deixam a competência da leitura num espaço de profunda solidão. Nas palavras de Soares (2010): “vivemos numa sociedade que pouco valoriza e pouco desenvolve práticas de leitura” (p. 1).

Posto isto, à Escola e aos professores de português, em particular, foi delegada a árdua tarefa de ter de ensinar a ler a quem, por norma, não gosta ou demonstra uma grande desmotivação. Como foca Cabral (2004):

A escola tem o dever de ajudar os alunos no processo de apropriação dos sentidos dos textos que leem e no processo de descoberta ou de reconstrução das realidades que desejam descrever, narrar, analisar ou criticar, nos textos que escrevem” (p. 16).

Ao longo dos anos, e atendendo aos problemas diagnosticados, muitas foram as mudanças observadas no que respeita ao ensino da leitura, fundamentalmente, na forma como é didatizada nas escolas portuguesas.

Figueiredo (2005) refere que, durante as primeiras décadas do século XX, esta competência tinha por finalidade o ato de ler em voz alta e a correta pronúncia dos sons da língua-alvo. Ideia que é corroborada por Cabral (2004) que postula que a leitura, até há bem pouco tempo, era vista como uma *skill* isolada, importando, somente, a correspondência entre a letra e o som, ao que se seguia, numa fase posterior, a descodificação dos sentidos inerentes ao enunciado.

Não obstante, nos últimos anos, tem-se vindo a atribuir uma importância cada vez mais vincada à compreensão de enunciados escritos, uma vez que a leitura não se caracteriza por ser um processo passivo isento de análise, englobando sim uma miríade de estratégias que, concatenadas, possibilitam a compreensão, interpretação e reflexão sobre o enunciado, dado que a leitura não se resume apenas à pronúncia de sons.

Nesse sentido, Guerra (2003) ressalta que a Escola nem sempre foi capaz de orientar a aquisição de competências ao nível da leitura, caracterizando-se as estratégias postas em prática em contexto escolar, maioritariamente, pela resolução de questionários de interpretação ou pela leitura individual de textos, na esperança de que aluno aprenda a ler, esquecendo-se todas as outras competências basilares que deverão ser trabalhadas a partir do enunciado escrito.

Nessa linha de pensamento, é determinante referir que a compreensão do enunciado escrito está intrinsecamente ligada à leitura, pois permite a obtenção de significado e a construção de conhecimento. Para tal, e como fundamentado por Tavares (2007), não é necessário que o leitor conheça todas as palavras existentes no suporte escrito para o entender, pois o que importa, na realidade, é que consiga compreender e interpretar a mensagem veiculada.

Para mais, outro obstáculo que continuava a agudizar o ensino-aprendizagem da leitura, além das metodologias e abordagens mais tradicionalistas, era o tipo de textos sugeridos pelos programas da disciplina, que pouca ou nenhuma liberdade deixavam ao professor e, além disso, não tinham em conta as motivações e interesses dos seus leitores, levando assim à desmotivação e ao abandono do texto pelo aluno. Com efeito, os novos programas vieram atribuir um papel significativamente mais orientador por parte do professor, que pode seleccionar os textos, trabalhando-os da forma que considerar mais adequada ao público que tem à sua frente. Na mesma linha, Soares (2010) sublinha que se deve recorrer a outros suportes que não o livro/manual, a fim de estreitar a relação entre o leitor e o texto. Cabe justamente ao professor seleccionar adequadamente os enunciados e suportes a estudar, tendo sempre presentes os Programas e Metas Curriculares para o nível de ensino.

Nesta ordem de pensamento, Gamboa (2012), citando Dionísio (2004), apela à importância de se construir um leitor cosmopolita, pois:

conhece-se a necessidade não só de abrir este espaço à pluralidade dos escritos como interrogar as suas funções. Os seus critérios de seleção e os modos adequados de os dar a ler, de forma a que estes favoreçam o acesso a uma matriz cultural, estética numa lógica promotora da igualdade de oportunidades (p. 135).

Como explica Soares (2010), encontramos-nos, num momento em que houve e continua a haver uma grande efervescência de novidades, quer a nível científico, quer

a nível tecnológico, às quais não estamos alheios, tendo, por isso, a escola de incluir nas suas práticas elementos que estabeleçam uma relação mais próxima entre ela e o meio onde os alunos vivem. Assim sendo, a autora destaca que os alunos leem sobretudo imagens, quer através do computador, do telemóvel ou de outras formas de comunicação, tornando-se, por isso, imperioso que o professor se sirva destes suportes para que a ação pedagógica:

Contemple a utilização de materiais diversificados, ou seja, os materiais de apoio pedagógico não devem ser apenas os constantes do manual, mas sobretudo dos diferentes recursos que circulam socialmente, nomeadamente, até os suportes e as tecnologias mais recentes como o projector multimédia, o vídeo, o CD-ROM, o CD de áudio, o DVD e a internet (Soares, 2010, p. 4).

Como destaca Guerra (2003), “o texto assume um papel importante na seleção das estratégias de leitura e no tipo de conhecimentos recordados para auxiliar a compreensão do seu conteúdo” (p. 3), daí que o professor deve equacionar quais os textos a estudar, as diferentes estratégias que pretende aquilatar nos seus alunos e a forma como as concatenará nos diferentes momentos da aula.

Os mais recentes documentos matriciais, Programas e Metas Curriculares, demarcam a viragem que se operacionalizou, ao longo dos anos, pois atribuem à leitura um lugar medular ao lado das outras macrocompetências, dito de outro modo, “quanto maior for a competência linguística [do indivíduo], quanto melhor dominar estratégias metacognitivas, mais informação será integrada na sua representação individual do texto e mais competente é o leitor” (Coelho *et al.*, 2002, p. 23).

Por conseguinte para a didatização desta competência que, na opinião de Guerra (2003), é uma atividade multidimensional, é necessário ter em conta os seguintes processos (Turcotte, 1994, citado por Guerra, 2003): (i) os interesses pessoais do leitor; (ii) os objetivos da leitura; (iii) as reações afetivas estabelecidas com o texto; e (iv) os pré-conhecimentos; por se encontrarem intimamente ligados ao ato de fruição estética que a leitura pressupõe na identificação entre leitor e texto.

Posto isto, em contexto escolar e como advogam os documentos ministeriais, o professor deve diversificar os usos e modalidades de leitura, tendo em conta a sua intencionalidade, para que o discente possa contactar com diferentes tipologias e refletir sobre um *corpus* abrangente de significados.

Segundo tais postulados, apresento algumas das modalidades de leitura que podem ser trabalhadas em contexto educacional, a saber: (i) a leitura funcional, a partir da qual “se obtém informação necessária para ampliar o conhecimento e dar resposta às necessidades de formação e de desenvolvimento do indivíduo” (Balula, 2008, p. 171, citando Antão; 2000), que pressupõe a realização de atividades que fomentem a compreensão do enunciado, como a seleção de palavras chave ou expressões num texto, o preenchimento de lacunas, a localização de informação específica, a associação de perguntas a respostas, etc. (Amor, 1997, p. 93); (ii) a leitura analítica e crítica, que se reveste de maior complexidade por envolver uma análise e reflexão sobre os enunciados escritos e, nas palavras de Amor (1997), pressupõe, por exemplo, a distinção de factos e opiniões, a distinção de unidades de leitura mais complexas, a identificação de tema e do assunto, a identificação dos objetivos do autor e outras estratégias que consubstanciam “uma leitura transformadora e crítica do texto” (Amor, 1997, p. 95); (iii) a leitura recreativa ou lúdica, que tem por finalidade despertar nos alunos o interesse pelo texto, uma vez que as obras, selecionadas pelo professor, deverão estar adequadas aos gostos e interesses dos aprendentes, servindo de estímulo para a leitura funcional em contexto de sala de aula; e, por fim, (iv) a leitura extensiva, que, como refere Teberosky *et al.* (2003, p. 1), é uma modalidade “que se pratica sobre textos de conteúdos e características muito diversos; uma leitura rápida e superficial, quase sempre silenciosa e individual” (p. 1), de obras/textos literários e não literários adequados à faixa etária dos discentes.

Acerca das estratégias inerentes ao ato de ler, Guerra (1999) perfilha que “só poderemos exigir uma efetiva adesão à leitura se os nossos alunos souberem manejar as técnicas que lhes permitem aceder ao significado do texto, i. e., se tiverem interiorizado as várias tarefas implícitas na compreensão de texto (p. 35).

Nesse sentido, também Colaço (2004) refere que “a leitura é um jogo que compreende diferentes etapas” (citando Alarcão & Tavares, 1988: 1), que subjazem um complexo processo de estruturação mental. Assim sendo, e como enuncia Guerra (2003), é tarefa do professor conceber exercícios que permitam uma aquisição cabal desta competência, no tocante às diferentes estratégias que são ativadas durante o processo de ler, a saber: (i) as estratégias de seleção, que consistem na eliminação da

informação dada como inútil, recaindo a leitura sobre os aspetos considerados relevantes para a compreensão do enunciado; (ii) as estratégias de predição, que se prendem com a mobilização de conhecimentos, por parte do leitor, para a predição/antecipação do conteúdo do enunciado escrito; (iii) as estratégias de inferência, que preveem a inferência de ideias que não estão explícitas no texto; (iv) as estratégias de confirmação, que subentendem a confirmação ou refutação das predições tecidas pelo leitor acerca do texto; e, finalmente, (v) as estratégias de autocorreção, durante o qual o leitor revê e reconsidera a informação que possui, com vista à melhoria do texto escrito produzido.

Efetivamente, os Programas em vigor enfatizam, no tocante a esta competência, que a abordagem ao enunciado a ler deve fazer-se a partir de uma abordagem tripartida que consiste na pré-leitura, leitura, e pós-leitura. Na opinião de Guerra (1999), esta abordagem trifásica é importante na medida em que permite o entendimento do texto por parte do leitor. Posto isto, este mesmo autor esclarece no que consiste cada uma das fases atrás referidas e que tipo de exercícios poderão ser postos em prática para a compreensão do texto a ler. A pré-leitura, que antecede a abordagem propriamente dita do texto, permite ativar conhecimentos prévios, preparando o aluno para o seu conteúdo. Este momento pode consistir, por exemplo, na realização de questões sobre o tema do texto, a partir do título e outras informações, na antecipação da história e outras atividades com o mesmo objetivo. A leitura consiste na construção de sentido e pode operacionalizar-se através da identificação do vocabulário desconhecido, da descoberta do seu significado através do contexto sugerido, da leitura e releitura dos parágrafos que poderão incluir informação relevante, do agrupamento de ideias do texto e outras. Por fim, a pós-leitura pressupõe a reflexão sobre o texto lido e engloba atividades como a verificação de respostas dadas no momento de pré-leitura, a elaboração de exercícios de verificação da compreensão do texto que podem passar pela escrita de resumos ou pelo reconto oral.

É nesta complexidade que se destaca o papel que o professor deve assumir na delineação de dispositivos pedagógicos, na medida em que propicia a aquisição de estratégias fundamentais inerentes à compreensão de enunciados escritos com

diferentes conteúdos e diferentes finalidades. Os Programas de Português atualmente em vigor destacam a importância que a Escola deve ter na promoção do prazer de ler, colocando, inequivocamente, o aluno como construtor da sua própria aprendizagem.

Tendo por base os pressupostos anteriormente explanados, e como explanarei no subcapítulo seguinte, foi minha intenção conceber atividades de leitura que fossem ao encontro, por um lado, dos fundamentos presentes nos documentos norteadores e, por outro, fossem motivadores para que os alunos melhorassem a sua competência ao nível da leitura.

13. 3. 1. 1. A leitura na sala de aula

Leitura e interpretação- excertos da obra Os Maias, de Eça de Queirós (v. anexo II. B)

No sentido de estudar a obra *Os Maias*, de Eça de Queirós, conteúdo obrigatório no currículo do 11º ano de escolaridade, pretende-se promover a aquisição de estratégias ao nível da leitura orientada, visando-se, desta feita, a compreensão de aspetos específicos do enunciado escrito. Para isso, pretende-se que os alunos respondam a um questionário de interpretação sobre os excertos e reflitam sobre as leituras realizadas (este exercício também surge no sentido de preparar os discentes para os Exames Nacionais). Todavia, antes de iniciar esta atividade, procedeu-se à ativação de conhecimentos prévios sobre o tópico, a partir do visionamento de excertos da minissérie *Os Maias* e da identificação das diversas personagens. Desta forma, os alunos, a partir da identificação das mesmas, poderiam recuperar na sua memória a ação da obra e a relevância de algumas das personagens intervenientes.

Na minha opinião, o apoio audiovisual, desperta, por um lado, o interesse pela ação da obra e, por outro, é um suporte que constituiu uma mais-valia, no sentido em que mobiliza pré-conhecimentos dos alunos, no respeitante à leitura extensiva que realizaram.

No momento seguinte, os discentes respondem a um questionário sobre o excerto, procedendo, desta feita, à construção de sentidos. Podem, pois, aquilatar estratégias que cimentarão uma compreensão cabal do enunciado em estudo.

Por fim, passar-se-á à elaboração de um questionário de interpretação que lhes permitirá: (i) ler com fluência; (ii) apreender criticamente o significado e a

intencionalidade de textos escritos; (iii) selecionar estratégias adequadas ao objetivo de leitura; e (iv) reconhecer o valor estético da língua (Coelho *et al.* 2002, p. 17).

Creio que o encadeamento de atividades cumpre o exposto no Programa de Português para este nível de ensino e permite a aquisição e aperfeiçoamento de diversas estratégias ao nível da leitura/compreensão/interpretação do enunciado escrito.

Leitura e interpretação — Poema “O Amigo”, de Alexandre O’Neill (Anexo II. A, p. 460-462)

Para o estudo do texto poético no 7º ano de escolaridade e, tomando em consideração os textos literários recomendados para este nível de ensino nas Metas Curriculares, decidi trabalhar o poema “Amigo”, de Alexandre O’Neill, por encerrar uma temática que, a meu ver, interessa a alunos desta faixa etária específica.

Deste modo, e respeitando os fundamentos do Programa para o Ensino Básico que defendem uma estrutura trifásica para uma melhor compreensão do enunciado escrito, num momento inicial, projetou-se uma imagem que remete para o tema da amizade, e a partir de um guião que elaborei, pedia-se aos discentes que, em primeiro lugar, descrevessem a imagem e, *a posteriori*, refletissem sobre os sentimentos que a mesma lhe despertava, por forma a nortear-se o tema para a amizade. Com esta atividade de pré-leitura abrir-se-á caminho para o estudo do poema, já que, ao promover-se a reflexão sobre a imagem, mobilizar-se-ão, sobretudo, conhecimentos prévios dos discentes, que os ajudarão, no momento da compreensão/interpretação.

Após este momento de ativação de conhecimentos, passou-se à leitura do enunciado — em silêncio e em voz alta —, momento em que o aprendente faz uma primeira leitura rápida com as mãos no bolsos (Guerra, 1999, p. 39) e fica com uma ideia geral da temática e da forma como é plasmada. A fim de verificar essa primeira compreensão do texto, a professora questiona os alunos, no sentido de aferir se foram capazes de: (i) ler expressivamente em voz alta textos variados; (ii) explicitar o sentido global do texto; (iii) identificar temas e ideias principais; e (iv) reconhecer a forma como o texto está estruturado (Buescu *et al.*, 2012, p. 50), uma vez que, na sessão,

anterior, já haviam tomado conhecimento dos elementos constitutivos do texto poético.

Logo, com um questionário de interpretação, com perguntas que recaem sobre os aspetos mais relevantes do texto, o discente poderá reler estrofes que contenham informações mais importantes, agrupar as ideias chave, respondendo assim ao questionário de interpretação sobre o mesmo. De acordo com as Metas Curriculares é imperioso que o aluno seja capaz de: (i) Identificar pontos de vista e universos de referência; (ii) Fazer deduções e inferências; e (iii) Expressar de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos em diferentes suportes.

Neste sentido resultará o trabalho em pares, dado que os alunos poderão trocar impressões e pontos de vista sobre o enunciado, promovendo-se, justamente, o trabalho cooperativo entre o grupo.

Por fim, encetar-se-á o estudo do conteúdo gramatical (as preposições e locuções prepositivas), tendo por base os enunciados trabalhados ao longo da unidade. De realçar a interligação entre as diferentes competências, defendida pelos documentos, pois, como sublinham Buescu *et al.* (2012), não se devem compartimentar os diferentes domínios, explanados no documento, mas sim conjugá-los harmoniosamente, para a melhoria da *performance* comunicativa dos alunos

Em meu entender, o encadeamento de atividades vai ao encontro do exposto pelos documentos matriciais, sobressaindo o esforço que se fez no sentido de estreitar a relação entre o leitor e o texto, tornando o primeiro mais consciente, arguto e eficaz.

13. 3. 2. A escrita

O domínio da escrita constitui não só uma competência transversal às diversas disciplinas do currículo escolar dos alunos, mas também uma competência essencial para a sua sobrevivência social e profissional.

(Cabral, 2004, p. 29)

Nas palavras de Coimbra (2011), e à semelhança do que aconteceu com a leitura, também a escrita enfrentou inúmeras dificuldades no que toca à sua

didatização em contexto escolar, tendo só recentemente, em Portugal, surgido uma maior preocupação em implementar uma escrita processual cognitiva que “constitui uma aprendizagem gradativa de consciencialização linguística e textual (p. 1)”.

Como destaca esta mesma autora (citando David & Hill; 2003, Duarte, 2000; Figueiredo, 2004; Odell, 1993) a escrita é “uma macrocompetência que, nas sociedades escolarizadas de hoje, impulsiona grandes investimentos económicos e sociais” (p. 2), caracterizando-se por se tratar de:

uma tarefa complexa que implica a coordenação de um conjunto de atividades e capacidades cognitivas de nível superior, desde a produção verbal à leitura e à compreensão, tendo em conta diferenças e estilos de escrita individuais, aspetos de desenvolvimento e do meio (p. 2).

Na mesma linha de pensamento, Trindade & Relvão (2011) sobrealvam que: devem ser criadas condições, situações, experiências que permitam ao sujeito construir e desenvolver a sua competência, isto é, realizar aprendizagens cognitivas, comportamentais, atitudinais, linguísticas, comunicativas, sociais) que ele possa re/utilizar em novas situações da vida real (p. 435).

Acerca desta competência, o Programa de Português para o Ensino Secundário (Coelho *et al.*, 2002) enuncia que “a competência da escrita é (...) um fator indispensável ao exercício da cidadania, ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos (...), condiciona[ndo] o êxito na aprendizagem das diferentes disciplinas curriculares” (p. 20), evocando-se, desta forma, o papel medular que ela adquire na relação que o aluno estabelece com o meio social, além do valor que a escrita desempenha na aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento das outras competências nucleares.

Apontando nesta direção, Camps (2003) afirma que “a evolução dos estudos sobre a língua e, em especial, sobre a composição escrita, demonstraram a posição central que os aspetos socioculturais têm na construção da linguagem escrita” (p. 209).

E acrescenta que:

a aprendizagem da composição escrita não é única e aplicável a qualquer tipo de texto. Bem pelo contrário, aprender a escrever será aprender uma grande diversidade de géneros discursivos específicos, cada um deles com as suas funções próprias e com as suas características linguísticas específicas (Camps, 2003: 210, citando Tolchinsky, 1990; Freedman, 1994).

O Programa para o Ensino Básico vem destacar a relação indissociável que existe entre a leitura e a escrita, posto que:

Através das atividades de leitura os alunos contactam com diferentes modelos textuais, em que podem reconhecer características e modos de configuração distintos, através das atividades de escrita apropriam-se de mecanismos e de saberes que lhes permitem ler melhor e ser mais sensíveis à qualidade dos textos escritos por autores reconhecidos (Reis, 2009, p. 149),

dando-se ênfase, uma vez mais, à forte simbiose que existe entre as diferentes competências presentes no currículo.

Em contexto de processo de ensino-aprendizagem, e na opinião de Trindade & Relvão (2006), a escrita em sala de aula tem-se pautado pelo seu artificialismo, uma vez que as atividades propostas exigem que os alunos produzam textos escritos sem que tenha existido, numa fase anterior, uma preparação para o fazerem. Os autores reiteram que este tipo de exercício não é sustentável nem traz benefícios ao processo de aprendizagem, criando barreiras difíceis de transpor.

Santos (1994), que também partilha da mesma opinião, afirma: “o que acontece normalmente, e todos nós testemunhamos, é que os alunos só querem saber o quê e começam logo a escrever, a alinhar uma frase depois da outra. O que lhes interessa é encher a página” (p. 37).

Posto isto, convém sublinhar, antes de mais, que os momentos de escrita não podem surgir desintegrados/desenquadrados e devem, primeiramente, partir de uma longa e produtiva preparação prévia a que subjazem a mobilização de conhecimentos que fazem parte dos saberes implícitos e explícitos dos alunos.

Pelos motivos apontados, Trindade & Relvão (2006) preconizam que o ato de escrita deve “incluir-se em unidades estruturadas, contempladas nas planificações e como formas de operacionalização de conteúdos que visem a consecução de objetivos pré-definidos” (p. 18).

Outro dos erros que tem assolado o ensino da escrita, referido por vários autores (Cabral, 2010; Medeiros, 2002; Trindade e Relvão, 2006) é o facto de se avaliar o produto final e não o processo de escrita. Em diversas situações, o professor sugere ao discente tarefas de composição escrita, sem que exista, por um lado, a ativação de

pré-conhecimentos e, por outro, sem que sejam cumpridas as etapas inerentes ao processo de escrita, de que falarei mais adiante.

Também Amor (1997) defende que a competência escrita tem suscitado maiores problemas nas escolas portuguesas dado o baixo nível atingido pelos alunos, em todos os níveis de ensino, realçando que os mesmos não gostam de escrever e fazem-no com pouca frequência. Por estes motivos, perfilha que se trata de uma competência de difícil aprendizagem, principalmente, pela forma como é encarada pelos aprendentes. Com efeito, o professor não deve apenas, em contexto de sala de aula, ensinar a escrever, deve, sobretudo, inculcar aprendizagens significativas para que o aluno se sinta envolvido na atividade e encontre um objetivo para a mesma.

Trindade & Relvão (2006) referem que foram Hayes & Flower (1980) os principais impulsionadores da “dimensão processual da escrita”, com a qual se procura “que os alunos desenvolvam a sua capacidade de realizar as operações cognitivas ligadas aos diversos momentos do processo de escrita, para alcançar a materialização do seu texto” (p. 32).

Segundo tais postulados, Coimbra (2011) e Tavares (2007), citando L. S. Flower se J. R. Hayes (1980), Coelho *et al.* (2002) e Reis (2009) defendem que o ato de escrever deve pressupor três operações cognitivas de escrita, a saber: (i) a planificação, momento em que o aluno é informado sobre os parâmetros da escrita, que se prendem, essencialmente, com os seus objetivos e são ativados os seus conhecimentos prévios, tendo em conta o tema e a finalidade da composição escrita; (ii) a textualização, que implica a escolha de aspetos de carácter textual que levarão à criação de texto, e, por fim; (iii) a revisão, momento não menos importante, que consiste na releitura do texto com vista à “deteção de inadequações e de insuficiências e à determinação das estratégias de aperfeiçoamento a adotar” (Coelho *et al.*, 2002: 21).

Já Cabral (2004) e Guerra (2013) acrescentam um quarto e último momento que é o da editoração/edição, momento em que o aluno “passa a limpo” o enunciado produzido, cuja organização do texto, outros aspetos de carácter gráfico (formatação) e de adequação do texto se encontram em destaque.

Como salienta Cabral (2004) em cada uma das fases anteriormente enunciadas o aprendente procede à resolução de problemas que lhe vão surgindo antes, durante e depois do momento da escrita, daí que a sua prática sistemática lhe permita adquirir e aperfeiçoar as suas estratégias e torná-la mais eficaz.

Segundo Coimbra (2011) e citando, para o efeito, Barbeiro (2007), Gorjão, (2004) e Pereira (2004), tem-se observado um grande esforço, a nível educacional, no sentido de implementar projetos de escrita, de turma e de escola, ancorados numa escrita processual cognitiva. Nesse sentido proliferam atividades interdisciplinares, que visam a exposição de textos escritos, as oficinas de escrita, espaços integralmente dedicados à composição escrita e, ainda, outras atividades que assentam “na metacognição e na consciencialização linguística em contexto comunicacional” (Coimbra, 2011, p. 4). Pelas razões atrás referidas incluí, na planificação concebida para o 7º ano de escolaridade uma atividade de criação de um poema visual, que em interligação com a disciplina de Educação Visual, pretende mostrar à comunidade escolar o produto que resultou do trabalho cooperativo entre os elementos do grupo/turma.

Assim, com o objetivo de despoletar a fruição estética e artística dos discentes, aquando da redação de enunciados escritos, o professor deve desenhar atividades que os motivem e os impliquem, pois, nas palavras de Barbeiro (2012) “o processo de escrita é uma fonte de experiências afetivas, nos seus diversos momentos: antes, durante e após a escrita” (p. 36). Como pugna Cabral (2004), só se poderá obter melhores resultados se se conseguir o envolvimento dos discentes, reconhecendo que “as tarefas de escrita correspondem às suas necessidades de aprendizagem e que nelas têm oportunidade para alargar conhecimentos sobre assuntos que lhes interessam” (p. 29), sendo o objetivo fulcral da Escola “criar um espaço de trabalho colaborativo com finalidades e objetivos partilhadas pelos professores e pelos alunos, criando-se, com efeito, espaços de interação pedagógica significativa para aqueles que neles intervêm” (professores e alunos) (p 30).

Em harmonia com os postulados anteriormente enunciados, concebi atividades de produção escrita que se caracterizassem por incidir na estrutura trifásica, explanada pelos diferentes autores referidos, e, concomitantemente, se revelassem motivadoras

e desafiadoras para os alunos, com vista à melhoria do seu domínio da língua portuguesa.

13. 3. 2. 1. A expressão escrita na sala de aula

Produção escrita — poema sobre a amizade e os amigos (v. Anexo II. A, p. 465)

Com vista à elaboração de uma atividade que funcionará como projeto final de toda a sequência didática, para o 7º ano de escolaridade do Ensino Básico, promovi um exercício de criação de um texto poético de acordo com a temática dos amigos. Deste modo, para além de julgar que é um tema marcadamente próximo dos alunos, considero, ainda, que a unidade entre os diferentes momentos da sequência ajudará o aprendiz, pelo facto de terem sido tido coordenadas, idealmente, as diferentes fases que antecedem o momento de edição.

Assim, e para incutir estratégias de expressão escrita nos alunos, existiu da minha parte a preocupação de orientar o processo, respeitando as etapas de planificação, textualização, revisão e edição. Estas estão presentes na ficha de trabalho elaborada e guiam o aluno, antes, durante e após a composição escrita. Para tal, num primeiro momento, o da planificação, os alunos procederão ao encadeamento das ideias, tendo em conta, justamente, as opiniões e os elementos partilhados com o grupo, durante a atividade de pré-escrita, isto é, de partilha de ideias sobre o valor da amizade e dos amigos. Consequentemente, seguir-se-á a textualização, na qual o discente deverá ordenar o seu discurso, definindo os elementos a colocar. Em seguida, na revisão, momento não menos importante da atividade de escrita, o discente deverá reler o texto produzido, prestando primordial atenção “à correção ortográfica e sintática, ao emprego das palavras e às contradições e incoerências possíveis” (Assunção & Rei, 1998b, p. 9).

Por último, seguir-se-á momento da edição em que o aluno pondera a forma como apresentará o texto, que, posteriormente, será entregue à professora que o avaliará numa perspetiva formativa, de forma a verificar as dificuldades por eles evidenciadas.

A presente atividade está organizada de acordo com os diretrizes explanadas no Programa para a disciplina (Reis *et al.*, 2009) e pretende que os alunos sejam capazes de: (i) utilizar com progressiva autonomia de estratégias de planificação (por exemplo, recolha de informação e discussão em grupo); (ii) estabelecer objetivos para o que pretende escrever e registar ideias; (iii) organizar a informação segundo a tipologia de texto; (iv) redigir textos coerentes e com correção ortográfica; (v) ordenar e hierarquizar a informação, tendo em vista a continuidade de sentido, a progressão temática e a coerência global do texto; (vi) dar ao texto a estrutura e o formato adequados, respeitando convenções tipológicas e (orto)gráficas estabelecidas; (vii) diversificar o vocabulário e as estruturas sintáticas; (viii) avaliar a correção e a adequação do texto escrito; e, por fim, (ix) reformular o texto escrito, suprimindo, mudando de sítio e reescrevendo o que estiver incorreto (Buescu *et al.*, 2012, pp. 51-53). Procura-se, desta forma, que os alunos se consciencializem da importância do domínio da escrita, ampliando e consolidando as suas competências na satisfação das suas necessidades.

14. A literatura e o ensino

Interpretar um texto literário é o leitor lê-lo com a sua memória, a sua perspetiva, o seu saber.

(Figueiredo, 2005, p. 98)

Por meio de uma reflexão sobre os Programas de Português para os Ensinos Básico e Secundário apercebemo-nos de que os seus principais objetivos prendem-se, inequivocamente, com a incrementação da capacidade de compreensão oral e escrita do aluno, o desenvolvimento da sua capacidade crítica e, ainda, a valorização do desenvolvimento de valores, capacidades e competências.

Todavia, não podemos esquecer que a literatura tem vindo a ganhar um lugar cada vez mais significativo no currículo português, passando a constituir um domínio nas Metas Curriculares para o Ensino Básico tão importante quanto a oralidade ou a escrita. Nesse sentido Bertochi (2006) reconhece, de acordo com a definição de Beaugrande e Dressler (1984, p. 241), que o texto literário: “reproduz um mundo sistematicamente alternativo ao ‘real’, mostrando, na sua produção, a historicidade e a ‘convencionalidade’ desse mesmo mundo real” (p. 92).

Nas palavras deste autor, segundo o trabalho de investigação sobre a leitura crítica do texto literário no Ensino Básico, desenvolvido pelo Ohio State University, citado parcialmente por Pinto (1983), ao nível cognitivo várias são as vantagens, para o aprendente da língua materna, do contacto com produções literárias. Deste modo, refere como mais-valias a antecipação, a formulação de inferências, a comparação, a estruturação espaço-temporal e a generalização ou formulação de juízos de valor.

Quanto ao nível linguístico e metalinguístico, os benefícios prendem-se com a linguagem utilizada e a estrutura do texto, que passam pela identificação e avaliação das personagens, da estrutura do enredo, do tema e o reconhecimento e a formulação de hipóteses sobre o significado de seleções narrativas específicas.

Posto isto, as diretivas plasmadas nos documentos orientadores apontam no sentido de aliviar o processo de ensino-aprendizagem para a construção do saber literário, estreitando-se, desta feita, o fosso existente entre o aluno e o texto:

A educação literária deve favorecer a comunicação entre o leitor escolar e o texto literário, na assunção de que a literatura não é algo inatingível e alheio à

sensibilidade dos que frequentam a escola, mas uma forma específica de comunicação com o mundo, com os outros e consigo próprios, a que têm direito (Lomas, 2006, p. 80).

Ancorada nessas ideias, reforçaram-se, em contexto escolar, as oficinas de escrita no Ensino Secundário, espaço totalmente dedicado à produção textual, livre ou orientada, os contratos de leitura, que se estabelecem entre professor e alunos e pressupõem um compromisso entre ambas as partes, assim como outras estratégias que fomentam, em larga medida, a criação de leitores reflexivos e autónomos, capazes de construir o seu próprio conhecimento.

Como professora de Português desde 1998, e tendo lecionado a disciplina nos Ensinos Básico e Secundário, pude verificar o quão difícil é desenhar rumos pedagógicos que impliquem e motivem o aluno. Lomas (2006) reitera que:

Qualquer um que tenha ensinado literatura no ensino secundário está consciente de como os professores convivem de maneiras diferentes com a concepção de educação literária, traduzindo-as em modos distintos de selecionar conteúdos e os textos literários, em maneiras diversas de organizar as atividades e, sobretudo, no uso de métodos pedagógicos que às vezes aparecem como exclusivos (p. 74).

Nesta linha de pensamento, Figueiredo (2005) e Lomas (2006) destacam que o ensino da literatura passou por momentos de difícil didatização, uma vez que as estratégias/atividades deixavam para um segundo plano a reflexão pessoal dos alunos, enquanto sujeitos centrais da aprendizagem. Esta pautava-se, na maioria das vezes, por um discurso dirigido e dominado pelo professor o que provocava a desmotivação e o desinteresse dos aprendentes. As atividades eram redutoras e limitavam-se à leitura e resolução de questionários de interpretação, não existindo o prazer da descoberta, visto que o aluno nunca era convidado a participar ou a dar a sua opinião:

[O aluno] jamais se posiciona favoravelmente na progressão da sua aprendizagem e no caráter durável e significativa da sua apropriação, porque a leitura do texto literário que lhe é solicitada se fica por um primeiro nível de construção de sentido do texto: o que se convencionou chamar de compreensão (Figueiredo, 2005, p. 95).

No entanto, com o surgimento de novas perspectivas, abordagens e metodologias de carácter mais construtivista, observaram-se grandes mudanças no concernente à forma como se ensina literatura em Portugal. Os Programas de Português vieram realçar, indubitavelmente, a necessidade do aluno desenvolver as suas competências ao nível da interpretação literária, não como forma de conhecer os textos e autores, mas sim para cimentar a sua capacidade comunicativa enquanto indivíduo. O professor passa a ter a árdua tarefa de traçar caminhos, para que o ensino da literatura mobilize estados de espírito que promovam situações de apropriação dos saberes culturais (aprendizagens relativas à língua e ao alargamento dos saberes socioculturais), que enformem o saber próprio do ser humano.

Deste modo, Figueiredo (2005) destaca que é imprescindível que o aluno se sinta afetivamente mais próximo do texto a ler, estabelecendo com ele uma relação de proximidade que beneficiará, justamente, a abordagem literária. Daí que a aproximação ao enunciado a estudar deva ser bem equacionada pelo professor, dado que influenciará o desempenho dos seus alunos nas atividades subsequentes.

No tocante ao tipo de textos a estudar no contexto da educação literária também se verifica, com as Metas Curriculares homologadas em 2012, uma grande preocupação em adequar-se a complexidade dos textos à faixa etária dos discentes e ao seu nível de ensino. Já Figueiredo (2005) ressaltava que era desejável que se fosse aumentando o nível de “literariedade”, ou seja, que se aumentasse gradualmente a dificuldade dos textos a compreender e a interpretar de acordo com o nível de ensino.

Nas palavras desta autora, o *corpus* textual, a apresentar para a leitura em aula e fora dela, teria de englobar uma panóplia de textos literários e paraliterários (estes últimos que englobam o género policial, a ficção científica, o folhetim entre outros, a literatura infantil e textos narrativos de origem popular, como por exemplo os contos e os contos de autor, as novelas, os relatos, os romances de autor, a poesia, os textos dramáticos e os diários), que fariam do aluno um leitor cada vez mais arguto no que toca à interpretação desses mesmos enunciados. Assim, com esta aproximação ao texto literário, o discente será capaz de reconhecer as suas características, diferenciando as diferentes tipologias textuais, desenvolvendo competências que se prendem com a compreensão, a interpretação e a reflexão. Mais tarde, isto é,

aquando da frequência do Ensino Secundário, os aprendentes “afinarão” as suas competências ao nível da análise dos enunciados escritos, promovendo-se sobremaneira o seu crescimento holístico, enquanto leitores e também enquanto seres sociais.

Em guisa de conclusão, venho realçar a importância marcadamente crescente que a literatura tem vindo a ocupar no ensino do Português nas escolas, tomando, gradualmente, o lugar que lhe cabe no desenvolvimento de competências nos domínios da compreensão, da leitura, da oralidade, da escrita e da gramática. A literatura transporta a nossa herança cultural e é, por isso, imperioso, em meu entender, que as suas manifestações sejam objeto de estudo nas escolas portuguesas.

14. 1. A literatura na sala de aula

Criação de um poema visual — a árvore da poesia (v. Anexo II. A, p. 450)

A presente atividade surge no sentido de dar início ao estudo do texto poético no 8º ano de escolaridade, e pretende, fundamentalmente, encetar uma tentativa de aproximação à poesia de forma lúdica, que se quer partilhada entre os vários intervenientes.

Nesse sentido, Franco (1999) defende que é assaz importante desenvolver iniciativas que confrontem os jovens com a linguagem poética, uma vez que, na maioria das vezes, a poesia representa alguns sentidos abstratos que poderão limitar a sua compreensão. Verifica-se, com muita frequência, em sala de aula, que os alunos não se sentem preparados para compreender a poesia pela multiplicidade de interpretações de que se reveste e, por essa razão, demonstram pouca motivação, aquando do seu estudo. Com a atividade apresentada, pretende-se trazer a poesia para dentro da sala de aula, possibilitando aos alunos um contacto livre e despreocupado com as suas manifestações.

Assim sendo, a atividade consiste na seleção de uma palavra, por cada aluno, a partir da imagem em esferovite de uma árvore e, logo, na colocação do cartão com a palavra na mesma. Durante a colagem, os alunos teriam, oralmente, de esclarecer os restantes colegas sobre a sua escolha.

Pretendia-se que os aprendentes tivessem um contacto informal com o texto poético, apercebendo-se da sua estrutura e da sua intencionalidade. Seguidamente, e nas atividades subsequentes, poderiam de forma mais profícua “identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando, explicitar o sentido do texto” (Buescu *et al.*, 2012: 60), no que diz respeito ao domínio da Educação Literária.

Por fim, e com o propósito de fomentar a interdisciplinaridade (aspeto ao qual também é dada relevância no Programa), a árvore seria ilustrada na disciplina de Educação Visual e Tecnológica e, *a posteriori*, colocada num local onde toda a comunidade escolar o pudesse apreciar. Os documentos norteadores destacam a necessidade de se alargar o espaço da aula ao exterior, favorecendo a relação que o jovem entabula com o mundo que o rodeia.

Audição e compreensão do “Poema do Fecho-Éclair”, de António Gedeão (v. Anexo II. A, pp. 451-453)

Esta atividade insere-se na sequência didática do texto poético, elaborada para um grupo do 8º ano de escolaridade.

Com o objetivo de proporcionar um momento musical e, ao mesmo tempo, de introduzir o estudo do poema da sessão, concebi um exercício de preenchimento, no qual os alunos teriam de completar a letra da música/poema, beneficiando-se, em meu entender, o interesse, o empenho, a motivação e o gosto pelo estudo do mesmo. Não obstante, devo salientar que durante a conceção da atividade surgiram-me diversas dúvidas, dado não se afigurava fácil proporcionar uma atividade marcadamente lúdica, despertando-se, ao mesmo a atenção e o interesse dos alunos pelo estudo do texto em questão. Considero que a introdução da música e o encadeamento com o exercício de compreensão de texto criam uma simbiose perfeita, coadunando-se com as diretrizes do Programa, no sentido de que o aluno seja capaz de ler textos literários, exprimir opiniões e problematizar sentidos.

Visualização de um excerto da minissérie “Os Maias” e leitura/interpretação de excertos da obra (v. Anexo II. B, p. 497-499)

As presentes atividades enquadram-se na sequência apresentada para o 11º ano de escolaridade para o estudo da obra *Os Maias*, de Eça de Queirós.

Dado que o estudo de obras literárias se reveste de grande problemática, quer pela relutância com que os alunos olham para o texto, quer pela dificuldade em conceber-se estratégias/atividades adequadas, considere-se que seria positivo iniciar a interpretação textual com a visualização de um excerto da minissérie produzida pela Rede Globo. Para além de promover a identificação das diferentes personagens principais e secundárias, associando-as às da obra de Eça, estabelecer-se-á uma ponte com outras manifestações artísticas. Como sugere o Programa de Português:

as várias competências poderão ser desenvolvidas e explicitadas a partir dos textos previstos com o objetivo de consciencializar os alunos para a língua e, conseqüentemente, para a cultura de que são portadores e que lhes serve de instrumento fundamental à interação com o mundo” (Coelho *et al.*, 2002, p. 2).

Desta forma, aligeirar-se-á a aula ao estabelecer-se um momento lúdico e, concomitantemente, integrar-se-ão os alunos no contexto político, histórico e socioeconómico da obra, partindo-se depois para a reflexão sobre o mesmo.

15. A gramática

A pertinência do estudo da gramática só se justifica se se fizer dos nossos alunos melhores ouvintes e oradores, melhores leitores e escreventes do português.

(Xavier, 2013, p. 147)

Ensinar gramática, i. e., permitir a reflexão sobre as estruturas gramaticais formou, ao longo de anos, a base do ensino-aprendizagem das línguas, dado que se alavancava a máxima de que “aprendendo gramática se aprend[ia] a usar a língua” (Lidon, 2006: 19).

Com efeito, Figueiredo (2005) explicita que a gramática sempre se pautou por um ensino tradicional, uma vez que, ao longo dos anos, as metodologias existentes defendiam que "saber gramática era saber língua" (p. 105). Esta tradição gramatical, no entender desta autora, consistia no ensino de práticas estruturais da língua baseadas em textos de narrativa clássica, que não espelhavam as reais situações em que os alunos comunicavam no seu dia a dia. Assim sendo, esta abordagem mais tradicionalista, de carácter mais autoritário, rígido e referencial, valorizava, acima de tudo, o estudo de aspetos ligados à morfologia e à sintaxe, privilegiando-se a repetição sistemática das estruturas sem que existisse uma inserção num determinado contexto.

Por seu lado, Lima (2002) ressalta que esta gramática normativa promovia a passividade dos alunos, visto que se limitavam a analisar estruturas que não valorizavam a língua enquanto atividade e o indivíduo enquanto ser social.

Esta mesma autora foi mais longe ao afirmar que o ensino da gramática esteve, durante vários anos, mergulhado no “caos”, pelo facto das bases tradicionais serem obsoletas e, por isso, incapazes de dar resposta às necessidades de que o currículo carecia.

Tendo em conta as práticas cristalizadas e os problemas que afetavam o ensino da gramática, nos inícios dos anos oitenta, Krashen (de acordo com Lidon, 2006) defendeu a “teoria do *input*”. Esta incidia na aprendizagem inconsciente da gramática a partir de amostras de língua, pautando-se por valorizar a aprendizagem indutiva e

integrada das estruturas gramaticais em situações comunicativas reais e adequadas às necessidades dos aprendentes.

Por conseguinte, e a partir dos novos paradigmas científicos que surgiram ao longo dos últimos anos, registaram-se mudanças consideráveis no que toca ao estudo das estruturas gramaticais e à sua função na língua, sendo que se passou a atribuir maior ênfase ao “aperfeiçoamento da *performance* linguística” (Pereira, 2001, p. 161).

Deste modo, Lima (2002) destaca que, nos dias de hoje, ensinar gramática baseia-se no saber-aprender, i. e. , a aquisição das estruturas gramaticais servem, sobretudo, para que sejam utilizadas em contexto. Depreende-se, pois, que se atribui primazia ao aluno, como construtor das suas aprendizagens, concedendo-lhe um papel ativo e central. Por consequência, parte-se, então, dos conhecimentos dos alunos para a construção de sentido, contrariamente, ao que antes sucedia.

Não obstante, não podemos obliterar a importância dos conteúdos gramaticais na construção da consciência linguística do falante, tornando-a fundamental para a construção de enunciados com sentido. Nas palavras de Tusón (2006):

fica claro que sempre que usamos a língua estamos a “fazer gramática” e que, portanto, todo o trabalho didático da língua (assim como todo o trabalho de qualquer matéria que implique o uso linguístico) tem implícito o exercício gramatical (p. 35),

sendo que:

falar – ou escrever - implica toda uma série de fatores que, embora incluindo o gramatical, não se reduzem apenas a isso. Adquirir uma língua implica não só apropriar-se do seu léxico e da sua gramática, mas também e muito principalmente, da forma de utilizar esse código ou sistema em situações reais de comunicação (pp. 35-36).

Do meu ponto de vista, a alteração que se verificou no que toca às metodologias de ensino da gramática vieram trazer inúmeros benefícios, pois atribuíram-lhe o seu lugar fulcral como competência ao serviço da comunicação. Cabe, portanto, ao professor conceber percursos pedagógicos que potencializem a abordagem indutiva, na formulação de enunciados que consistam “na utilização estratégica e convenientemente doseada da gramática” (Lidon, 2006, p 21)

Todavia, se nos voltarmos para o contexto escolar, e tendo presente a minha experiência docente ao longo dos meus 16 anos de ensino, verifiquei como muitas

vezes a palavra gramática era encarada, *a priori*, como algo desinteressante, desmotivador e, acima de tudo, desnecessário. Segundo Xavier (2013):

a abordagem da gramática (...), entendida como construções teóricas apresentadas pelos estudos científicos que têm como objetivo propor descrições e o princípio de funcionamento da linguagem e das línguas, continua a causar entraves para os professores de português e seus alunos (pp. 139-140).

Ora, se atentarmos a contextos de ensino-aprendizagem, podemos aperceber-nos que esta resistência espelhada pelos aprendentes, em relação ao estudo das estruturas gramaticais, prende-se, inequivocamente, não só com o conteúdo em si, mas sim com a forma como são apresentadas ou estudadas em aula essas mesmas estruturas. Quantas vezes não foram os alunos confrontados com aulas tradicionais, nas quais era lecionada gramática sem que tivesse sido, devidamente, inserida em situações comunicativas? Estas práticas tradicionais fossilizadas em contextos educacionais vieram, com certeza, agudizar o fosso existente entre o aluno e o estudo da gramática.

Nesse sentido, Xavier (2013) destaca, numa outra publicação, que o cerne da questão prende-se, em especial, com as estratégias que se aplicam no contexto educacional. A autora refere que a generalidade dos professores continua a dar primazia a atividades redutoras e expositivas, que consistem, essencialmente, na resolução de fichas e exercícios e outros. Defende, por isso, que o ensino deve partir da integração das estruturas em contexto e com a consecução de actividades de carácter lúdico, fomentando-se, portanto, a aplicação em situações de comunicação. Desta forma, Xavier (2013) distingue a abordagem dedutiva da abordagem indutiva. A primeira incide na atribuição de um papel passivo ao aprendente, uma vez que o professor: “expõe o conteúdo, por vezes de forma descontextualizada, e fornece a regra” (p. 141).

A segunda abordagem– a indutiva– pretende exatamente o oposto e caracteriza-se por “estar casada com abordagens comunicativas, em que o professor cria uma situação de comunicação favorável ao emprego de uma dada estrutura” (Xavier, 2013, p. 142).

Xavier (2012) vai mais longe ao afirmar que a aprendizagem da gramática deve centrar-se na descoberta ativa, i. e., [n]uma perspetiva reflexiva e consciente da língua, [suscitando] o espírito de investigação/curiosidade e de interrogação face à linguagem que o aluno usa. (p. 470), o que, a meu ver, vem trazer mais-valias, pelo facto de o aluno ser o agente principal na aula, analisando, descobrindo e refletindo sobre a forma como as estruturas da língua aparecem e se articulam. Julgo, que, no contexto escolar atual, esta estratégia de motivação poderá aportar inúmeros aspetos positivos, levando certamente o aluno a encarar a gramática de forma mais positiva.

Porém, também o professor terá de transpor inúmeros obstáculos, já que uma abordagem indutiva, que prima pela descoberta, exige do professor uma reflexão mais aprofundada na definição de rumos pedagógicos que se afastem, inequivocamente, da abordagem dedutiva:

Trata-se de uma abordagem que implica o pensamento, a construção do saber por parte dos alunos e isso exige tempo. Porém, o tempo ganha-se a longo termo se o aluno compreender, de facto, os mecanismos gramaticais de base (Xavier, 2012, p. 474).

Xavier (2013) apresenta, também, estratégias que poderão promover a descoberta como por exemplo: os laboratórios de língua, o uso das TIC, o uso dos quadros interactivos, de plataformas várias, as atividades lúdicas e outros que além de fazerem do aluno o “cientista” que investiga e experimenta, fomentarão, sem dúvida, aprendizagens significativas.

Os Programas e as Metas Curriculares, em vigor para a disciplina de Português, destacam o papel medular da gramática na prática e reflexão sobre as estruturas da língua, surgindo intrinsecamente ligada às práticas discursivas:

(a gramática) [constitui-se] como condição indispensável para o aperfeiçoamento do uso da língua, uma vez que possibilitará a identificação de dificuldades e a consciencialização das estruturas linguísticas a usar em determinados contextos (Coelho *et al.*, 2002, p. 25).

Nos Programas, em especial, frisa-se que a gramática é um domínio inerente a todas as outras competências chave, destacando-se, como advogam os autores anteriormente referidos, o estudo das estruturas gramaticais de uma forma indutiva/explicita, enlaçadas em atividades de teor comunicativo:

Pretende-se que o aluno adquira e desenvolva a capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais da nossa língua, de modo a fazer um uso sustentado do português padrão nas diversas situações de Oralidade, da Leitura e da Escrita (Reis *et al.*, 2009, p. 6),

de modo que: “o ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios” (Reis *et al.*, 2009, p. 6).

Observando, desta feita, as Metas Curriculares para o Ensino Básico (Buescu *et al.*, 2012), apercebemo-nos de que os descritores de desempenho explanados atribuem um papel de destaque à eficácia do aluno enquanto utilizador da língua e focam-se na aquisição de uma consciência linguística e de um conhecimento metalinguístico ao serviço da interação.

Por fim, venho realçar que as atividades gramaticais inseridas na minha sequência didática para o 8º ano de escolaridade, se pautaram por uma consciente reflexão, no que concerne às diferentes estratégias a pôr em prática e as possíveis repercussões que poderiam ter em contexto de sala de aula. Posto isto, e tendo em conta todas as leituras feitas, pretendi incrementar uma abordagem indutiva, a fim de despertar o interesse dos aprendentes.

Em suma, penso que é inquestionável a importância que a gramática desempenha para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos, sendo que, se for devidamente enquadrada, poderá trazer grandes benefícios, no que toca ao ensino da língua portuguesa.

15. 1. A gramática na sala de aula

As preposições e as locuções preposicionais (vide Anexo II. A, p 463-464)

A sequência elaborada no âmbito do estudo do texto poético no 8º ano de escolaridade inclui a lecionação do conteúdo gramatical das preposições e locuções preposicionais, de acordo com as diretivas expostas no Programa de Português para este nível de ensino.

Nesta sessão, o ensino do conteúdo gramatical articular-se-á a partir da observação de exemplos retirados dos dois textos poéticos trabalhados anteriormente (“Poema do Fecho-éclair”, de António Gedeão e “Amigo”, de Alexandre O’Neill).

Pretende-se que, à luz das abordagens cognitivistas/construtivistas, os alunos se apercebam a que classe gramatical pertencem as palavras destacadas, para que os conteúdos não sejam estudados desvinculados do uso, como refere Lidon (2006). Tratando-se de um conteúdo estudado no ciclo e ano letivo anteriores, não se afigurará difícil a identificação da classe de palavras em estudo, assim como as suas várias formas e usos.

Num momento posterior, e somente após uma clarificação dos usos e formas, que se efetivará a partir da participação do grupo, os alunos realizarão exercícios de aplicação no sentido de complementar as aprendizagens realizadas. Pretende-se, desta forma, e tendo em conta o Programa e as Metas Curriculares, que os alunos reconheçam e conheçam a classes de palavras, sendo, numa fase posterior, capazes de as utilizar convenientemente em situações de comunicação diversificadas.

Com efeito, aquando da realização do exercício que se insere no projeto final da sequência, os alunos teriam de elaborar um texto poético, no qual descreveriam o seu melhor amigo. Por isso foi acrescentada uma grelha de verificação, com vista a auxiliar o aluno no concernente aos aspetos a ter em conta, aquando da escrita do seu texto.

16. A avaliação

Quanto mais penetramos no domínio da avaliação, mais tomamos consciência do caráter enciclopédico da nossa ignorância e cada vez pomos mais em causa as nossas certezas.

(Cardinet, 1993, p. 11)

Encontrando-se o mundo em constante transformação não seria de estranhar que também o ensino enfrentasse inúmeros desafios, pelo facto de se procurar adequar as abordagens e as práticas a novas realidades e a novos indivíduos. Nas palavras de Marinho, P., Leite, C., Fernandes, P. (2013):

A modernidade trouxe consigo o advento da democratização do ensino e, conseqüentemente, a sua massificação introduziu a necessidade de alterações associadas ao currículo escolar e também às concepções e formas de avaliação das aprendizagens (p. 307).

Com efeito, o surgimento de novas concepções e práticas docentes trouxeram ao ensino novos desafios, sendo que a avaliação:

tem constituído um campo que progressivamente tem vindo a suscitar maior interesse, quer da administração educativa, quer dos professores, dos alunos e das famílias e até da sociedade civil em geral. Este interesse decorre não só do facto de a avaliação constituir uma das marcas mais visíveis da educação escolar, mas também por ser determinante do que nela é valorizado e dos procedimentos que configuram o currículo e o seu desenvolvimento. (Ferreira, 2007: 11).

Nesse sentido os novos Programas de Português e as Metas Curriculares apontam para a necessidade de se diversificarem as modalidades e os instrumentos de avaliação, por forma a promover uma prática docente que privilegia as diferenças e a pluralidade. Não podemos esquecer que a massificação do ensino, que se observou nas últimas décadas, introduziu, em contextos educacionais, profusas variantes (diferentes classes sociais, etnias, culturas e outros) e que:

as políticas educativas nacionais e internacionais têm apontado no sentido de a escola contribuir para a promoção da justiça social através de processos de justiça curricular (Sampaio & Leite, 2014, p. 7),

sendo que na opinião de Ball (2009), citado por Sampaio & Leite (2014):

Estes dois conceitos (justiça social e justiça curricular) interligam-se pelo facto de, tanto um como outro, terem no centro o conceito de *poder*. Por isso, para se perceber como o poder funciona, torna-se necessário analisar e encarar os fenómenos sociais através de uma perspetiva crítica (Sampaio & Leite, 2014: 8 — destaques dos autores).

Desta forma, apesar dos constrangimentos que possam surgir, aquando da regulação das aprendizagens, é a escola que tem como missão esbater as diferenças que possam existir, cabendo-lhe a tarefa de promover o sucesso escolar dos seus alunos.

Posto isto, mas antes de se proceder à análise das diferentes modalidades e instrumentos de avaliação que estarão ao serviço de uma avaliação ampla e equitativa, convém, em primeiro lugar, explicitar, o que se pretende dizer com o termo “avaliação”. Assim, Ferreira (2007) explica que é um termo polissémico por ser de difícil delimitação no que concerne à sua ação:

Esta polissemia do termo deve-se à existência de processos e de práticas de avaliação em qualquer nível ou esfera da vida humana ou social, onde se inclui a educação. (p. 11), (...) por ter finalidades e funções distintas e por incidir sobre objetos muito diversificados, que vão desde o currículo ao processo de ensino-aprendizagem, aos projetos desenvolvidos na escola, aos manuais escolares, às próprias escolas, etc. (pp. 11-12)

Deste modo, se fizermos uma análise retrospectiva podemos verificar que, ao longo dos anos, a avaliação ocupou sempre um lugar de destaque, aquando da aferição das aprendizagens dos alunos, tendo como finalidade primordial, avaliar produtos finais. Neste sentido, e de acordo com Ferreira (2007), esta avaliação baseava-se nos pressupostos do paradigma quantitativo, positivista, que se pautava, sobretudo, por ser um processo rigoroso e objetivo, que dava ênfase ao produto em detrimento do processo. Por conseguinte, atribuía-se uma menção quantitativa, que, tinha por função espelhar o desempenho dos aprendentes, não se encarando a avaliação como parte de um todo:

A avaliação era algo realizado à parte do processo de ensino-aprendizagem e consistia na medição do grau de consecução dos objetivos, definidos previamente, por parte de cada aluno, resultando a sua integração num ponto de escala de classificação. (Ferreira, 2007, p. 13),

Comumente este tipo de avaliação incidia na realização de testes/provas que catalogavam o aluno numa determinada escala de classificação, não tendo em conta a progressão dos discentes, no concernente à mobilização das macrocompetências. Nesta mesma linha de pensamento, Pacheco (2006) refere que a avaliação quantitativa surgiu no sentido de dar credibilidade à escola, avaliando, de uma parte, os alunos e, de outra, os professores:

a avaliação, em geral, e os testes, em particular, têm a finalidade de credibilizar a escola perante a sociedade, reforçando o papel da certificação na hierarquização dos sujeitos (Pacheco, 2006, p. 259),

pelo que os resultados espelhavam o sucesso e/ou insucesso dos processos, rumos e opções pedagógicas traçados ao longo do ano letivo.

Para mais, no entender deste autor, é a sociedade em geral que imprime à escola a necessidade de dar frutos, caracterizando-se, portanto, pela existência de evidências que visam comprovar as aprendizagens adquiridas num determinado ano ou ciclo. Os resultados dos testes de avaliação, as avaliações de final de período, as médias dos exames nacionais (que existem nos 4^o, 6^o e 9^o anos do Ensino Básico e nos 11^o e 12^o anos do Ensino Secundário) e a ordenação das escolas, a nível nacional, de acordo com os resultados obtidos num determinado ano letivo influem a existência de momentos que se baseiam numa avaliação do produto.

Não obstante, a partir dos anos sessenta, despontaram novas abordagens e metodologias que defendiam um paradigma qualitativo de cariz processual que visava, ao contrário do anteriormente exposto, avaliar o processo e as aprendizagens formais e informais, a longo prazo. O Programa para o Ensino Secundário foca a necessidade de abarcar no processo de avaliação todas as produções do aluno, quer formais, quer informais, elaboradas no âmbito da disciplina, decorrentes de situações de comunicação em que se envolvem as macrocompetências:

A atribuição de uma classificação ao aluno deverá recorrer dos vários dados recolhidos em momentos de avaliação formais e informais, (...) mas também da avaliação de várias produções do aluno, tais como a elaboração de dossiês de vários tipos, projetos de escrita e de leitura, trabalhos realizados fora da sala de aula, cadernos diários, etc. (Coelho *et al.* 2012, p. 30).

Como sublinham os Programas de Português, cabe, então, às escolas e ao seu corpo docente estabelecer, em cada ano letivo, os critérios, os instrumentos de avaliação e os demais documentos que deverão auxiliar o professor na regulação das aprendizagens, incrementando-se que “enquanto prática específica da instituição escolar, a avaliação das aprendizagens passa a constituir uma das várias componentes curriculares do processo de ensino-aprendizagem” (Ferreira, 2007, p. 15).

Com este tipo de abordagem, o aluno passa a constituir foco da ação educativa, pelo que o professor “orienta a avaliação para que esta permita a função pedagógica, a função social, a função de controlo e a função crítica” (Ferreira; 2007, citando Pacheco; 2004), instituindo-se, na minha opinião, uma avaliação mais consciente e partilhada, que favorecerá, grandemente, a regulação das aprendizagens.

Ferreira (2007) e Tavares (2007), à luz das novas perspetivas, definiram quatro modalidades de avaliação, que engranzadas, em contexto de sala de aula, promoverão uma avaliação mais propínqua e benéfica de acordo com as diferentes realidades socioculturais, que diariamente se manifestam em contexto escolar: (i) a avaliação de diagnóstico, que permite ao docente, numa fase preliminar, estabelecer o perfil do aluno, apercebendo-se das suas necessidades, dificuldades, interesses, etc., favorecendo um ensino mais individualizado; (ii) a avaliação formativa e formadora, que permitirá aos alunos identificar os seus erros, assim como as suas causas e a forma como os poderão colmatar, desenvolvendo-se a partir do erro e promovendo-se, sobretudo, o progresso; (iii) a auto e a heteroavaliação, que consiste na descrição, por um lado, e na reflexão, por outro, e (iv) a avaliação sumativa, que, numa perspetiva tradicional estava no foco da avaliação, permite a atribuição de uma classificação quantitativa, ao mesmo tempo que faculta a verificação das aprendizagens adquiridas.

No tocante à avaliação de diagnóstico, Ferreira (2007) confere-lhe um papel basilar, já que ancila todo o processo de avaliação e, em simultâneo, “[focaliza] a instrução, através da localização do ponto de partida mais adequado” (Bloom, Hastings e Madaus, 1983, p. 97, citado por Ferreira, 2007), i. e., procede-se à determinação dos pré-requisitos dos alunos, averiguam-se as suas necessidades, determinam-se as suas dificuldades, identificam-se as causas dos problemas, perspetivam-se possíveis barreiras ao desenvolvimento das competências estratégica e linguística, para, em

conformidade, se traçarem opções metodológicas, com vista à progressão dos alunos e ao seu sucesso.

Quanto à avaliação formativa e formadora que “pressupõe a implicação consciente, sistemática e refletida do aluno na planificação, organização e avaliação das suas próprias aprendizagens” (Leite & Fernandes, 2002, p. 65), “tem essencialmente uma função pedagógica e tem como característica principal a de estar integrada no processo de ensino-aprendizagem” (Ferreira, 2007, p. 27, citando Hadji, 1994).

Nas palavras de Ferreira (2007), a principal função desta modalidade passa por fornecer ao aprendente um “*feedback* informativo” (p. 27 — destaque do autor), regulando sobremaneira o ensino-aprendizagem quanto à “sua adequação às características, ritmos, necessidades e dificuldades/erros diagnosticados no aluno durante o seu percurso” (Ferreira, 2007, citando Hadji, 2001).

Com efeito, reveste-se de uma função de teor informativo e regulador que procura, por um lado, detetar os possíveis obstáculos que possam toldar a ação educativa, e por outro, definir de estratégias diversificadas de acordo com as características dos alunos. Para além disso, Ferreira (2007) assegura que uma avaliação formativa, que seja sistemática e continuada, converter-se-á “num fator de êxito para a realização da avaliação sumativa e, assim, torna o processo de ensino-aprendizagem mais motivador para o aluno” (p. 29).

Pacheco (2006) sublinha que os documentos norteadores (Programas e Metas Curriculares) têm sido reestruturados, ao longo das duas últimas décadas, com o propósito de fixar a importância da avaliação formativa, dado que sem a mesma é impossível detetar as dificuldades do aluno e empreender todo um processo consciente de regulação:

Uma escola sem avaliação formativa, uma escola incapaz de adotar mecanismos curriculares que permitam aos alunos ultrapassar as suas dificuldades de aprendizagem está condenada a perpetuar os resultados negativos (Pacheco, 2006, p. 261).

No concernente à auto e à heteroavaliação, Amor (1997) e Fernandes (2008) sobrelevam a importância destas modalidades, que incidem, de uma parte, no controlo das aprendizagens dos alunos, e de outro, na existência de um *feedback*, que

deve clarificar perante os alunos o seu nível real, ou o seu estado, perante os objetivos da aprendizagem e, simultaneamente, dar-lhes informação que os ajude a alterar (melhorar) o referido estado se tal se revelar necessário (Fernandes, 2008, p. 83).

Não obstante, Amor (1997) sublinha que para que esta modalidade obtenha os resultados a que se propõe deve: (i) incidir sobre aspetos pertinentes; (ii) apoiar-se em critérios igualmente pertinentes e diferenciados; (iii) assentar em limiares de exigência ajustados; e (iv) utilizar instrumentos que permitam ao aluno fazer o despiste dos indicadores de aprendizagem (p. 159).

A vantagem primordial da auto e heteroavaliação, destacada pela autora, é o facto de se criar um distanciamento entre o aluno e as suas produções, quer orais quer escritas, prevalecendo, deste modo, a atitude crítica, o autoquestionamento e a reflexão sobre as aprendizagens empreendidas.

No que diz respeito à avaliação sumativa, Ferreira (2007) refere que esta modalidade “visa medir e classificar os resultados obtidos pelos alunos (...), exprim[indo-se] quantitativamente (...) [e] conduzindo à hierarquização dos alunos” (pp. 30-31), pelo que se operacionaliza, comumente, pela aplicação de testes e/ou exames que certificam as aprendizagens dos alunos.

Nas escolas portuguesas esta modalidade é sobejamente conhecida, tendo sido, ao longo dos anos, a predileta entre os professores. Fruto da minha experiência como professora de Português, pude constatar que a consciencialização da ideia de que a avaliação era muito mais do que avaliar produtos finais produzidos pelos alunos foi morosa e difícil. Todavia, nos dias de hoje, descortina-se uma grande preocupação por parte da comunidade escolar, em relação a práticas avaliativas que valorizem a progressão processual, exposta e defendida nos Programas e nas Metas Curriculares.

Ancorada nestas visões, entende-se o papel axial que deve desempenhar a avaliação, sendo que os documentos norteadores vieram acentuar a insistência da diversificação das modalidades de avaliação a pôr em prática, no que toca à regulação das estratégias envolvidas ao nível das macrocompetências:

O ensino deve incrementar e diversificar as experiências comunicativas do aluno, desenvolvendo e aperfeiçoando a oralidade e a escrita. Assim sendo e porque têm muitos elementos em comum, especialmente em situações mais formais, ambas

requerem um ensino sistemático e planificado e uma avaliação equitativa, para que se tornem suportes eficazes de comunicação e de representação (Coelho *et al.*, 2012, p. 31).

Em relação aos instrumentos de avaliação, os Programas do Ensino Básico e Secundário ressaltam que os mesmos devem ser diversificados e adequados quer aos momentos formais, quer aos momentos informais. Sugerem-se, assim, várias alternativas com o intuito de avaliar de uma forma mais incisiva as aprendizagens, a saber, as grelhas de observação, as listas de verificação, as escalas de classificação, os testes objetivos, os testes não objetivos, e muitos outros que deverão ser equacionados pelo professor de acordo com o perfil dos alunos que tem pela frente. Por conseguinte, a multiplicidade de instrumentos que o professor pode utilizar, permitir-lhe-á de uma forma mais equitativa e objetiva, quanto possível:

avaliar mais domínios do currículo, lidar melhor com a grande diversidade de alunos que hoje estão nas salas de aulas e também reduzir erros inerentes à avaliação (Fernandes, 2008, p. 81).

Outro elemento que poderá proporcionar inúmeras sobreavalias, no respeitante à evolução do aluno, é o portefólio, que engloba uma das sugestões de avaliação referidas nos Programas, tanto do Ensino Básico como do Ensino Secundário. Este é um instrumento que conglomera uma coletânea de trabalhos produzidos pelo aprendente e permite “fazer do aluno um ator participativo na regulação das suas aprendizagens” (Figueiredo, 2005, p. 126). Para mais, permite que o professor tenha uma visão geral sobre o percurso escolar dos alunos e, em simultâneo:

[evidencia] as aprendizagens realizadas, permit[indo], ainda, que os alunos se situem face a um percurso escolar e auto-regulem esse mesmo percurso” (Figueiredo, 2005, p. 61).

Como adiantam Leite & Fernandes (2014), o professor pode operacionalizar, em contexto escolar, uma avaliação contínua, de acordo com os pressupostos programáticos, reformulando-se as opções metodológicas e orientando-se o aluno para que progrida, no tocante à mobilização das diversas estratégias de comunicação.

Ainda nos termos da avaliação, Fernandes (2008) sublinha que um dos princípios que deve regular o momento avaliativo, embora exista a dificuldade da sua aplicação

sem desvios padrão, é a triangulação que deverá existir entre as estratégias, as técnicas, os instrumentos, os intervenientes, os espaços e os tempos. Segundo este autor, “é necessário diversificar os métodos e instrumentos de recolha de dados e encontrar formas de dar alguma estrutura à avaliação de natureza mais informal” (p. 81).

Para além disso, Fernandes (2008) põe em evidência o papel crucial que a comunidade escolar ocupa para que a avaliação cumpra, verdadeiramente, a sua função:

Para poder dar resposta a tudo o que hoje dele se exige, o processo de avaliação deve poder contar com os próprios alunos, com os pais, com outros professores e, se necessário com outros técnicos, como é o caso dos assistentes sociais e dos psicólogos escolares (p. 82).

Convém, uma vez mais, salientar que é a partir da conjugação de todos estes agentes, que se poderá aspirar a um processo de avaliação claramente transparente (outra das características que Fernandes, 2008, considera como indissociável da avaliação), objetivo e adaptado à realidade socioeducativa.

Em meu entender, a avaliação das aprendizagens nas escolas portuguesas tem evoluído no sentido de acompanhar o constante devir da sociedade e dos seus sujeitos, assumindo-se o espaço escolar como o lugar por excelência, onde os seus indivíduos poderão desenvolver de uma forma holística as suas competências comunicativas.

16. 1. A avaliação na sala de aula

Seguidamente, procederei à análise de alguns dos instrumentos de avaliação aplicados nas duas sequências didáticas planificadas.

Grelha de observação direta (vide Anexos II.A e II.B, pp. 468 e 511)

Ferreira (2007) destaca que a observação é o meio através do qual o professor pode recolher informações sobre os seus alunos, não devendo, todavia, limitar-se a impressões de carácter intuitivo, que não se traduzam em elementos verdadeiramente pertinentes para a avaliação. Nesse sentido, o autor refere que a planificação, i. e., “decidir sobre o quê, quem, como, quando e porquê observar” (p. 130), enfoca o eixo central para a proficuidade da observação do contexto formativo.

Deste modo, com a finalidade de inserir nas minhas sequências um instrumento que fomentasse a avaliação processual e me permitisse recolher dados sobre as atitudes dos alunos, concebi uma grelha de observação direta que, ao longo do ano letivo, irá sendo preenchida, aquando dos diferentes momentos da aula. A mesma engloba parâmetros que visam avaliar, qualitativamente, o interesse/empenho, a participação/iniciativa, a responsabilidade, a cooperação/trabalho em equipa, a sociabilidade/comportamento e a autonomia, competências que, a meu ver, são fundamentais na relação que o indivíduo estabelece com o mundo. Além do mais, os Programas para os Ensinos Básico e Secundário são unânimes em afirmar que os alunos devem desenvolver e aquilatar competências ao nível do saber-ser e saber-estar, para que, de futuro, possam exercer:

uma cidadania responsável num mundo em permanente mutação, onde o indivíduo deve afirmar a sua personalidade sem deixar de aceitar e respeitar a dos outros, conhecer e reivindicar os seus direitos, sem deixar de conhecer e cumprir os seus deveres (Coelho *et al.*, 2002, p. 9).

No final de cada período letivo, poder-se-á analisar criteriosamente os seus dados, servindo a mesma como elemento de avaliação ao nível da progressão dos alunos.

Grelha de auto-avaliação — Trabalho em grupo (vide anexo II.B, p. 510)

O distanciamento é o pressuposto que subjaz à auto e à heteroavaliação, pois para a sua operacionalização o aluno deve refletir sobre os comportamentos e desempenhos sobre os quais recai a reflexão. Desta forma, e no âmbito da sequência elaborada para o 11º ano do Ensino Secundário, que incide no estudo das personagens principais e secundárias da obra *Os Maias*, de Eça de Queirós, elaborei uma grelha que pretende levar o aluno a refletir e a autoquestionar-se, no que toca ao seu desempenho durante a realização da atividade de grupo. Para tal coloquei questões, a meu ver, incisivas, que visam uma reflexão sobre aspetos que se prendem com a relação que o aluno estabeleceu com o grupo, com o cumprimento das tarefas e a sua participação nas mesmas, os quais promoverão uma reflexão holística sobre o desempenho do aprendente durante a sua elaboração. De acordo com os documentos orientadores, são vários os momentos em que se sugere a realização de trabalhos em

pares ou em grupo, revestindo-se a sala de aula, num espaço de partilha, reflexão e construção de conhecimentos. Para além disso, e como perspetivado pelo Programa, para este nível de ensino, poder-se-á proceder à despistagem das dificuldades dos alunos, a fim de se pôr em prática uma pedagogia diferenciada que coloca o aluno no centro de todo o processo de ensino-aprendizagem. No tocante às modalidades e instrumentos de avaliação a aplicar, em contexto escolar, o Programa sublinha que as grelhas de observação apresentam várias vantagens, podendo-se, a partir delas, verificar a progressão do aluno.

Desta maneira, o seu objetivo primordial é permitir que o professor entabule um *feedback* no qual informará o aluno do seu desempenho, permitindo, assim, a regulação interativa das aprendizagens, como refere Ferreira (2007). Seguidamente, noutras atividades e noutros momentos, poderá, eficazmente, redirecionar a aprendizagem, com o intuito de promover aprendizagens significativas.

Grelha de avaliação da produção oral (vide Anexo II. B, p. 512)

A presente grelha pretende aferir elementos, no tocante à competência oral, neste caso concreto, à produção oral, aquando da apresentação do trabalho de grupo, que consiste na explanação das características físicas e psicológicas de uma das personagens da obra *Os Maias*, de Eça de Queirós.

Assim sendo, elaborei uma grelha que engloba diversos parâmetros que, a meu ver, permitirão ao professor “desenvolver no aluno hábitos de programação dos géneros públicos e formais do oral (Coelho *et al.*, 2002: 19)”. Assim pretende-se avaliar os alunos ao nível da seleção e sistematização de informação pertinente, da explicação e da articulação da informação a transmitir, do rigor científico, da capacidade comunicativa, do vocabulário utilizado, do contacto visual e da gestão do tempo, o que se adequa aos pressupostos enunciados no Programa, uma vez que se reitera que é imperioso fazer do aluno um locutor eficaz, quer como ouvinte, quer como falante. Por conseguinte, com este instrumento de avaliação pretende-se: (i) avaliar a adequação do discurso ao objeto comunicativo, ao assunto e ao interlocutor; e (ii) avaliar as exposições orais com guião (Coelho *et al.*, 2002, 17).

A grelha tem ainda a finalidade de permitir ao professor aperceber-se das limitações e das dificuldades dos aprendentes, no respeitante ao domínio por parte do aluno desta competência nuclear.

Grelha de verificação para a produção escrita — Texto poético (vide anexo II. A, p. 466)

Nos termos do projeto final da sequência para o 7º ano do Ensino Básico, concebi uma atividade que, concatenando todos os conhecimentos e estratégias mobilizados ao longo das sessões, tem como competência foco a escrita, com a produção de um texto poético, com base no poema de Alexandre O’Neill “Amigo”. Por consequência, e para que os aprendentes não revelassem dificuldades, aquando do momento da escrita, elaborei uma sucinta grelha de verificação da produção/textualização, que reúne parâmetros que pretendem afilar aspetos relacionados com a ortografia, a pontuação, a acentuação, a estrutura do texto poético e o conhecimentos adquiridos, no que toca ao conteúdo gramatical estudado (preposições). Desta forma, a grelha pretende que o aluno atente no seu texto e afirse o mesmo englobou, aquando da produção escrita, todos os parâmetros referenciados. Reforço a utilidade que tal instrumento adquire, uma vez que tem um cariz fundamentalmente orientador, auxiliando o aluno na fase da textualização e revisão, activando-se, em paralelo, estratégias ao nível da concretização, a saber: (i) utilizar a escrita para estruturar o pensamento e sistematizar conhecimentos; (ii) seleccionar o tipo e o formato de textos adequado à intencionalidade e contexto; (iii) utilizar, com progressiva eficácia, técnicas de reformulação textual; e (iv) utilizar, com autonomia, estratégias de revisão e aperfeiçoamento de texto (Reis, 2009, pp. 127-128).

Terminada a atividade aponta-se como sugestão a inserção do texto produzido, depois de devidamente corrigido pelo professor, no portefólio do aluno. Este documento, referenciado no Programa, será um elemento assaz importante na avaliação das aprendizagens, contribuindo para valorizar sobremaneira a progressão do aluno e a avaliação de cariz processual.

Grelha de autoavaliação da sequência didática (vide Anexo II.A, p. 467)

Com a finalidade de promover a avaliação da sequência elaborada para o Ensino Básico, construí uma grelha de autoavaliação das aprendizagens, que será preenchida pelos aprendentes na última sessão da unidade.

Pretende-se avaliar a assiduidade/pontualidade, o cumprimento das regras, o empenho e a participação nas diversas atividades solicitadas durante as aulas.

A presente grelha permitirá, de uma parte, que os alunos se autoquestionem sobre o seu desempenho e, de outra parte, a partir da sua análise, que o professor, num momento posterior, promova um ensino mais individualizado, centrando-se nas dificuldades dos seus alunos. Esta grelha permitirá, ainda, que o professor analise em que medida as suas opções metodológicas foram adequadas e fomentaram o empenho e interesse dos aprendentes. A partir dos aspetos positivos e negativos mencionados, o professor pode redireccionar o ensino, facultando-se, do meu ponto de vista, a melhoria das suas aprendizagens.

IV. Reflexão crítica sobre o processo de formação

Concepções e práticas subjacentes ao ensino-aprendizagem do Espanhol (LE) e do Português (LM)

Os professores, como qualquer outro profissional, aprendem ao longo de toda a sua vida, e para o seu crescimento pessoal e profissional contribuem não só os conhecimentos construídos durante a sua qualificação académica, mas também as suas experiências pessoais e profissionais.

(Cabral, 2010, p. 30)

Concluída a minha Prática Pedagógica Supervisionada pude partir para uma reflexão sobre todo o trabalho realizado, que, a meu ver, espelhou todo o meu esforço e empenho ao longo da frequência do Mestrado em Ensino de Línguas. Tenho a consciência de que mudei e melhorei a minha atitude enquanto professora, tendo contribuído para tal a multiplicidade de ensinamentos que me foram transmitidos, ao longo da parte curricular e prática do Mestrado, e as sugestões dadas pelos professores orientadores Mestre Carlos Mangas, Professor Doutor Joaquim Guerra e Professora Doutora Mercedes Zurita.

Numa primeira fase, isto é, durante as aulas dos seminários de Português e de Espanhol, adquiri uma grande panóplia de conhecimentos e saberes que contribuíram, decisivamente, para que cimentasse competências sobretudo ao nível da planificação e da conceção das diferentes sequências didáticas.

O momento da planificação foi, para mim, o mais complexo, dado que é necessário motivar e empenhar os alunos nas atividades a realizar em contexto de sala de aula e, em simultâneo, ir ao encontro das diretrizes expostas nos Programas e nas Metas Curriculares do Ministério da Educação. Diversas vezes me confrontei com questões como:

- Estarei a abordar este conteúdo de forma correta?;
- Irão os meus alunos estar motivados na realização desta atividade?;
- Estarei a desenvolver de forma adequada as quatro competências basilares?;

pelo facto de considerar que a prática letiva deve envolver os alunos e criar uma relação bilateral, pois o ensino não se pode esgotar somente na figura do professor. Deste modo, segundo os Programas de Português e de Espanhol para os Ensinos Básico e Secundário, o professor desempenha, acima de tudo, um papel de agente de

desenvolvimento curricular. Nesse sentido, como professora, sentia a necessidade de, por um lado, adequar as estratégias e atividades aos alunos aos quais me propunha lecionar e, por outro, desenvolver competências no que toca à leitura, à compreensão oral/escrita e à produção oral/escrita, que sedimentassem a construção de novos conhecimentos e a integração do indivíduo na sociedade.

Numa segunda fase do Mestrado, a da PPS, foi possível aplicar à realidade escolar os ensinamentos adquiridos, tendo, então, a oportunidade de verificar se as opções metodológicas presentes nas minhas sequências estavam em consonância com o público-alvo (neste caso específico alunos do Agrupamento de Escolas Padre João Coelho Cabanita, em Loulé). Fiquei bastante satisfeita com o resultado final, já que as planificações tiveram repercussões positivas e o empenho, interesse e motivação dos alunos foi visível. Constatei a fulcral importância de uma planificação consciente, coesa e direcionada de acordo com as características dos alunos que, embora de elaboração árdua e morosa, constitui o cerne de todo o processo, pautando-se, primordialmente, por trazer melhorias ao ensino-aprendizagem. Confesso que a PPS não foi um momento novo para mim, pois durante o ano lectivo de 1998/1999 já havia sido avaliada nas disciplinas de Português (LM) e Francês (LE), no ano terminal da licenciatura de Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Franceses (Ramo Formação Educacional). Senti, desta vez, que estava melhor preparada, mais madura e consciente, fruto da experiência adquirida ao longo dos meus quinze anos de ensino. Não obstante, tive de me reinventar, dado que estava habituada a lecionar a língua francesa e tive de conquistar novos conhecimentos no que concerne o ensino da língua espanhola. Contudo, acabou por ser uma experiência muito gratificante, tanto a nível pessoal como a nível profissional e como diz o ditado popular: “o saber não ocupa lugar”.

Além do mais, a PPS e também a minha consciencialização da necessidade de adaptar abordagens e estratégias diversificadas permitiram que descobrisse novas formas de ensinar e, sobretudo, atribuisse ao aluno um papel central na construção da sua aprendizagem. Pude verificar que se abandonaram metodologias mais tradicionalistas que nortearam, em grande medida, a minha primeira PPS, e se abriram portas para a aplicação de metodologias mais centradas no aluno.

Apercebi-me, conquanto, que os discentes haviam mudado imenso e, fruto de uma sociedade mais evoluída, requeriam atividades mais comunicativas, adaptadas às suas necessidades, gostos e motivações. Deste modo, tive de refletir sobre a melhor forma de ensinar o saber-ser, o saber-estar e o saber-fazer. Nos últimos anos, o ensino das línguas materna e estrangeira defende, cada vez mais, a vertente comunicativa e julgo que as metodologias mais recentes, já explicadas no capítulo I, promovem, em grande medida, este tipo de abordagem. Assim sendo, as sequências que elaborei tiveram como pano de fundo a intencionalidade comunicativa, culminando na elaboração de um projeto final reflexo de todas as aquisições encetadas ao longo da mesma.

Outro momento não menos importante da minha aprendizagem foi o da reformulação das planificações, estratégias e atividades. De forma incessante, e consoante as sugestões e orientações dos professores orientadores, alterei e melhorei os planos e materiais elaborados, com o intuito de adequar o ensino aos alunos e fomentar uma aula mais coesa e de acordo com as suas motivações pessoais. Na minha opinião, foi um aspeto muito positivo que me permitiu evoluir como professora e ainda como pessoa, uma vez que estive mais atenta às solicitações e necessidades dos meus alunos. Neste processo de reformulação tiveram suma importância a bibliografia consultada, mas, sobretudo, a capacidade reflexiva que penso ter desenvolvido ao longo destes anos de prática docente.

Posto isto, e tendo em conta todos os pressupostos subjacentes, planifiquei sequências, na disciplina de Espanhol, em que o aluno adquiria o papel central e dava assaz importância à realização de atividades comunicativas. Pude verificar, aquando da lecionação das sessões, que os alunos demonstravam empenho e gosto pela abordagem feita. Para mais, e por organizar sequencialmente as atividades, adotei um papel de moderadora e orientadora o que levou a um maior contributo por parte dos intervenientes em todos os momentos. Em meu entender, as aulas foram dinâmicas, motivadoras e permitiram, efetivamente, a comunicação em sala de aula, o que foi muito gratificante para mim.

Os vários momentos que contemplavam a avaliação também se revestiram de grande complexidade, todavia penso ter construído materiais que contribuíram para

que a minha ação fosse, do meu ponto de vista, mais eficiente, eficaz e mais fidedigna. A partir dos materiais elaborados, para esse efeito, verifiquei a evolução dos alunos e pude receber um *feedback* em relação às sequências lecionadas. A avaliação processual tão defendida por vários estudiosos constituiu uma mais-valia, dado que me permitiu fazer uma avaliação sustentada do meu trabalho. Permitiu que a avaliação se centrasse no processo e não no produto final, como corroboram os autores dos Programas.

No tocante à disciplina de Português, e embora não tenha realizado a PPS, apresentei duas sequências didáticas, uma para o Ensino Básico e outra para o Ensino Secundário, sendo que a primeira recaía sobre o estudo do texto poético no 7º ano de escolaridade e a segunda sobre o texto narrativo — *Os Maias*, de Eça de Queirós — para o 11º ano de escolaridade. Tal como havia procedido para a disciplina de Espanhol, elaborei a planificação, com os respetivos objetivos gerais e descritores de desempenho, os planos de aula, os diversos materiais e os elementos de avaliação que poderiam ser aplicados, aquando da leção de ambas as sequências.

Assim sendo, e no sentido de apresentar materiais que tivessem em conta as atuais exigências curriculares, foi necessário que, de uma parte, lesse bibliografia específica que me ajudasse no que concerne aos rumos pedagógicos a tomar, e, de outra, analisasse criteriosamente os Programas e as Metas Curriculares (7º ano), para que seguisse os pressupostos estabelecidos em vigor para o presente ano letivo. Não obstante, e mesmo não tendo um grupo específico ao qual adaptar as sequências, preocupei-me, justamente, em fomentar a unidade entre os diversos momentos da aula, englobando todos os domínios e dando primazia à interação entre os aprendentes.

Na minha opinião, os materiais elaborados eram atrativos, rigorosos ao nível científico e fomentavam a interação entre os alunos. Considero, portanto, que as minhas expectativas iniciais foram cumpridas e penso que os processos pedagógicos traçados se adaptariam, com certeza, a alunos reais inseridos num contexto genuíno de ensino-aprendizagem.

Além disso, gostaria de ressaltar a importância que os ensinamentos adquiridos, ao longo do Mestrado em Ensino de Línguas, tiveram aquando da

planificação, concretização e avaliação das sequências didáticas concebidas. A partir de uma reflexão conscienciosa, fui capaz de desenhar atividades mais comunicativas e centradas na resolução de tarefas por parte dos aprendentes, o que, a meu ver, favoreceu a coesão entre os diferentes momentos da aula. Pelas razões apontadas, penso ter imprimido mudanças significativas na didatização da língua materna, que concorreram, de forma inequívoca, para o desenvolvimento de processos linguísticos, cognitivos e metacognitivos ao nível das diferentes macro-competências.

De frisar, ainda, que os ensinamentos adquiridos durante as aulas do Seminário de Português, levaram-me a refletir sobre o papel do professor e sobre a importância de planificar, tendo como pano de fundo os objetivos e os descritores de desempenho explanados nos novos Programas e Metas Curriculares. Considero, ainda, que as mesmas foram uma mais-valia, uma vez que me mostraram a multiplicidade de formas como poderia abordar o mesmo conteúdo, tornando-me, sem dúvida, numa professora mais cónscia que procurou sobremaneira atender às necessidades, gostos e interesses dos seus possíveis alunos.

De um modo geral, penso que a consciencialização das alterações que se verificaram ao nível das metodologias e abordagens educativas, promoveram uma reflexão mais profícua sobre os rumos e processos a encetar, ao dar ênfase a atividades que colocavam o aluno como o cerne de todo o teatro educativo. Julgo que o facto de descentralizar o ensino da figura do professor e de procurar que a ação se focasse fundamentalmente no aluno, foi um dos maiores passos que poderia ter dado para o meu crescimento integral enquanto professora.

No que diz respeito à avaliação, preocupei-me em dar destaque a uma avaliação processual que refutasse a centralidade no produto final. Para o efeito, concebi diversos instrumentos que pretenderam fazer da avaliação uma parte integrante da aprendizagem, permitindo a observação e a regulação do processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, e tendo em conta todo o trabalho desenvolvido, venho salientar que a profissão de professor engloba uma grande multiplicidade de funções. A sua ação não se limita apenas ao ato de ensinar, pois é premente pôr em prática diversas estratégias que promovam a motivação do público-alvo e que fomentem o

desenvolvimento das suas competências. De destacar todo o trabalho autónomo que o professor deve desenvolver para a preparação das suas aulas que devem ser adequadas aos alunos que tem pela frente. Portanto, o papel do professor na aula deve alterar-se para que o ensino se afigure mais desafiador e se centre, decisivamente, no aluno.

Considero, portanto, que a PPS, as aulas do seminário e todo o trabalho produzido foram gratificantes, uma vez que trouxeram um contributo muito importante para a minha ação como professora de línguas.

Tenho plena consciência de que ainda há muito a aprender e a descobrir, pois como explica Silva (s/d): “ a educação é, antes de mais nada, uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade” (p. 1). No futuro, novas metodologias e abordagens surgirão, no sentido de melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem, e como professora terei de adaptar-me a novas realidades e desafios pedagógicos, sendo que, só dessa forma, poderei marcar a diferença numa sociedade em constante devir. Espero poder continuar a exercer esta profissão, dando o meu contributo, que espero positivo, junto de jovens e adultos.

À guisa de conclusão, venho desejar que as minhas aprendizagens continuem a fazer de mim uma professora que desafia os limites, a fim de proporcionar aos meus alunos momentos de partilha de saberes. Espero, além do mais, ter marcado os meus alunos, não só pelo facto de lhes ter proporcionado novos ensinamentos, mas também por lhes ter inculcido competências transversais que os guiarão e acompanharão ao longo das suas vidas.

Referências bibliográficas

- Acquaroni, R. (2004). La comprensión lectora. Em Sánchez-Lobato, J. & Santos, I. (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 943-964.
- Ainciburu, M. (2014). El léxico en L2: la adquisición del vocabulario y sus mitos. ¿Existe el vocabulario rentable?. Em *Signos ELE 8*, Buenos Aires: Universidad del Salvador.
- Alarcão, I. (2001). *Compreendendo e construindo a profissão de professor da história da profissão professor ao histórico de cada professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alonso, E. (2012a). *Soy profesor/a: aprender a enseñar 1*. Madrid: Edelsa.
- Alonso, E. (2012b). *Soy profesor/a: aprender a enseñar 2*. Madrid: Edelsa.
- Alves, M. (2010) Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. Em *Revista Portuguesa de Educação, 20*. Braga: Universidade do Minho, 7-28
- Amaro, A. (2011). *Novas Leituras- 7º ano, 3º ciclo*. Lisboa: Edições Asa.
- Amorim, F., Araújo, I. & Militão, P. (2011). *Em progresso- Português, 7º ano*. Lisboa: Didática Editora.
- Amor, E. (1997). *Didática do Português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Assunção, C. & Rei, J. (1998a). *Comunicação oral- material de apoio*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Assunção, C. & Rei, J. (1998b). *A escrita- material de apoio*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ballester, M. P. (2000). Actividades de prelectura: Activación y construcción del conocimiento previo. *Carabela, 48*, 65-83.
- Balula, J. (2008). *Desenvolvimento de estratégias de leitura funcional através do ensino/aprendizagem da língua portuguesa no 3º Ciclo do Ensino Básico*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu – Escola Superior de Educação de Viseu.
- Barbeiro, L. (2012). Escrever: processo e emoção nos alunos do ensino básico. Em *Exedra: Revista Científica ESEC*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais — Instituto Politécnico de Leiria.

- Barell, J. (2007). *Problem-Based-Learning — An Inquiry Approach*. California: Corwin Press.
- Benítez, G. (2009). El uso de las imágenes en la clase E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita. Em *Suplementos MarcoELE*, 8. Disponível em: http://www.marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_imagenes.pdf
- Bertochi, D. (2006). O trabalho com o texto literário no ensino obrigatório. Em Lomas, C. *O valor das palavras (II) — Gramática, literatura e cultura de massas de aula*. Porto: Asa Editores, S. A.
- Bordón, T. (2000a). La evaluación de la comprensión de textos escritos en aprendices de E/LE. *Carabela*, 48, 111-136.
- Bordón, T. (2000b). La evaluación de la comprensión auditiva en aprendices de E/LE. *Carabela*, 49, 77-101.
- Bordón, T. (2004). La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva. Em J. Sánchez-Lobato, & I. Santos, (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua extranjera (LE)*, 983-1003. Madrid: SGEL.
- Braga, Z. (2000). *Abordagens — Português B, 11º ano*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2012). *Metas curriculares de Português. Ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cabral, M. L. (2004). A escola promove o desenvolvimento das competências de literacia? Em Cabral, M. L. (coord.), *Para o Ensino da Leitura e da Escrita do Básico ao Superior*. Universidade do Algarve: Centro de Estudos Linguísticos e Literários.
- Cabral, M.L. (2010). *Temas de Didáctica de Línguas Estrangeiras. Contributo para a formação de professores*. Universidade do Algarve: Centro de Estudos Linguísticos e Literários.
- Camps, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. Em Lomas, C. *O valor das palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas*. Lisboa: Asa Editores.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogia comunicativa del lenguaje. Em Llobera, M. (ed.) (1995). *La competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa, 63-81.
- Candlin, C. (1990) Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. Em *Comunicación. Lenguaje, y educación*, 7- 8. Disponível em:

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/candlin01.htm

- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Porto: Edições Asa, Práticas Pedagógicas.
- Caro, A. (2004). El tratamiento del léxico en los diccionarios de E/LE. Em *Carabela*, 56, 69-97.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2004). La expresión escrita. Em J. Sánchez-Lobato, & I. Santos, (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, 917-941. Madrid: SGEL.
- Cassany, D. (2009). *Diez claves para enseñar a interpretar*. Portal.es.
- Castón, R., García, E. & Ginés, I. (2005). *Aula Internacional 2*. Barcelona: Difusión.
- Castro, R. (1989). *A aula de português: um contexto especializado de comunicação*. Braga: Universidade do Minho
- Castro, R., & Sousa, M. L. (1998). *Entre linhas paralelas- estudo sobre o português nas escolas*. Coimbra: Angelus Novus.
- Castro, R. (2005). *O Português no Ensino Secundário: processos contemporâneos de (re)configuração*. Braga: Universidade do Minho.
- Catarino, A. & Fonseca, C. (2011). *Outros percursos- Português 11º ano*. Lisboa: Edições ASA.
- Ceia, C. (2010). *O professor na caverna de Platão — As recentes políticas para a formação de professores em Portugal e o futuro da profissão*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Coelho, M., Seixas, J., Pascoal, J., Campos, M., Grosso, M. & Loureiro, M. (2002). *Programa de português (10º, 11º, 12º). Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Coimbra, M. (2011). Escrita processual e (meta) cognição: Perspetivas. Em *Revista Ozarfaxinars*, 29, 1-6. Matosinhos: Centro de Formação de Associação das Escolas de Matosinhos.
- Colaço, P. (2004). Conceções sobre a leitura num contexto de formação inicial de professores. Um estudo de caso. Em Cabral, M. L. (coord.), *Para o Ensino da Leitura e da Escrita do Básico ao Superior*. Universidade do Algarve: Centro de Estudos Linguísticos e Literários.

- Conceição, C., & Sousa, O. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação*, 20, 81-98.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas — Aprendizagem, ensino, avaliação* (M. J. Rosário & N. Soares, Trad.). Porto: Edições Asa.
- Coronado, M. L. (1998). Últimas aportaciones en la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales. *Carabela*, 43, 81-93.
- Correia, R., Neves, E. & Teixeira, M. (2011). A importância da aprendizagem gramatical no 1.º ciclo – o caso da coordenação. Em Teixeira, M.; Silva, I. & Santos, L. (orgs.). *Novos desafios no ensino do Português*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém, 11-19.
- Costa, M. (2006) Ser professor de português numa sociedade em mudança. Em Duarte, L. & Morão, P. *Ensino do português para o século XXI*. Lisboa: Colibri
- Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro (Territórios de Intervenção Prioritária)
- Decreto-Lei nº 6/ 2001 de 18 de janeiro (Lei de Bases do Ensino Básico)
- Despacho Normativo nº20/2012 de 03 de outubro (Educação Especial)
- Duarte, I. (1996). Se a língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar?. Em Delgado-Martins, M. R., Serrão, M. J. & Pereira, D., *Formar professores de português hoje*, Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, I. (2002). Complexidade sintática: implicações no ensino da língua materna. Lisboa: Almedina.
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid, Edinumen.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: desafio às teorias, práticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernández, S. (Coord.) (2001). *Programas de Espanhol, nível de iniciação, 10ºano*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, O. (2005). *Didáctica do português língua materna- Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*, Lisboa, Coleção Horizontes da Didática, Edições Asa.

- Figueiredo, O. (2011). Do ensino da língua à língua no ensino. Em *Lingvarvmarena*, 2, 121-137. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal) Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Franco, J. (1999). *A poesia como estratégia*. Porto: Campo das Letras.
- Fuentes, C. (2008) El componente lúdico en las clases de ELE. Em *Marco ELE Revista de didáctica de lengua española lengua extranjera*, 7. Salamanca: Escuela Internacional de Salamanca.
- Gamboa, M. J. (2012) Possibilidades e pontos de resistência na recepção do Plano Nacional de Leitura – Para uma análise de práticas de leitura. Em *Exedra Revista Científica ESEC*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria.
- Giammatteo, M. (2013). ¿Por qué y para qué enseñar gramática? La gramática en la formación de habilidades cognitivo-lingüísticas. *Signos ELE*, 7. Universidad del Salvador.
- Gil-Toresano, M. (2004). La comprensión auditiva. Em J. Sánchez-Lobato, & I. Santos, (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, 899-915. Madrid: SGEL.
- Giovannini, A., Martín-Peris, E., Rodríguez, M. & Simón, T. (1996a). *Profesor en acción 2. Destrezas*. Madrid: Edelsa.
- Giovannini, A., Martín-Peris, E., Rodríguez, M. & Simón, T. (1996b). *Profesor en acción 3. Destrezas*. Madrid: Edelsa.
- González, J. & González, M. (2005) *El tratamiento inductivo de la gramática y del léxico en el aula de español*. Toledo: FIAPE, Congreso internacional: El español lengua del futuro.
- Guastalegnanne, H. (2009) Jogos para trabalhar gramática y vocabulario en la clase ELE, suplementos Marco ELE, 9. V Encontro Brasileiro de Professores de Español, Disponível em:
http://marcoele.com/descargas/enbrape/guastalegnanne_juegos.pdf.
- Guerra, J. (1999). O ensino-aprendizagem da leitura no 3º ciclo. Em *Palavras* 16, 35-42. Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Guerra, J. (2003). A aprendizagem da leitura no quadro das metodologias de tarefa. Em Neto, A., Nico, J., Chouriço, J. C., Costa, P. & Mendes, P. (Org.), *Didáticas e metodologias de educação — percursos e desafios*, 97-104. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação/Universidade de Évora.
- Guerra, J. (2013). *As boas práticas de ensino da escrita*. Portugal: Bubok Publishing.

- Guillén, C. (2004). Los contenidos culturales. Em J. Sánchez-Lobato, & I. Santos, (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (Le)*, 835-851. Madrid: SGEL.
- Koster, C. (1991). La comprensión oral en una lengua extranjera: Reconocimiento de sonidos y palabras. *Cable*, 8, 5-10.
- Lança, G. & Jacinto, C. (2004). *Comunicar 11*. Porto: Porto Editora
- Leite, C. & Fernandes, P. (2014). Avaliação, qualidade e equidade. Em *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19 (2), 421-438. Campinas.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e conceção da ação de ensinar*. Aveiro: Situações de Formação.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos- novos contextos novas práticas*. Porto: Edições Asa.
- Lidon, J. (2006). Que gramática para a escola? Sobre árvores, gramáticas e outras formas de se andar pela rama. Em *O valor das palavras (II) — Gramática, literatura e cultura de massas de aula*. Lisboa: Asa Editores.
- Lima, P. (2002). O Ensino da Gramática- Formas de Explicitação do Funcionamento da Língua. Em *(Re)pensar o Ensino do Português*. Lisboa: Ed. Salamandra.
- Llobera, M. (1999) La formación del profesorado de lenguas: nuevas perspectivas. Em Zanón, J. (Coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- Lomas, C., Osoro, A. & Tusón, A. (2003). Ciências da linguagem, competência comunicativa e ensino da língua. Em Lomas, C. *O valor das palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas*. Lisboa: Asa Editores.
- Lomas, C. (2006). A educação literária. Em Lomas, C. *O valor das palavras (II)- Gramática, literatura e cultura de massas de aula*. Porto: Asa Editores.
- López, J. M. (1999). Y, ahora, la gramática. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Lugarini, E. (2003). Falar e ouvir. Para uma didática do “saber falar” e do “saber ouvir”. Em Lomas, C. *O valor das palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas*. Lisboa: Asa Editores.

- Marinho, P., Leite, C. & Fernandes, P. (2013). A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de “testinite”. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, 24, 304-334.
- Martín-Peris, E. (1991). La didáctica de la comprensión auditiva. *Carabela*, 8, 16-26.
- Matte, F. (1998). Gramática, pragmática y enseñanza comunicativa del español como lengua extranjera. Em *Carabela*, 43, 53-79.
- Medeiros, C. (2002). A escrita nas aulas de português: a perspectiva dos alunos do Ensino Secundário. Em Funk. G. (org.), *(Re)pensar o ensino do português (105-121)*. Madrid: SGEL.
- Meireles, M. (2002). *A oralidade na aula de português língua materna: Que espaço?* Lisboa: Edições Salamandra.
- Mello, C. (1998). *O ensino da literatura e a problemática dos géneros literários*. Coimbra: Almedina.
- Miquel, L. & Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. Disponível em: http://www.meecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9
- Ministério da Educação (1997). *Programa e organização curricular de Espanhol, Ensino Básico — 3ºciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.
- Monteiro, C., Viana, F., Moreira, E. & Bastos, A. (2013). Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório. *Revista Portuguesa da Educação*, 26, 111-138. Braga: Universidade do Minho.
- Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor — a chave do problema*. Açores: Nova Gráfica.
- Moreno, C., Zurita, P. & Moreno, V. (1998). A escribir se aprende escribiendo. *Carabela* 46, 75-101.
- Morgádez, M. Moreira, L. & Meira, S. (2011). *Español 3 — nível elemental III-9º/12º anos*. Porto: Porto Editora.
- Morgádez, M. Moreira, L. & Meira, S. (2012). *Es-pa-ñol três pasos — 11º ano*. Porto: Porto Editora.
- Niemann, F. & Brandoli, F. (2012). Jean Piaget: um aporte teórico para o construtivismo e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática. Em IX *Anped Sul Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, Caxias do Sul.

- Nóvoa, A. (2011). Pedagogia: a terceira margem do rio. Em *Assembleia da República* (ed.), Conferência — *Que currículo para o século XXI*, 39-49. Lisboa: Assembleia da República- Divisão de Edições.
- Nunan, D. (2011). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Edinumen.
- Ortega, L. (2000). El desarrollo de la competencia gramatical oral en una segunda lengua a través de la actuación lingüística: aproximaciones interaccionistas y cognitivistas. Em Muñoz, C. (ed.). *Segundas lenguas — adquisición en el aula* 197-229. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Pacheco, J. (2006). A avaliação das aprendizagens: para além dos resultados. Em *Revista Portuguesa de Pedagogia* 40 (3), 253-269. Minho: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. Em *Revista Portuguesa de Educação*, 2009, 22 (1), 105-143. Braga: Universidade do Minho
- Palomino, M. A. (2003). *Chicos chicas 2*. Madrid: Edições Edelsa.
- Perrenoud, P. (1998). *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinilla, R. (2004). La expresión oral. Em J. Sánchez-Lobato, & I. Santos, (coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua extranjera (LE)*, 879-897. Madrid: SGEL
- Queirós, E. (1999). *Os Maias*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.
- Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12, Campinas.
- Sampaio, M. & Leite, C. (2014). Políticas de avaliação das escolas e seus efeitos na construção de uma melhoria educacional. *Revista Administração Educacional* 1, 3 -16.

- Santos, A. (1994). Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna. Em Fonseca, E. I. (org.), *Pedagogia da Escrita*. Perspetivas. Porto: Porto Editora.
- Saraiva, A. J. & Lopes, O. (1976). *História da Literatura Portuguesa*, Porto: Porto Editora.
- Silva, B. (s/d) Eu (professor), a sala de aula e os desafios da prática docente na atualidade. Disponível em: <http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=874>
- Soares, M. (2010). A Importância da Leitura no Mundo Contemporâneo. Matosinhos: *Revista Ozarfaxinars*, 16.
- Swan. M. (1985). Una mirada crítica al enfoque comunicativo (1). Em *Etl Journal*, 39 (1), 2-12.
- Tavares, C. (2007). *Didática do Português- língua materna e não materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora
- Teberosky, A. et al. (2003). *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*, trad. Fátima Murad, Artmed.
- Teixeira, C., Abreu, M. J. (2013). *Espanhol- resumos teóricos, exercícios práticos, testes de avaliação- 7º ano*. Porto: Porto Editora.
- Teixeira, M. & Santos, L. (2011). Metas de Aprendizagem e Novos Programas de Português: uma leitura do Pré-Escolar ao 3.º CEB. Em Teixeira, M.; Silva, I. & Santos, L. (orgs.). *Novos desafios no ensino do Português* Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém, 11-19.
- Trindade G. & Relvão M. (2006). *A escrita como processo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Trindade G. & Relvão M. (2011). NPP — Desenvolver a competência da escrita. Em *Exedra: Revista Científica ESEC*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tusón, A. (2006). A competência gramatical como parte integrante da competência comunicativa. Em *O valor das palavras (II) — gramática, literatura e cultura de massas na aula*. Porto: Asa Editores, S.A.
- Ventura, M. Reis, J., Gonçalves, M. (1999). *Os Maias, de Eça de Queirós- análise a obra*, Lisboa: Texto Editores.
- Vieira de Castro, R (2008). A reconfiguração contemporânea da identidade do professor de Português: Tendências e possibilidades. Em Reis, C. (org.), *Atas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação, 125-139.

Vieira, M. (2010). *O Ensino do Português*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Xavier, L. (2012). Ensinar gramática pela abordagem ativa de descoberta, *Exedra*, Coimbra. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2013/07/13EF-v2.pdf>

Xavier, L. (2013). Ensinar e aprender gramática: algumas abordagens possíveis, *Exedra*, 7, Coimbra. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2013/07/13EF-v2.pdf>

Zanón, J. (Coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Zanón, J. (1990) Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. En *Cable* 5, 19 -27. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon05.htm