



Universidade do Algarve

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

**Um Olhar e uma Reflexão sobre o Ensino-
Aprendizagem das Línguas:
Contributo para uma Aprendizagem Significativa do
Português e do Espanhol**

Relatório Científico da Unidade Curricular Estágio/ Prática
Pedagógica Supervisionada

Mestrado em Ensino de Línguas no 3º Ciclo do Ensino Básico e
Ensino Secundário: Português/Espanhol

Alícia Lopes

Faro, 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.

(Alícia Sofia Pereira Dionísio Lopes)

Faro, 21 de julho de 2015.

© Alícia Sofia Pereira Dionísio Lopes.

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.

À minha mãe que nunca desistiu de me fazer
acreditar que conseguia chegar ao fim.
Ao Ricardo e ao Cristiano, fontes de inspiração.
Ao Ricardo G. pela paciência e pelo respeito.

Agradecimentos

A realização e conclusão deste relatório científico não seriam possíveis sem a colaboração e o apoio de diversas pessoas, às quais quero expressar a minha maior gratidão.

Aos professores orientadores Prof. Dr. Joaquim Guerra e Prof.^a Dr.^a Mercedes Rabadán pela disponibilidade demonstrada não só nos últimos meses, como ao longo de todo o mestrado, pelos ensinamentos e pelas sugestões dadas no decorrer da conceção deste documento.

Aos professores cooperantes Carlos Mangas e Regina Jerónimo pela forma como me receberam, a mim e às minhas colegas, nos respetivos estabelecimentos de ensino, e pela ajuda prestada no decorrer dos largos meses em que ocorreram as práticas pedagógicas supervisionadas.

Em particular, à professora Regina Jerónimo que prestou uma ajuda incondicional e que me marcou profundamente enquanto exemplo de profissionalismo e de humanismo.

À Escola Básica Padre João Coelho Cabanita e à Escola Secundária Pinheiro e Rosa pela forma calorosa como nos receberam, a mim e às minhas colegas, com um especial agradecimento a todo o corpo docente e não docente da ESPR por nos envolverem no estabelecimento de uma forma tão acolhedora que me senti verdadeiramente uma professora e um membro daquela comunidade escolar.

Às minhas colegas de mestrado, em especial à Cláudia Marques por ter partilhado comigo diversas lutas e à Rita Pereira pela companhia nesta caminhada de longos anos.

Por último, um especial agradecimento à minha mãe e ao Ricardo por serem o suporte em tempos de adversidade, pela paciência e pela compreensão e aos meus sobrinhos por me fazerem acreditar na possibilidade de um futuro.

Resumo

Um Olhar e uma Reflexão sobre o Ensino-Aprendizagem das Línguas:
Contributo para uma Aprendizagem Significativa do Português e do Espanhol

No âmbito das Práticas Pedagógicas Supervisionadas¹ de Português e Espanhol pensei e desenhei sequências de aprendizagem cujo objetivo central era que estas resultassem num ensino-aprendizagem significativo da língua, para que a minha própria aprendizagem enquanto futura professora de línguas fosse, também ela, significativa. Deste modo, o presente relatório científico é composto por dois volumes: um primeiro que inclui a fundamentação teórico-metodológica basilar para as decisões tomadas durante as PPS, e um segundo, composto exclusivamente por anexos que representam todo o trabalho prático envolvido na preparação das mesmas. Como na base do Português e do Espanhol, línguas foco do meu estudo, estão orientações teórico-metodológicas diferentes, este primeiro volume divide-se em três grandes partes: (1) O Professor de Línguas, (2) O ensino-aprendizagem do Português e (3) O ensino-aprendizagem do Espanhol.

Palavras-Chave: Aprendizagem Significativa da Língua, Ensino de Línguas, Professor Reflexivo, Ensino Centrado no Aluno

¹ A partir de agora PPS.

Abstract

A Look and A Reflection on the Teaching-Learning of Languages:
A Contribution to Portuguese and Spanish Meaningful Learning.

Within the Portuguese and Spanish Supervised Pedagogical Practices, I thought and drew learning sequences whose primary objective was that these sequences would result in a significant teaching-learning of the language, so that my own apprenticeship as future languages teacher would also be, itself, significant. Thus, the present scientific report consists of two volumes: the first which includes the theoretical and methodological grounding, essential for the decisions made during the Supervised Pedagogic Practice (SPP); and a second, composed exclusively of attachments which represent all the practical work involved in preparing them. As the basis of Portuguese and Spanish, the focused languages of my study, there are different theoretical and methodological orientations, this first volume is divided into three major parts: (1) The Languages Teacher, (2) Portuguese's Teaching-Learning (3) Spanish's Teaching-Learnig.

Keywords: language meaningful learning, language teaching, reflexive teacher, learner-centred teaching.

Índice

INTRODUÇÃO	1
1. O professor de Línguas	3
1.1 O professor reflexivo	5
1.2 O professor Investigador	6
2. O ensino-aprendizagem do Português	10
2.1 O Contexto das PPS de Português.....	11
2.1.1 Descrição do Estabelecimento de Ensino.....	11
2.1.1.1 Caracterização do Perfil de Escola.....	11
2.1.1.2 Patrono da Escola	12
2.1.1.3 Oferta Formativa.....	12
2.1.1.4 Clubes/Projetos de Complemento Curricular.....	12
2.1.2 As turmas.....	13
2.1.2.1 TGPSI – 2º Ano	13
2.1.2.2 12º C.....	14
2.2 A aula de Português.....	15
2.3 Documentos Orientadores	16
2.3.1 Metas Curriculares de Português – Ensino Básico	16
2.3.2 Programa de Português do Ensino Secundário	18
2.4 As competências foco do ensino do Português	22
2.4.1 A Compreensão e a Produção Oral	22
2.4.1.1 A Compreensão Oral	25
2.4.1.1.1 O Conceito de Compreensão Oral	25
2.4.1.1.2 Diferentes Tipos de Escuta.....	25
2.4.1.1.3 Atividades de Compreensão Oral.....	26
2.4.1.2 A Produção Oral	27
2.4.1.2.1 O Conceito e as suas Variáveis.....	27
2.4.1.2.2 Atividades de Produção Oral	28
2.4.2 A Leitura	29
2.4.2.1 O Conceito e a Realidade Portuguesa	29
2.4.2.2 Modalidades de Leitura	30
2.4.2.3 Fases da leitura	34
2.4.2.4 Leitura Literária.....	36
2.4.2.5 Contrato de leitura	40
2.4.3 A escrita.....	41
2.4.3.1 O conceito de escrita e o seu papel no meio escolar	41
2.4.3.2 Fases do Processo de Escrita	42
2.4.3.2.1 Planificação	42
2.4.3.2.2 Textualização	46
2.4.3.2.3 Revisão.....	48
2.4.3.3 Oficina de Escrita	50
2.4.4 O Funcionamento da Língua/Conhecimento Explícito da Língua	51
2.5 A avaliação na aula de Português.....	55

3. O ensino-aprendizagem de Espanhol	58
3.1 O Contexto das PPS de Espanhol	59
3.1.1 O Agrupamento de Escolas Padre João Coelho Cabanita	59
3.1.1.1 Localização Geográfica e Caracterização do Estabelecimento de Ensino	59
3.1.1.2 População Escolar.....	60
3.1.1.3 Contexto Físico e Social.....	60
3.1.1.4 Projetos da Escola.....	61
3.1.2 As Turmas de ELE.....	61
3.1.2.1 O 7ºE.....	61
3.1.2.2 O 8ºA.....	63
3.2 Metodologias de Ensino-Aprendizagem do ELE.....	64
3.2.1 Enfoque Comunicativo.....	64
3.2.1.1 Descrição.....	64
3.2.1.2 O papel do aluno	66
3.2.1.3 O papel do professor	67
3.2.1.4 Materiais.....	69
3.2.2 Metodologia por Tarefas.....	71
3.2.2.1 Descrição.....	71
3.2.2.2 Papel do Aluno	73
3.2.2.3 Papel do Professor	74
3.2.2.4 Os Componentes de uma Unidade Didática.....	75
3.2.2.5 Exemplos de Materiais e Atividades.....	81
3.3 Documentos Orientadores	82
3.3.1 Programa de Espanhol do 3º Ciclo do Ensino Básico	82
3.3.1.1 O Ensino-Aprendizagem da Língua Estrangeira segundo o programa	83
3.3.1.2 Finalidades e Objetivos Gerais.....	84
3.3.1.3 Conteúdos	86
3.3.2 Programa de Espanhol do Ensino Secundário	87
3.3.2.1 Enfoque Metodológico	87
3.3.2.2 Relação com o QECR	89
3.3.2.3 Adequação às diferentes situações.....	90
3.3.2.4 A estrutura do Programa de 10º e 11º Anos.....	91
3.3.3 Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.....	91
3.3.3.1 O que é?.....	91
3.5 As competências em ELE	93
3.5.1 Compreensão Oral e Audiovisual	93
3.5.1.1 O que se entende por compreensão oral e audiovisual?	93
3.5.1.2 Praticar a produção oral na aula de ELE: estratégias, atividades e materiais.....	94
3.4.2 Produção Oral.....	97
3.4.2.1 Compreender a Produção Oral.....	97
3.4.2.2 As limitações da Expressão Oral.....	98
3.4.2.3 A Produção Oral na aula de ELE: estratégias, atividades e materiais.....	99
3.4.2.4 Fases da Produção Oral.....	102

3.4.3 Leitura.....	104
3.4.3.1 Entender o processo leitor.....	104
3.4.3.2 Dificuldades associadas à compreensão leitora em Línguas Estrangeiras	105
3.4.3.3 A Compreensão Leitora na aula de ELE: estratégias, atividades e materiais.....	106
3.4.3.4 Fases da leitura	109
3.4.4 Produção Escrita.....	111
3.4.4.1 Conceitos prévios: Escrever e Comunicação Escrita	111
3.4.4.2 Objetivos da Escrita.....	112
3.4.4.3 Como trabalhar a Produção Escrita: estratégias e atividades ..	113
3.4.4.4 Processos Cognitivos Envolvidos na Escrita	115
3.4.4.5 Sequência de uma atividade de escrita	116
3.4.4.6 Escrita Criativa	117
3.4.5 A Gramática.....	117
3.4.5.1 O que entendemos por Gramática e Conhecimento Gramatical?	117
3.4.5.2 Gramática Indutiva Vs. Gramática Dedutiva.....	118
3.4.5.3 Quando e como ensinamos Gramática?	119
3.4.5.4 Atividades e Materiais para Ensinar Gramática.....	120
3.4.6 O Léxico.....	122
3.4.6.1 O que é o léxico?.....	122
3.4.6.2 Que léxico ensinar?.....	123
3.4.6.3 Como e quando ensinar léxico?	124
3.4.6.4 Que atividades implementar para o ensino-aprendizagem de léxico?	125
3.4.6.5 O uso do dicionário.....	126
3.5 Avaliar em ELE	127
CONCLUSÃO	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130

CD de Anexos

1- ANEXOS

INTRODUÇÃO	1
ANEXO I	
MATERIAIS DE PORTUGUÊS	2
Anexo I.A	
Sequência de Aprendizagem Formativa	3
Anexo I.A.1	
Planificação da Sequência de Aprendizagem	3
Anexo I.A.2	
Justificação Teórico-Metodológica	25
Anexo I.A.3	
Materiais Didáticos	35
Anexo I.A.4	
Reflexão Crítica	80
Anexo I.B	
Sequência de Aprendizagem Sumativa I	86
Anexo I.B.1	
Planificação da Sequência de Aprendizagem.....	86
Anexo I.B.2	
Justificação Teórico Metodológica	102
Anexo I.B.3	
Materiais Didáticos	110
Anexo I.B.4	
Reflexão Crítica	132
Anexo I.C	
Sequência de Aprendizagem Sumativa II	138
Anexo I.C.1	
Planificação da Sequência de Aprendizagem	138
Anexo I.C.2	
Justificação Teórico-Metodológica	148
Anexo I.C.3	

Materiais Didáticos	154
Anexo I.C.4	
Reflexão Crítica	163
Anexo I.D	
Sequência de Aprendizagem para o Ensino Básico	168
Anexo I.D.1	
Planificação da Sequência de Aprendizagem	168
Anexo I.D.2	
Materiais Didáticos	180
ANEXO II	
MATERIAIS DE ESPANHOL	210
Anexo II.A	
Sequência de Aprendizagem Formativa I	211
Anexo II.A.1	
Planificação da Aula Didática	211
Anexo II.A.2	
Justificação Teórico-Metodológica	223
Anexo II.A.3	
Materiais	229
Anexo II.A.4	
Reflexão Crítica da Aula Formativa	256
Anexo II.A.5	
Proposta de Correção da Unidade Didática	260
Anexo II.B	
Sequência de Aprendizagem Formativa II	323
Anexo II.B.1	
Planificação da Sequência de Aprendizagem	323
Anexo II.B.2	
Justificação Teórico-Metodológica da Aula Formativa	333
Anexo II.B.3	
Materiais da Sequência de Aprendizagem	339
Anexo II.B.4	
Reflexão Crítica da Aula Formativa	370

Anexo II.C

Sequência de Aprendizagem Sumativa I	374
---	-----

Anexo II.C.1

Planificação da Sequência de Aprendizagem	374
---	-----

Anexo II.C.2

Justificação Teórico-Metodológica	387
---	-----

Anexo II.C.3

Materiais	394
-----------------	-----

Anexo II.C.4

Reflexão Crítica	429
------------------------	-----

Anexo II.D

Sequência de Aprendizagem Sumativa II	437
--	-----

Anexo II.D.1

Planificação da Sequência de Aprendizagem	437
---	-----

Anexo II.D.2

Justificação Teórico-Metodológica	446
---	-----

Anexo II.D.3

Materiais	455
-----------------	-----

Anexo II.D.4

Reflexão Crítica	503
------------------------	-----

Anexo II.E

Sequência de Aprendizagem Para o Ensino Secundário	511
---	-----

Anexo II.E.1

Planificação da Sequência de Aprendizagem	511
---	-----

Anexo II.E.2

Materiais	521
-----------------	-----

2- Recursos Audiovisuais

*Professor: conhece a tua profissão e
conhece-te a ti mesmo como professor para
te assumires como profissional de ensino.*
(Alarcão, 1996)

Introdução

O presente Relatório Científico incide sobre as PPS de Português e de Espanhol, unidade curricular do Mestrado em Ensino de Línguas no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Universidade do Algarve. Nele procurei abordar de forma crítica e reflexiva todo o meu percurso ao longo dos meses em que decorreram as PPS, que vulgarmente chamamos de estágio. Para conseguir assumir uma atitude reflexiva e crítica perante a minha própria experiência foi necessária uma incessante busca de bibliografia especializada na área do ensino de línguas.

Este trabalho é, portanto, não só o reflexo de um trabalho prático como, também, de uma base teórico-metodológica onde assenta esse mesmo trabalho e para a qual procurei a maior consistência e pertinência possível.

Neste volume está concentrada toda essa informação teórico-metodológica que considerei imprescindível para a minha formação enquanto futura professora de português e de espanhol e que, quando julguei pertinente, relacionei com a prática através de exemplos de atividades ou de sequências de aprendizagem presentes no CD de Anexos.

O presente volume encontra-se tripartido de forma a garantir ao leitor uma relação acertada entre as línguas foco do meu trabalho e as respetivas teorias e modelos de ensino. Passo a explicar: quando tratamos o português tratamos uma língua primeira, ou tipicamente denominada língua materna; por outro lado, quando tratamos o espanhol tratamos de uma língua estrangeira, e ainda que na base de ambas estejam teorias comuns de formação de professores de línguas, estas divergem no que concerne aos modelos de ensino-aprendizagem que as norteiam.

Assim, apresento um primeiro capítulo destinado ao ensino de línguas, onde apresentarei os pontos que unem, ou devem unir, os professores de português e de espanhol: o papel de professor reflexivo e o papel de professor investigador.

No segundo capítulo, trabalho o tema “o ensino-aprendizagem do Português”. Aqui descrevo o contexto em que ocorreram as PPS, faço uma descrição e reflexão sobre os Programas da disciplina e os paradigmas de

ensino neles presentes, e analiso o trabalho a desenvolver em cada competência, procurando fazer uma constante ponte entre a teoria e a prática.

No terceiro capítulo, trato o tema “O ensino-aprendizagem do Espanhol”. Neste capítulo começo por descrever o contexto das PPS da disciplina. Em seguida, analiso os dois modelos de ensino consagrados pelos atuais programas de espanhol (ensino comunicativo e ensino por tarefas) para depois realizar uma análise dos documentos orientadores do ensino do espanhol em Portugal (os programas e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas). Em seguida, à semelhança do que fiz na parte do português, analisarei o trabalho na aula de espanhol com as competências, assim como com a gramática.

Num momento final, a Conclusão, procurarei sintetizar todas as considerações e reflexões que fui realizando ao longo do relatório, focando-me nos aspetos que mais contribuíram para a minha maturação enquanto docente.

O CD de anexos é a compilação de todos os materiais que foram imprescindíveis para as minhas PPS, o que inclui sequências de aprendizagem, materiais didáticos, justificações teórico-metodológicas e pós-reflexões.

Este CD foi dividido em duas partes: uma primeira que diz respeito aos materiais de português e uma segunda que diz respeito aos materiais de espanhol.

1.0 professor de Línguas

Antes de ingressar no Mestrado em Ensino de Línguas tinha uma ideia muito ténue do que representava ser professora de línguas. Essa ideia estava muito vinculada a um modelo tradicional em que o ensino está centrado no professor, isto é, numa clara dependência dos alunos para com este. A aprendizagem, nesta minha perspetiva, ocorreria de uma forma quase mecânica em que o professor explica e os alunos ouvem e escrevem. Esta conceção de ensino aproxima-se em muito daquela que resultou de correntes empiristas e que Neves & Damiani (2006, p. 2) descrevem como um processo de ensino-aprendizagem

[...] centrado no professor, que organiza as informações do meio externo que deverão ser internalizadas pelos alunos, sendo esses apenas recetores de informações e do seu armazenamento na memória.

No entanto, à medida que o Mestrado foi decorrendo, fui-me apercebendo que essa ideia deveria ser combatida e que o aluno deveria tornar-se o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem. Para que isto fosse possível, foi necessário deixar de parte todas as conceções prévias que tinha do que é ser professor de línguas e adotar uma nova postura perante o processo de ensino-aprendizagem: a postura de um professor que é, ao mesmo tempo, reflexivo e investigador.

Não foi fácil, ao início, perceber a necessidade desta mudança mas, como afirmam Herdeiro & Silva (2008, p. 5) citando Canário (2007), “é na escola que o professor aprende a profissão de professor”. E foi nas escolas onde estagiei que compreendi a necessidade de uma atitude reflexiva e de um olhar de investigador perante os vários imprevistos com que me deparei ao longo do estágio, um olhar que incide nos meus alunos e nas suas necessidades e não apenas naquilo que tenho de ensinar.

No entanto, para o meu percurso de formação enquanto docente contribuíram outras unidades curriculares, como *Didática das Línguas* e *Observação e Análise da Relação Educativa*, entre outras, sendo que estas duas, em especial, me revelaram o caminho a seguir enquanto futura professora de línguas. Este caminho passa sobretudo pela tomada de um papel de professor que reflete sobre as suas práticas e sobre as necessidades dos seus

alunos, e que quando se encara com problemas parte para a investigação de modo a procurar possíveis soluções para esses mesmos problemas.

Sob este ponto de vista, segue uma descrição daquilo que se entende como “professor reflexivo” e “professor-investigador” e uma explicação de como estes conceitos se refletiram nas minhas PPS.

1.1 O professor reflexivo

Impulsionado por John Dewey nos anos 30, o pensamento reflexivo surge por oposição ao ato de rotina que é guiado pelo impulso, pelo hábito, pela tradição ou pela submissão à autoridade (Alarcão, 1996, p. 3), típicos do modelo tradicional. Pelo contrário, o pensamento reflexivo baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça.

Neste movimento de formação do professor reflexivo, tal como acontece em movimentos que procuram a autonomia dos alunos, dá-se

[...] voz ao sujeito em formação numa tentativa de restituir aos professores a identidade perdida, aos alunos a responsabilidade perdida e de devolver à escola a sua condição de lugar onde se interage para aprender e onde se gosta de estar porque se aprende com o inerente entusiasmo e prazer de quem parte à descoberta do desconhecido (Alarcão, 1996, p. 4).

Uma das principais razões para a adoção de uma postura reflexiva, e aquela que me parece ser a mais preponderante, é o facto de nos encorajar a entender os nossos alunos e a entender as suas necessidades e habilidades. Cada aluno é diferente o que resulta em diferentes interpretações daquilo que nós dizemos e fazemos, e um professor hábil deverá tentar colocar-se no lugar dos alunos e perceber como eles nos veem (Scales, 2013, p. 14).

Shön (1992) desenvolve dois conceitos que importam para um professor que se quer reflexivo: reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação.

O primeiro implica uma planificação muito cuidada da aula e uma preparação e atenção para possíveis ajustes nessa mesma planificação à medida que a aula vai decorrendo. É importante que o professor esteja preparado para qualquer imprevisto e para poder solucioná-lo.

Por outro lado, a reflexão sobre a reflexão-na-ação permite ao professor pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na adoção de outros sentidos (Scales, 2013, p. 14).

Neste sentido, no âmbito das PPS, foi-nos estabelecido que, para cada sequência de aprendizagem, teríamos de realizar uma justificação teórico-metodológica (pré-reflexão) e uma pós-reflexão no sentido de exercitarmos a nossa capacidade reflexiva. Assim, no Volume II apresenta-se juntamente com cada sequência de aprendizagem uma justificação teórico-metodológica onde fundamento cada uma das minhas escolhas antevendo possíveis problemas nas mesmas, e uma reflexão pós-práticas pedagógicas onde, olhando retrospectivamente para a minha prestação e para a sequência de aprendizagem aplicada nas PPS, aponto os aspetos positivos das mesmas, assim como aqueles que se deverão ser melhorados em situações de ensino-aprendizagem futuras. Quando se considere necessário apresenta-se, também, uma nova sequência de aprendizagem com melhorias relativamente à que foi aplicada.

1.2 O professor Investigador

Ser professor investigador significa, segundo Garrido & Brzezinski (2008, p. 155), procurar esclarecer os problemas vivenciados no quotidiano escolar, problemas que são inicialmente confusos porque envolvem pessoas, valores, crenças e interesses em conflito; significa, ainda, aprofundar a compreensão dessas questões, procurando ouvir os diferentes atores envolvidos (professores, alunos, pais), para propor alternativas aceitáveis pelo grupo, que serão experienciadas, analisadas e aperfeiçoadas. É desta forma que o ensino ganha a dimensão de uma investigação.

Uma investigação eficaz passará, numa primeira instância, pela investigação pelo professor da sua própria prática com a grande finalidade de contribuir para a clarificação dos problemas dessa prática e para a procura de soluções (Ponte, 2004, p. 154). É neste ponto que o conceito de professor investigador se interceta com o de professor reflexivo. Estes conceitos estão tão interligados que Garrido & Brzezinski (2008, p. 155) utilizam “pesquisa na prática” e “reflexão sobre a reflexão na ação” como sinónimos.

Schön (1992, p. 83) afirma que “um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz” para depois refletir sobre esse imprevisto,

reformulá-lo e efetuar uma experiência para testar a sua nova hipótese. Mais uma vez, e como já afirmei anteriormente, o professor deve sentir-se confortável com a sua planificação de modo a poder alterá-la rapidamente na ocorrência de um imprevisto. E este foi, sem dúvida, um dos maiores desafios que enfrentei durante as PPS porque, tal como afirma Ponte (2004, p. 154), os professores defrontam-se com uma grande variedade de problemas na sua prática quotidiana, e numa sala de aula são vários os imprevistos que podem suceder e que precisam ser resolvidos no momento. Por exemplo, em várias situações tive de adaptar a planificação a problemas de tempo com que me fui confrontando ao longo das PPS. No entanto, e graças a uma reflexão posterior, percebi que, em muitas dessas situações, o problema não estava apenas nos alunos, como inicialmente eu pensava, mas também na minha postura. À medida que fui estabelecendo tempo para resolução de exercícios e fui conduzindo mais de perto o trabalho dos alunos, estes problemas foram-se solucionando cada vez mais eficazmente.

Quero, agora, fazer uma breve reflexão sobre o conhecimento teórico e prático, pois são estes que darão ao professor-investigador, ou professor reflexivo, as ferramentas necessárias para resolver os problemas que surgem no contexto educativo.

Durante muito tempo acreditou-se que teoria é uma coisa e prática é outra: teoria e prática não possuíam qualquer ligação. Hoje, e como pude comprovar nas PPS, sabemos que o conhecimento não chega pronto até ao professor e que, ao entrar em contacto com uma teoria académica, este precisa dar-lhe um novo significado de acordo com a realidade que enfrenta (Borelli, p. 213)

Por outro lado, quando a prática se cristaliza por um conjunto de ações que se tornam rotineiras, a teoria académica proporciona os elementos necessários para a análise daquela situação (Borelli, p. 215).

O professor, quando assume uma atitude de investigador, torna-se um agente de mudança pois muda a realidade que estuda e, ao mesmo tempo, modifica-se a ele próprio porque adquire outra compreensão da situação. A mudança passa, ainda, pelos restantes agentes envolvidos no processo de ensino quando estes respondem às inovações introduzidas. No entanto, esta mudança não é um processo estagnável, uma vez que também precisa ser investigada para, depois, ser aperfeiçoada (Garrido & Brzezinski, 2008, p. 155).

Torna-se, então, clara a necessidade de uma constante formação dos profissionais de ensino para que estes não caiam na rotina das suas práticas. Esta necessidade é tão evidente que o Ministério da Educação, no Decreto-Lei n.º 249/92 reconheceu a formação contínua como um direito e um dever de todos os profissionais de educação e como uma condição necessária à progressão na carreira. Este decreto reconheceu, ainda, à formação contínua de professores um papel importante na “melhoria de qualidade do ensino, através da permanente atualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática”.

Mais recentemente o mesmo ministério estabelece no Decreto-Lei n.º 22/2014 (p.1286)

[...] um novo paradigma para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes...

Reconhece-se, então, aqui a importância de um conhecimento que conjuga teoria e prática. E este relatório é a prova viva da importância dessa conjugação porque nele estão refletidos não só modelos de ensino teóricos como também o resultado da aplicação desses mesmos modelos ao longo das PPS.

Ainda que, numa primeira instância, não possuísse qualquer experiência prática enquanto professora, graças às PPS no futuro terei já algum conhecimento prático para aliar ao conhecimento teórico adquirido ao longo deste percurso. Estes conhecimentos, em conjunto, permitir-me-ão adotar uma postura de professora reflexiva e de professora investigadora perante qualquer imprevisto que ocorra durante as situações de ensino-aprendizagem.

Termino este capítulo reiterando o contributo das unidades curriculares anteriormente mencionadas especialmente no que diz respeito às práticas enquanto professora-investigadora. Em ambas tive a oportunidade de apresentar uma proposta de um projeto de investigação, sendo que no caso de *Didática das Línguas* essa proposta teve por base um dos problemas com que me deparei nas minhas práticas – a dificuldade dos alunos do secundário no âmbito do ensino do funcionamento da língua.

Ainda que os trabalhos não tenham passado para o trabalho de campo, estes contribuíram em muito para me encaminhar para o tipo de professora que quero ser num futuro: uma professora que reflete sobre as suas práticas, sobre as necessidades dos seus alunos e que não tem medo de procurar soluções para os problemas com que se defronta.

2.O ensino-aprendizagem do Português

2.1 O Contexto das PPS de Português

2.1.1 Descrição do Estabelecimento de Ensino

As PPS de português decorreram na Escola Secundária Pinheiro e Rosa, sob orientação da professora Regina Jerónimo que, de forma muito, prestável nos deu a conhecer, a mim e às minhas companheiras de estágio, alguns dos espaços que nos poderiam ser úteis durante o ano letivo e que, mais adiante, descreverei.

2.1.1.1 Caracterização do Perfil de Escola

A Escola Secundária de Pinheiro e Rosa situa-se na zona norte da Freguesia da Sé, numa zona periférica de Faro, atualmente em crescimento.

Nas imediações da escola encontramos acessos a transportes públicos (autocarro e *minibus*), dois hipermercados, vários cafés e o *Campus* da Penha da Universidade do Algarve.

Os alunos que frequentam este estabelecimento de ensino são, na sua maioria, oriundos desta mesma zona e, em menor número, provenientes de outras freguesias do Concelho de Faro.

A escola é composta por um edifício constituído por três blocos interligados entre si, instalações desportivas, zonas verdes, campos de jogos e espaços de recreio. Existem, ainda, espaços específicos de acordo com as várias funções que se desenvolvem, tais como: laboratórios de biologia, química e física; salas de informática; espaços e recursos de apoio (serviços de psicologia, salas de reuniões, gabinetes para clubes, sala de receção para os encarregados de educação e gabinetes de alguns departamentos curriculares, entre os quais o departamento de línguas); espaços de trabalho e de convívio para professores que oferecem um ambiente muito propício ao trabalho; espaços de serviços, gestão e administração escolar (cantina, bufete, ASE – Auxílios Socioeconómicos, secretaria, reprografia e instalações destinadas à direção da escola); espaços de convívio para alunos; associação de estudantes; biblioteca e um auditório.

De salientar que, a nível de material tecnológico, as salas de aula possuem um computador para o professor que está ligado a um projetor e a um sistema de som, que nem sempre funcionam. No entanto, a escola dispõe de

material que pode solucionar qualquer falha dos existentes na sala de aula como computadores portáteis, que podem ser solicitados pelo professor na biblioteca, colunas ou projetores suplentes.

2.1.1.2 Patrono da Escola

Inicialmente esta escola designava-se Escola Secundária da Penha, devido à sua localização geográfica, no entanto, o Presidente da Comissão Instaladora, Dr. Rogério Bacalhau Coelho, entendeu que deveria atribuir-lhe um patrono, uma personalidade contemporânea, de origem farenses ou algarvia, mas de inquestionável mérito cívico e intelectual, que tivesse exercido um honroso cargo na docência.

Determinados estes requisitos, a professora de história Ana Maria Santos Pinto apresentou o nome do professor Pinheiro e Rosa pois foi um

[...] insigne académico e notável investigador da história local que exerceu o ensino, a educação e a condução ética das mais jovens consciências, como uma missão de vida e uma vocação natural (AEPROSA, 2014).

Assim, no ano letivo de 1995/1996, um ano após a inauguração, a escola recebe uma nova identidade: Escola Secundária Pinheiro e Rosa.

2.1.1.3 Oferta Formativa

No presente ano letivo, 2013/2014, a Escola Secundária Pinheiro e Rosa ofereceu aos seus alunos dois tipos de cursos²: Cursos Científico-Humanísticos, destinados a alunos que desejam prosseguir estudos a nível superior; e cursos Profissionais, com um forte cariz profissional.

Os Cursos Científico-Humanísticos que compõem a oferta da escola são os cursos de Ciências e Tecnologias e de Línguas e Humanidades. Por outro lado, os cursos de cariz profissional que a escola oferece são os seguintes: Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Técnico de Multimédia, Técnico Auxiliar de Saúde, Técnico de Apoio à Gestão Desportiva e Técnico de Turismo Ambiental e Rural.

2.1.1.4 Clubes/Projetos de Complemento Curricular

² Informação retirada de Guia do Aluno, Ensino Secundário, ESPR (AEPROSA, 2014, p. 6).

No que diz respeito a clubes e projetos de complemento curricular a Escola Secundária Pinheira e Rosa oferece os seguintes: desporto escolar, com grupos de Voleibol, Futsal, Ténis, Natação e BTT; educação para a Saúde e Educação Sexual/Gabinete de Apoio ao Jovem (GAJ); o concurso Pinheiríadas, um projeto destinado às turmas e que contém provas de criatividade, desporto, leitura, entre outras; o clube de teatro *Tapete Mágico*; o projeto *Circulando* que promove o trabalho cooperativo e interatividade entre turmas; e o Parlamento dos Jovens.

2.1.2 As turmas

2.1.2.1 TGPSI – 2º Ano

A turma era inicialmente constituída por doze alunos, dois do sexo feminino e dez do sexo masculino, com uma média de idades de dezassete anos. Durante o segundo período, uma das alunas foi transferida para outra escola, o que resultou numa turma de apenas onze alunos.

A composição do agregado familiar era relativamente homogénea comportando as seguintes situações de convivência: pais, pais e irmãos e mãe. Os pais dos alunos, ao nível profissional, eram, na maioria, efetivos havendo, ainda, alguns casos de contratados e de desempregados. O nível de habilitações literárias dos mesmos varia entre o segundo ciclo do ensino básico e o ensino superior, havendo um claro destaque de mães com ensino superior e pais com ensino secundário.

No que concerne ao percurso escolar dos alunos, cinco deles já tinham reprovado uma vez em anos anteriores³. Quatro alunos tinham disciplinas em atraso: PSIA (dois alunos), Área de Integração (um aluno) e Arquitetura de Computadores (um aluno).

Quando questionados sobre as disciplinas em que sentiam mais dificuldades 20% dos alunos respondeu português, matemática e PSIA e 10% respondeu Sistemas Operativos.

Os alunos ocupavam o seu tempo livre com desporto, música e videojogos, sendo que nenhum estava integrado em projetos ou clubes da escola.

³ As retenções ocorreram no 8º ano (dois casos) e no 9º ano (três casos).

Três dos alunos afirmaram serem detentores de dificuldades visuais, não reportando mais nenhum problema de saúde. No entanto, ainda que não o tenha referido no questionário, um dos alunos sofre de Síndrome de Asperger sendo que no seu relatório individual de aluno constavam as seguintes medidas: apoio pedagógico personalizado⁴ e adequação no processo de avaliação, duração e tipo de prova.

Embora o tratamento de dados não incluía uma caracterização dos problemas da turma, com base nas observações das aulas e das práticas pedagógicas supervisionadas⁵ devo acrescentar que esta era uma turma que não apresentava problemas graves de comportamento, sendo que os alunos eram até bastante sossegados no decorrer das aulas. Porém, não demonstravam motivação durante as atividades propostas, não participavam (salvo raras exceções), não faziam trabalhos de casa, e não eram pontuais. Além disto, os alunos, tal como afirmaram quando questionados sobre as disciplinas em que sentiam mais dificuldade, revelaram ter muitos problemas na disciplina de português especialmente no que concerne à escrita e ao funcionamento da língua.

2.1.2.2 12º C

A turma, alvo da primeira sequência de aprendizagem sumativa, era constituída por dezanove alunos, sendo treze do sexo feminino e seis do sexo masculino, com uma média de idades de 18 anos.

No que diz respeito à composição do agregado familiar, nesta turma existiam situações diversas sendo que os alunos viviam com os seguintes elementos: pais; pais e irmãos; mãe ou pai; mãe e irmãos; pais, irmãos e avós; mãe, padrasto e irmãos. As habilitações literárias dos pais dos alunos variam entre o primeiro ciclo do Ensino Básico e o Ensino Superior, sendo que um maior número de pais e mães completou o ensino superior.

⁴ O apoio pedagógico personalizado a português, segundo o relatório de avaliação elaborado pela docente da disciplina, revelou-se muito positivo por permitir colmatar lacunas ao nível de expressão escrita e oral.

⁵ A Sequência de Aprendizagem Formativa e a Segunda Sequência de Aprendizagem Sumativa decorreram com esta turma.

A situação profissional do agregado familiar era, também, diversificada sendo que os pais eram maioritariamente efetivos e as mães contratadas e efetivas.

Seis dos alunos assinalaram retenções no seu percurso escolar, sendo que essas retenções se verificaram nos quarto, nono, décimo e décimo primeiro anos, e apenas uma das alunas tem uma disciplina em atraso (MACS⁶).

Quando questionados sobre as disciplinas a que sentiam mais dificuldades, história aparecia com maior percentagem de respostas, seguida de geografia e português. Alguns alunos consideraram, ainda, educação física, filosofia e inglês.

No que concerne aos tempos livres entre outras atividades praticadas pelos alunos destacam-se o desporto e a música. Ao nível de projetos ou clubes em que participavam na escola apenas três alunos revelaram participar no desporto escolar, no entanto, durante os momentos em que estive presente na escola percebi que alguns alunos participavam, ainda, no clube de teatro e que se envolveram em projetos como as Pinheiriadas e o Parlamento dos Jovens. Desta participação resultou, no final do ano, a distinção por mérito de alguns dos alunos desta turma.

De salientar, ainda, que duas alunas foram distinguidas por mérito pelos resultados obtidos no final do ano escolar.

Por fim, e regressando aos questionários preenchidos pelos alunos, no que diz respeito a problemas de saúde a maioria assinalou dificuldades visuais e alergias, havendo, ainda, o caso de um aluno que assinalou um problema de défice de atenção. Embora não o tenha assinalado, uma das alunas possui dislexia/disortografia sendo que as medidas adotadas no seu programa educativo individual foram: apoio pedagógico personalizado e adequações no Processo de Avaliação.

2.2 A aula de Português

Este relatório científico, no que diz respeito ao cariz da aula de português, segue a ideia transmitida por Seródio (2006, p. 112), ao encará-la como uma disciplina nuclear e cheia de responsabilidades pois dela dependem o sucesso

⁶ Matemática Aplicada às Ciências Sociais.

dos jovens na escola e em muitas outras disciplinas e áreas curriculares, assim como, fora da escola, a vida pessoal e profissional do aluno.

A mesma ideia, ainda que menos explícita, está transmitida no Programa de Português do Ensino Básico (Reis, C. (Coord.), 2009, p. 6), o que reforça a noção de aula de português aqui defendida:

[...] o ensino e a aprendizagem do Português determinam, irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros.

2.3 Documentos Orientadores

Para entender o que é ser professor de português é necessário entender, também, os documentos orientadores das práticas pedagógicas dos docentes de português em Portugal: as *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico* (Buesco, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012) e o Programa de Português do Ensino Secundário (Coelho, M. C. (Coord.), 2002)⁷.

2.3.1 Metas Curriculares de Português – Ensino Básico

As *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico* são um documento onde estão organizados pelos anos de escolaridade os conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos. Estão, ainda, definidos os conhecimentos e capacidades que estes devem adquirir e desenvolver, e estabelecidos os descritores de desempenho dos alunos que facilitam a avaliação da consecução dos objetivos (Buesco, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p. 4).

Este documento tem por base o Programa de Português homologado em 2009, pelo que será importante conhecer também este último documento pois, como podemos verificar nas *Metas Curriculares*:

O Programa homologado em 2009 foi acompanhado de formação de docentes e da produção de materiais de apoio, que continuam válidos.

No entanto, comparativamente com o Programa de 2009, as *Metas Curriculares* estão apresentadas de uma forma mais prática: por anos de

⁷ Recorde-se que, embora tenha sido publicado no presente ano um novo programa para português, este apenas entrará em vigor no próximo ano. Por este motivo aqui é analisado o que foi utilizado no âmbito das PPS.

escolaridade, como afirmei anteriormente, e por domínios de referência (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática para os 1º e 2º Ciclos e os mesmos para o 3º Ciclo com separação da Leitura e da Escrita).

Neste documento é-nos, também, proporcionada uma justificação de caráter metodológico para cada domínio de referência e, que em seguida, procurarei resumir.

A Oralidade pressupõe Compreensão e Expressão Oral, sendo que os autores entendem uma interdependência destes dois domínios, em que a especificidade de um e de outro aparecem nos respetivos objetivos e descritores de desempenho dos alunos.

A Leitura e a Escrita surgem associadas no 1º e no 2º Ciclo por se entender que, embora distintas,

[...]elas apoiam-se em capacidades que lhes são em grande medida comuns” (Buesco, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p. 5).

A separação destes dois domínios aparece apenas no 3º Ciclo devido à complexidade dos objetivos definidos.

Neste documento orientador existe uma novidade relativamente ao anterior: a criação do domínio da Educação Literária. Os autores apresentam duas razões para a existência deste domínio. Por um lado, a Literatura apresenta-se como um repositório histórico da língua, que veicula tradições e valores e que é parte integrante do património nacional. Por outro, a Educação Literária contribui para a formação completa do aluno enquanto individuo e cidadão.

No domínio da Educação Literária, o documento integra, ainda, uma lista de obras e textos literários para leitura anual assim como um caderno de apoio com todos os textos poéticos incluídos na lista de leituras.

No domínio da Gramática define-se que o aluno deve adquirir e desenvolver

[...] 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 da Oralidade, da Leitura e da Escrita (p. 6).

Embora o documento estabeleça uma associação da Gramática às demais competências apenas encontramos listas de conteúdos a ensinar o que transparece um retrocesso (Sá, 2012) para um modelo tradicional de ensino da gramática.

Por fim, quero ainda salientar que este documento apresenta, tal como os anteriores, a ideia de currículo em espiral⁸ que pode ser comprovado com a seguinte orientação estabelecida no início do documento:

Os objetivos e descritores indicados em cada ano de escolaridade são obrigatórios. Sempre que necessário, devem continuar a ser mobilizados em anos subsequentes (Buesco, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p. 7).

A retoma de conteúdos em diferentes anos é visível nas numerosas repetições de ano para ano (Sá, 2012).

2.3.2 Programa de Português do Ensino Secundário

Este documento permite-nos uma análise mais exaustiva no que diz respeito aos paradigmas de ensino que alicerçam este documento. Num olhar cuidadoso podemos encontrar ideias oriundas de diferentes modelos de pensamento – tradicionalista, behaviorista, construtivista, humanista e socio-construtivista – o que revela um documento nascido de uma necessidade de mudança em relação ao passado mas que não conseguiu desprender-se completamente desse passado, especialmente no que diz respeito ao ensino da gramática⁹ e da literatura.

Por exemplo, ainda que se trace recorrentemente como objetivo último a promoção da capacidade de análise e reflexão crítica, típicas do paradigma socio-construtivista, define-se como fundamental “*o aprofundamento da consciência metalinguística e a adoção de uma nomenclatura gramatical adequada*” (Coelho, M. C. (Coord.), 2002, p. 2). Neste ponto estamos claramente perante um ensino mais tradicional da gramática.

Ao nível da literatura este programa define que

⁸ Teoria desenvolvida por J. Bruner que defende que o currículo deve organizar-se trabalhando periodicamente os mesmos conteúdos, cada vez com maior profundidade (Präss, 2012, p. 24)

⁹ No Programa de Português do Secundário chama-se Funcionamento da Língua.

[...] a leitura do texto literário deverá ser estimulada pois contribui decisivamente para o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla (Coelho, M. C. (Coord.), 2002, p. 5).

Nesta citação estamos perante uma ideia característica do paradigma tradicionalista onde a escola é considerada como meio de desenvolvimento intelectual do aluno¹⁰.

No que diz respeito ao papel do aluno, encontramos ideias oriundas de diferentes paradigmas especialmente do humanista e do socio-construtivista no que concerne à promoção da responsabilidade dos alunos pela sua própria aprendizagem e da promoção de um espírito crítico e reflexivo, respetivamente, como podemos verificar nas seguintes citações:

Autonomia e responsabilidade são indissociáveis neste programa (p. 5).

Consideram-se finalidades da disciplina de Português (...) Contribuir para a formação do sujeito, promovendo valores de autonomia, de responsabilidade, de espírito crítico (...); Desenvolver práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cidadania, do sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade. (p.7)

Por sua vez, o papel do professor encaixa nos pressupostos humanista e (socio)construtivista onde o professor é encarado como facilitador e orientador do processo de ensino-aprendizagem:

(...) cabe ao professor criar estratégias que orientem o aluno na utilização de diferentes modelos de compreensão, de modo a treiná-lo na mobilização dos seus conhecimentos prévios necessários à aquisição de novas informações (...) (p.19)

(...) deve ser dada importância aos gostos e interesses dos alunos, cabendo ao professor a sua orientação, sugerindo um leque diversificado de textos a ler. (p. 25)

¹⁰ Como podemos verificar em Leão (1999, p. 192), uma das funções da escola tradicional “consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade”.

O professor deve constituir-se como entidade facilitadora de práticas de leitura...(p. 25).

No que concerne às competências de compreensão e expressão, os autores do programa estabelecem que a interação entre estas deve ocorrer em torno de uma seleção de vários tipos de textos que se podem, também, articular entre si. Temos, portanto, protótipos textuais (narrativos, descritivo, argumentativo, expositivo-explicativo, injuntivo-instrucional, dialogal-conversacional) e textos das relações dos domínios sociais de comunicação (relações educativas, relações profissionais, relações com os media, relações gregárias e relações transacionais).

Vejamos, agora, o que o programa define para cada competência.

Quanto à compreensão e à expressão oral, o programa evidencia, através dos objetivos e conteúdos selecionados, alguns pressupostos para a prática de uma interação verbal eficaz e adequada.

Para a expressão escrita define-se a criação de uma oficina de escrita onde se possam trabalhar as diferentes tipologias textuais previstas. Trata-se de um trabalho laboratorial em que a aprendizagem e a sistematização de conhecimentos sobre a língua e os seus usos se inscrevem como componentes privilegiadas (2002, p. 4).

Ao nível da leitura, estabelece-se que os alunos devem ter acesso a textos de diferentes tipologias e que estes devem ser preferencialmente relacionados com a área de formação ou com o interesse destes e textos dos domínios transacional e educativo, que contribuem para a formação da cidadania, que mais adiante abordarei.

Estabelece-se, também para o âmbito da leitura, o estímulo para a leitura do texto literário com o objetivo de desenvolver uma cultura geral mais ampla e de permitir uma acentuação na relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua. Para tal, selecionou-se uma lista de leituras obrigatórias de reconhecido mérito literário.

Para proporcionar o contacto com estas obras, professor e aluno deverão estabelecer contratos de leitura.

Sobre o Programa do Secundário importa, ainda, abordar duas competências que nele encontramos definidas como necessárias para um

modelo de comunicação, base para o desenvolvimento das competências de compreensão e produção oral e escrita¹¹. Deste modo, o programa defende o desenvolvimento simultâneo da competência de comunicação e da competência estratégica.

A primeira compreende as competências linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica. No âmbito da consciência linguística, cabe à escola promover o conhecimento do vocabulário, da morfologia, da sintaxe e da fonologia/ortografia. No que diz respeito à competência discursiva/textual, deve promover o conhecimento das convenções indispensáveis à produção de textos orais ou escritos que cumpram os requisitos da textualidade; para a competência sociolinguística o conhecimento das regras sociais que permitam contextualizar e interpretar os elementos linguísticos e discursivos/textuais; quanto à competência estratégica, a escola deve proporcionar aos alunos os mecanismos de comunicação verbais e não-verbais para manter a comunicação e produzir efeitos retóricos.

A competência estratégica, por sua vez, é definida como transversal ao currículo pois envolve conhecimentos procedimentais e contextuais necessários para que o aluno seja um sujeito ativo e progressivamente mais autónomo na sua aprendizagem. Estes conhecimentos envolvem processos de consulta e pesquisa em vários suportes, processos de organização da informação, elaboração de ficheiros, utilização de instrumentos variados relacionados com as novas tecnologias.

Todas estas competências culminam numa outra atribuída à disciplina de português: a formação dos alunos para a cidadania. Esta competência inclui 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 (2002, p. 8).

No fundo, pretende-se que, através de um olhar consciente sobre a língua, os alunos consigam desenvolver um outro olhar consciente sobre si e sobre os outros:

Trata-se, em suma, de levar o indivíduo-aluno a saber viver bem consigo e com os outros (Coelho, M. C. (Coord.), 2002, p. 9).

2.4 As competências foco do ensino do Português

No capítulo de análise dos documentos orientadores do ensino do Português vimos as linhas que orientam os documentos do Ensino Básico e do Ensino Secundário no que diz respeito às competências base de Compreensão e Produção, assim como o que estabelecem para o funcionamento da língua/conhecimento explícito da língua.

Tendo em consideração essas informações, em seguida proceder-se-á a uma fundamentação teórica de como trabalhar cada um destes domínios no ensino-aprendizagem de português como língua primeira, sem descurar a experiência adquirida ao longo das PPS.

2.4.1 A Compreensão e a Produção Oral

À semelhança do que propõem os programas da disciplina, considerou-se necessário, numa primeira instância, tratar estas duas competências em simultâneo. A verdade é que é muito difícil separar estes dois domínios porque estão interrelacionados entre si, tal como vem salientado nas Metas Curriculares (Buesco, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012) aquando da justificação da junção das duas competências de oralidade numa só:

A Oralidade contempla a Compreensão do Oral e a Expressão Oral. No próprio Programa se nota, por vezes, a interpenetração dos dois domínios, sendo até realizada, no 3.º Ciclo, a sua junção. A especificidade de um e de outro é expressa nos objetivos enunciados e respetivos descritores de desempenho dos alunos. Considera-se que a junção no domínio Oralidade reforça a interdependência entre Compreensão e Expressão (p. 5).

A pedagogia do oral, como afirma Olívia Figueiredo (2005, p. 49), é “um produto tardio na cultura escolar”. Apesar de todos os contributos da Psicologia e da Pedagogia para a valorização do oral (Amor, 1997, p. 62), e embora os programas em vigor reclamem a importância deste domínio, “as práticas do oral na sala de aula continuam a ser hesitantes, tateantes e desprovidas de

intervenção didática eficaz” (Figueiredo, 2005, p. 10). Este olhar desinteressado pela oralidade reflete-se, ainda, na carência de bibliografia especializada sobre o assunto¹².

O esquecimento do oral na sala de aula pode estar associado a várias razões. Emília Amor (1997, p, 62) diz que um dos motivos para a pouca atenção dedicada a esta competência resulta do facto de esta ser

[...] a forma de linguagem que primeiro se adquire e se domina, a que ocorre com mais “naturalidade”, a que permite maior espontaneidade e expressividade como suporte permanente da comunicação.

Arrisco a afirmar que esta ideia corre paralelamente com outra que encontro constantemente defendida por alguns jovens: se já sabem falar português não precisam estudar esta língua¹³.

Este estatuto do oral pode, ainda, dever-se à dificuldade sentida pelos professores em objetivar e avaliar o desempenho dos alunos, à falta de material didático adaptado, à utilização de métodos de ensino pouco fundamentos e à imprecisão nos objetivos gerais dos programas de estudo (Cunha, 2011, p. 2).

Há, ainda, que acrescentar que “o oral não deixa um ‘rasto’, sendo necessário um registo técnico (áudio/audiovisual) quando queremos analisar o desempenho dos alunos” (Cunha, 2011, p. 2).

Antes de prosseguir com a fundamentação teórica sobre a oralidade importa perceber este conceito. Para tal, vamos recorrer à explicação estabelecida por Pereira e Viana (2003, p. 1), de *oracia*. Segundo as autoras, esta é a

[...] capacidade de cada indivíduo compreender, usar e de refletir sobre os ‘textos orais’, de modo a atingir os seus objetivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar ativamente na sociedade (Pereira & Viana, 2003, pp. 1-2).

¹² Esta ideia resulta da minha experiência ao procurar material teórico sobre este assunto para o presente relatório.

¹³ Esta ideia surgiu, por exemplo, no contexto de um trabalho não publicado realizado no âmbito da unidade curricular Políticas Linguísticas e Ensino de Línguas subordinado ao tema *Representações das Línguas e a Escola da LE2 no 7º ano do Ensino Básico*.

A importância da competência oral é cada vez mais reconhecida pois desta dependem a aprendizagem e a avaliação em qualquer disciplina escolar. Dela dependem, também, a interação com os outros, a realização pessoal de cada um e diversas situações em que se exige uma competência oral sofisticada,

como situações de comunicação proporcionadas pela televisão, rádio, cinema, que oferecem informação oral que os cidadãos têm de saber analisar da melhor maneira e situações em que, pela comunicação oral, se compra e vende, se procura informação ou se reclama, em que se testemunha ou representa outrem, etc., etc. (Pereira & Viana, 2003, p. 2)

Posto isto, que tipo de oralidade deve a escola fomentar? Figueiredo (2005, pp. 53-54) distingue entre o oral formal e o oral informal. O primeiro é aquele que decorre das situações das convenções de cada género (conto oral, conferência, homilia, debate, entrevista, reunião profissional, etc.) e cujo grau de formalidade depende do contexto, isto é, do lugar social de comunicação (rádio, televisão, igreja, administração, universidade, escola, etc.). O género oral informal integra as formas quotidianas de produção oral que resulta de trocas reativas reguladas e imediatas à fala dos outros.

Respondendo, agora, à nossa questão anterior e seguindo a linha de pensamento da mesma autora, a escola tem por função regular os dois tipos de oralidade. No que diz respeito ao género informal,

[...] o papel da escola é levar os alunos a ultrapassarem as formas de produção oral quotidiana para as confrontar com outras formas mais institucionais (p. 54).

É nesta linha que surge a atividade de leitura de textos icónicos relativos à obra *Sermão de Santo António aos Peixes*, de Padre António Vieira. Esta atividade serviu não só para os alunos aplicarem os conhecimentos adquiridos sobre a obra até ao momento, como para, através da apresentação oral, fornecer-lhes um contexto institucional ao qual deveriam adequar o seu discurso.

Quanto ao género formal é função do professor criar situações-quadro “para o aluno avaliar as convenções que regulam essas situações e que definem

o seu sentido institucional” e que só pode adquirir e encontrar numa situação pedagógica.

O género formal não foi desenvolvido em nenhuma das planificações em anexo mas tive a oportunidade de assistir a um debate dedicado ao tema “o papel da mulher na sociedade” desenvolvido na turma de ensino profissional. Neste caso, consegui perceber que embora os alunos, de uma forma geral, tenham procurado adequar o discurso, estes tinham muitas dificuldades em utilizar uma linguagem mais formal como exigido pelo género, notando-se especialmente no uso recorrente de vocábulos coloquiais.

2.4.1.1 A Compreensão Oral

2.4.1.1.1 O Conceito de Compreensão Oral

No âmbito do ensino de línguas, a compreensão oral implica saber ouvir e requer a capacidade de concentração e de processamento/assimilação de informação (Pereira & Viana, 2003, p. 2). A este processo Emília Amor (1997, p. 72) intitula “escuta ativa” e atribui uma explicação ainda mais pormenorizada e pertinente deste conceito. Assim, segundo a autora, a audição atenta está “centrada na deteção e compreensão dos aspetos globais e parcelares da mensagem, por vezes seguida de comportamentos de produção/reformulação verbal, articulados com os discursos/situações anteriores.

Note-se que esta explicação volta a salientar a constante inter-relação entre a compreensão e a produção oral.

2.4.1.1.2 Diferentes Tipos de Escuta

Uma das perguntas que devemos ter em consideração desde logo é: para quê e que ouvem os nossos alunos?

Podemos, então, ter em consideração que existem diferentes tipos de escuta, como podemos comprovar em Tavares (2007, p. 71). Esta autora distingue entre escuta-tapete, escuta global, escuta seletiva e escuta sistemática.

A primeira é o tipo de audição que fazemos quando ouvimos rádio, ou o som da televisão, ou a comunicação contínua de uma sala de aula, sem prestar atenção ao que ouvimos.

A escuta global resulta da intensão de descobrir o sentido geral de uma determinada conversa, de um programa de rádio ou da televisão.

A escuta seletiva requer um “projeto de escuta”, isto é, pressupõe que sabemos o que vamos ouvir como, por exemplo, uma notícia sobre um tema ou um facto que nos interessa ou a avaliação que o professor faz de uma determinada resposta do aluno.

Por fim, a escuta sistemática é a que fazemos com a intenção de reconstruir tudo o que é dito, palavra a palavra¹⁴.

Deste modo, as atividades que planificamos para os nossos alunos devem ter em consideração o tipo de escuta que queremos trabalhar pois uma atividade de escuta global não contemplará o mesmo tipo de exercícios que uma de escuta sistemática.

No âmbito das PPS, trabalhou-se essencialmente a escuta seletiva através de atividades como a atividade de compreensão audiovisual da Sequência de Aprendizagem Sumativa II em que os alunos, com base nos tópicos previamente fornecidos pelo professor, deveriam tomar atenção a partes particulares do vídeo para depois responder acertadamente às questões de compreensão audiovisual.

2.4.1.1.3 Atividades de Compreensão Oral

Centremo-nos, agora, nas atividades de compreensão oral. Antes de mais, elas têm de ser pensadas segundo um objetivo e isto vai em linha com os tipos de escuta que tratamos anteriormente, sendo que no programa do secundário (Coelho, M. C. (Coord.), 2002, p. 12) aparecem determinadas estratégias de escuta global, seletiva e pormenorizada.

O mesmo documento determina que a atividade de escuta/visionamento deve ser pensada em três fases: pré-escuta/visionamento; escuta/visionamento; e pós-escuta/visionamento. Sigamos, a título de exemplo, a atividade de compreensão audiovisual da Sequência de Aprendizagem Sumativa I para cada uma das fases:

¹⁴ Corresponde à “escuta pormenorizada” definida pelo Programa do Secundário como “retenção da totalidade do texto, palavra a palavra” (Coelho, M. C. (Coord.), 2002, p. 33)

- (1) Pré-escuta/visionamento – os alunos respondem aos exercícios de compreensão escrita sobre o texto “A Estrutura D’Os *Lusíadas*: Os Mundos Histórico e Mitológico” que permitem aos alunos perceber que existem três planos na obra, preparando-os para a atividade de escuta;
- (2) Escuta/visionamento – os alunos visualizam a sequência fílmica da série “Grandes Livros”;
- (3) Pós-escuta/visionamento – os alunos preenchem, com as informações que adquiriram, um esquema sobre os diferentes planos da obra.

2.4.1.2 A Produção Oral

2.4.1.2.1 O Conceito e as suas Variáveis

Até agora vimos o que significa saber escutar mas, para manter uma comunicação é, também, necessário saber falar. Para se desenvolver esta competência é preciso “saber ajustar a linguagem ao público, ao contexto e à finalidade (Pereira & Viana, 2003, p. 2)”. Isto quer dizer que para perceber o conceito de produção oral e para preparar atividades desta competência é necessário ter em conta um conjunto de variáveis comunicativas. Segundo Emília Amor (1997, p. 70), são quatro as variáveis a ter em conta: interlocutores, mensagem, objetivo de comunicação e, por fim, os processos de receção.

No que diz respeito aos interlocutores há que ter em conta que estes podem ter diferentes idades, estatutos, papéis sociais, entre outras características que poderão interferir na comunicação. Não falamos com uma criança da mesma forma que falamos com um adulto, assim como também não falamos com um juiz numa audiência da mesma forma que falamos com um amigo que encontramos na rua. Por este motivo, atrevo-me a dizer que falta nesta classificação de Emília Amor menção ao contexto em que decorre a situação.

A mensagem pode ser lida ou falada e há que se ter em conta a sua origem, meio e distância de transmissão, a extensão, a forma e o conteúdo e se existe um possível efeito de retorno.

Os objetivos de comunicação serão variados. Podemos emitir uma mensagem com o objetivo de garantir a recessão e a (re)transmissão da

informação; para solicitar uma informação; para provocar uma resposta; para assumir uma posição, entre outros.

Os processos de receção estarão mais ligados ao que vimos ser a escuta ativa. No fundo, são os processos pelos quais avaliamos a receção e esta pode ser realizada de várias formas como a reprodução ou reformulação da mensagem; a verificação da ação, isto é, através da observação, ou não, de reações paralelas; e a autoavaliação ou avaliação efetuada por observadores externos que, no fundo, é o confronto entre as representações dos seus intervenientes a as que são fornecidas por elementos exteriores.

2.4.1.2.2 Atividades de Produção Oral

Como vimos anteriormente citando Pereira e Viana (2003, pp. 1-2), o sucesso na vida escolar e, mais tarde, profissional dependem diretamente da competência de oralidade¹⁵. Deste modo, a escola desempenha um importante papel no desenvolvimento de técnicas de comunicação oral que preparem os alunos para a sua vida socioprofissional assim como para a sua vida cívica, académica e cultural. Para este fim, Emília Amor (1997, p. 79) sugere várias atividades de comunicação oral: a exposição, a entrevista, o debate, a mesa-redonda.

Nas PPS de português apenas se desenhou uma atividade de expressão oral sendo que esta correspondia à exposição, isto é, à apresentação, num tempo limitado, de um conjunto de informações e pontos de vista sobre um tema concreto. Trata-se de um tipo de atividade que requer uma preparação onde são estabelecidos os objetivos da atividade e definidas as ideias-chave a transmitir.

Neste caso, falamos da atividade-projeto da Sequência de Aprendizagem Formativa. Nesta atividade os alunos tiveram de, em grupo, proceder à apresentação de uma pintura relacionada com a vida e obra de Padre António Vieira. Para que os alunos procedessem à preparação da mesma, foram-lhes fornecidos os critérios que deveriam ter em conta e com os quais seriam avaliados¹⁶. Procedeu-se, ainda, à leitura conjunta de uma imagem de modo a servir de exemplo aos alunos. Seguiu-se o trabalho de pares em que estes, além

¹⁵ Ver página 23.

¹⁶ Ver Sessão 6 da Sequência de Aprendizagem Formativa (Volume II, Anexo I.A.1) e respetivos materiais (Volume II, Anexo I.A.3).

de prepararem o conteúdo da apresentação, deveriam, também, gerir entre eles a apresentação propriamente dita através da divisão de tarefas. Por fim, cada par apresentou a sua leitura da imagem durante cinco minutos: leitura denotativa e conotativa, interpretação da posição das imagens e relação com a vida e obra do autor.

2.4.2 A Leitura

2.4.2.1 O Conceito e a Realidade Portuguesa

O conceito de leitura tem evoluído ao longo dos tempos devido ao trabalho de diferentes disciplinas. Ler era, inicialmente, identificar e reconhecer palavras; depois o conceito passou para o nível da compreensão, mais propriamente da compreensão literal de informação escrita num texto; “hoje insiste-se na compreensão como processo reconstrutivo baseado nas interações entre texto e leitor” (Figueiredo, 2005, p. 61).

Olívia Figueiredo resume o conceito de leitura proporcionado pelos programas como

[...] um conjunto complexo de processos coordenados que incluem operações percetuais, linguísticas e conceptuais e que vão desde a descodificação de letras na página impressa, à determinação do referente de uma palavra ou de uma frase até à estrutura de um texto (2005, p. 64).

Quero aqui, salientar uma ideia evocada por Amor (1997, p. 92) que circula ainda hoje nas nossas escolas, e diria na nossa sociedade: a ideia de que os nossos alunos não leem. Essa é uma ideia errónea pois, se olharmos com mais atenção, percebemos que, contrariamente ao que pensamos, eles leem muito. Basta pensar na quantidade de textos a que têm acesso diariamente na internet.

Temos assistido a um abuso da leitura enquanto meio de ensino, o que tem contribuído

[...] para estiolar, nos alunos, o prazer de ler ou para situar as suas preferências como consumos marginais, reforçando neles a convicção de

que a escola, em matéria de leitura, só virão obrigações enfadonhas, juízos críticos ou interdições” (Amor, 1997, p. 95).

O que a escola pode e deve fazer é

[...] contrariar tendências para a cristalização do sujeito em determinados procedimentos de leitura, de forma a habilitar os indivíduos para uma grande diversidade de modos de ler” (Branco, 2005, p. 104).

Por este motivo é necessário estimular os alunos para outras modalidades de leitura, sem esquecer que estas devem ter em conta os seus interesses.

2.4.2.2 Modalidades de Leitura

À escola cabe promover a leitura funcional, a leitura analítica e crítica e a leitura recreativa (Amor, 1997; Coelho, 2002).

A leitura funcional é a leitura para pesquisa de dados e informações para solucionar um problema específico. Esta modalidade pode ser desenvolvida com atividades de diferentes tipos. Para apreender o sentido de um texto o aluno pode selecionar/sublinhar palavras-chave ou expressões nucleares de um texto, preencher lacunas e antecipar sequências de acordo com o contexto, ou identificar unidades de leitura (frases, parágrafos, sequências...). Se a finalidade for seguir instruções podem-se desenvolver atividades em que o aluno deve ler e dar cumprimento a instruções em comportamentos verbais e paraverbais (preenchimento de impressos e formulários, por exemplo) ou seguir outro tipo de instruções como o manejo de mapas ou aparelhos diversos). Aos alunos pode-se, também, proporcionar atividades para encontrar respostas para perguntas precisas como a localização de informações específicas; a resposta a questionários, fichas ou listas de verificação; a formulação de perguntas sobre o texto; a associação entre perguntas e respetivas respostas; ou a utilização de roteiros e guiões de leitura. Por fim, se o pretendido é que os alunos recordem acontecimentos e tomem notas pode pedir-se aos alunos para parafrasear ou reformular textos; reconhecer/aplicar os mecanismos de transição e citação; reconhecer/usar abreviaturas, sublinhados e outros sinais convencionais; ou ordenar e esquematizar ideias graficamente.

Segundo John Potts (citado por Amor, 1997, p. 93), existem, ainda, outras atividades que surgem associadas à leitura funcional como a utilização de dicionários, prontuários, listas telefônicas, horários, a consulta de índices e a localização de elementos em enciclopédias.

Este tipo de leitura deve ser proporcionado pela escola e pela disciplina de português porque “num sistema de ensino-aprendizagem tão dependentes dos textos, ele constitui um instrumento básico e transversal ao currículo”. Por outro lado, “numa perspectiva de (auto)formação permanente, quanto mais estas capacidades se desenvolverem num indivíduo, mais apetrechado ele estará para, de futuro, corresponder a solicitações variadas, de modo autónomo e bem sucedido” (Amor, 1997, p. 94).

Durante as PPS de português recorreu-se, essencialmente, para esta modalidade à criação de fichas onde os alunos deveriam localizar informações específicas no texto. Tome-se, a título de exemplo, a ficha de trabalho da primeira aula da Sequência de Aprendizagem Sumativa II¹⁷ cujas primeiras oito questões conduzem os alunos à prática de uma leitura de tipo funcional.

A leitura analítica e crítica é aquela que proporciona uma construção pormenorizada do texto através de uma compreensão crítica do mesmo (Amor, 1997; Coelho, 2002). Nesta modalidade de leitura confluem as aptidões supracitadas acerca da leitura funcional à qual se juntam outras capacidades. Estas outras capacidades podem ser desenvolvidas através de dois tipos de atividades: atividades para hierarquizar elementos num conjunto de dados e atividades que permitem exercer uma leitura crítica.

As primeiras podem ser, também, de duas categorias: atividades para isolar a estrutura de uma mensagem através da identificação da questão-problema, da distinção da informação essencial das informações acessórias, da distinção entre factos e opiniões, ou da distinção de unidades de leitura mais complexas (sequências, enumerações, expansões de conceitos...); e atividades que permitem captar as relações entre os componentes de uma situação ou de um texto como a identificação do tema ou do assunto, dos objetivos do autor, das motivações das personagens, a extração das implicações de uma situação, ou a relação dos diversos recursos de expressão com os sentidos produzidos.

¹⁷ Ver página 156 do Volume II.

Ao nível da leitura crítica podem desenvolver-se atividades como a deteção do tipo, natureza e fidedignidade das fontes, avaliação dos argumentos; avaliação segundo critérios internos e externos ou o estabelecimento de critérios de avaliação alternativos e pertinentes, face ao objeto e objetivos da leitura (Amor, 1997, pp. 94-95).

Na ficha mencionada anteriormente, veja-se, por exemplo, o exercício 7.2 em que os alunos têm de justificar a utilização de um conjunto de vocábulos e expressões de valor semântico negativo, ou a atividade 9 em que os alunos têm de interpretar o sentido de uma expressão do texto. Neste âmbito, mais que ler para procurar informação, os alunos estão a ler para compreender criticamente o texto.

Por fim, a leitura recreativa é a fruição estética e pessoal dos textos (Coelho, M. C. (Coord.), 2002, p. 24), comandada pela satisfação de interesses e ritmos individuais (Amor, 1997, p. 92). Partilho a mesma opinião de Amor (1997, p. 95) quando afirma que “[...] é lendo que se aprende a ler “ e que “só se pode descobrir o prazer da leitura – e fruir o que se lê – se se lê o que se gosta ou melhor, ainda, se se lê de gosto”.

Cabe, então, à escola estimular, diversificar, elaborar e personalizar esse gosto pela leitura. A mesma autora aponta como condição primeira para a promoção desse estímulo a quebra das representações que se tem da leitura, muito marcadas pelas práticas escolares. Por outro lado, é necessário que na aula de Português se estabeleçam objetivos, se definam estratégias e se realize uma gestão do tempo e dos recursos que considerem a importância de:

- conjugar tipos de leitura e objetos de leitura obrigatórios com outras leituras não impostas, de eleição pessoal;
- encontrar momentos para ler o que se escolhe e para desenvolver, individualmente ou em grupo, atividades de leitura (silenciosa, expressiva, dramatizada, etc.);
- articular esses momentos com outros em que se relatem leituras anteriores, se debata o que se leu, o que se gosta de ler, se alarguem quer a informação quer as expectativas, interesses e valores dos alunos enquanto leitores;
- coordenar todos esses momentos e atividades com percursos pessoais, extralectivos, de descoberta, prática regular e extensão da leitura, numa dimensão (inter)cultural (Amor, 1997, p. 96).

O professor tem, no que diz respeito à leitura, um importante papel. Ele, como é definido pelos programas em vigor, deve “gerir as respostas individuais à leitura, de forma a torna-la mais ativa e eficaz, através de uma discussão capaz de transformar a comunidade de leitores” (Coelho, M. C. (Coord.), 2002, p. 23).

A esta figura, Figueiredo (2005, p. 67) e Amor (1997, p. 96) atribuem o termo *mediador*. Segundo Figueiredo, o professor enquanto mediador atua num segundo plano, de forma intencional, deliberada e sistemática, de modo a conseguir a superação das dificuldades intelectuais do aluno (Figueiredo, 2005, pp. 67-68).

Este papel é, ainda mais evidente, no que diz respeito à leitura recreativa. Neste âmbito, é condição primeira que o professor seja, também ele, um leitor, porque “um professor que não seja um leitor confesso e praticante, com dificuldade encontrará a energia, o gosto e a imaginação que uma empresa de tal envergadura exige (Amor, 1997, p. 96).”

Gostar de ler torna-se, então, essencial para o professor atuar como formador de leitores. Só podemos motivar nos alunos o gosto pela leitura se esta fizer parte do nosso quotidiano pedagógico (Carvalho A. M., 2005, p. 57). Este papel de professor/leitor vem, também, salientado no Programa do Secundário quando os seus autores afirmam que:

Na prática da leitura é necessário que o aluno/leitor coopere com o professor/leitor e com os outros alunos/leitores constituindo uma comunidade de leitura [...] (Coelho, M. C. (Coord.), 2002, p. 23).

O professor, para ter sucesso enquanto promotor de leitura recreativa, terá, ainda, de conhecer os seus alunos, de possuir uma ideia do seu perfil enquanto leitores: daquilo que conhecem e são capazes de ler, do que lhes interessa, o que esperam, e dos seus hábitos e cultura face ao escrito e à leitura (Amor, 1997, p. 96).

No âmbito da leitura recreativa, surge o termo leitura extensiva. Este termo comporta as atividades que são exercidas sobre o todo de uma obra e resulta da denúncia da má prática da leitura-pretexto com a utilização de fragmentos descontextualizados, “resultantes de cortes e de manipulações, por vezes,

perturbadores de um entendimento mais completo dos textos, quase sempre, desrespeitadores das obras originais, na sua integridade e sentido pleno” (Amor, 1997, p. 98).

Sobre este assunto é necessário referir que, muitas vezes, devido à falta de tempo, a leitura recreativa e extensiva resume-se à leitura das obras selecionadas pelo programa da disciplina que assumem um caráter obrigatório. Sobre este assunto, tomo as palavras de Figueiredo (2005, p. 98) que afirma que

[...] ao restringir-se o horizonte do programa de literatura só às obras literárias ‘obrigatórias’, as recomendadas institucionalmente, e não se solicitando a leitura de outros textos literários, de acordo com os interesses afetivos dos alunos, com a desculpa de que ‘não há tempo’, não se está a cumprir um dos requisitos por que se deve pautar a formação literária: criar no aluno o prazer de ler.

Mais uma vez, e com vista a precaver os problemas subjacentes a uma leitura restrita de obras literárias, reitero a ideia de Amor supracitada no que diz respeito à necessidade de estabelecer objetivos, definir estratégias e gerir o tempo na aula de português para a concretização desta modalidade de leitura.

Termino esta reflexão sobre as modalidades de leitura com uma citação do programa que resume os objetivos do mesmo para a leitura:

Seja qual for a modalidade pedagógica ou estratégia/atividade escolhidas para abordar um texto, o que importa é fazer do aluno um leitor ativo, capaz de selecionar informação, formular hipóteses, construir sentidos, mobilizando referências culturais diversas, comparar/confrontar textos lidos, tornando-se progressivamente mais competente como leitor (Coelho, M. C. (Coord.), 2002, p. 24).

2.4.2.3 Fases da leitura

A abordagem das obras na aula de Português deve ter em consideração as diferentes fases em que a leitura se processa (Amor, 1997, p. 100). Sobre este assunto as propostas diferem de autor para autor. Por exemplo, Amor sugere quatro fases para esta competência: fase de pré-leitura e de enquadramento global; fase de evocação de conhecimentos; fase de leitura propriamente dita; e a fase terminal de visão global da obra.

Enquanto professora de português, e como já foi aqui referido, é imperativo tomar por base o programa da disciplina, e este contempla três momentos no processo da leitura: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura.

A fase da pré-leitura corresponde às duas primeiras fases estabelecidas por Amor pois compreende tanto a observação global do texto e a criação de condições favoráveis à sua compreensão como a mobilização de conhecimentos ou vivências que se possam relacionar com o texto (Coelho, M. C. (Coord.), 2002, p. 23). Esta mobilização de conhecimentos prévios é fundamental para a compreensão do texto por parte do leitor. Pois se o leitor poder “ativar ou construir os esquemas aos quais o texto faz referência, a compreensão será fluida. Caso contrário, não haverá leitura, no sentido próprio da palavra” (Figueiredo, 2005, p. 64).

A fase da leitura é o momento de construção de sentidos sobre o texto, que deve acontecer através de estratégias adequadas. Deve ser conduzida de acordo com a natureza da obra em estudo e com os objetivos que presidem à sua seleção. De uma forma geral, deve ter em consideração aspetos como: objetivos e focalização da obra; fundamentação estético-literária, metodológica; organização do conteúdo e processos de desenvolvimento temático; características de estrutura textual; conclusões e processos de fechamento (Amor, 1997, p. 101).

A pós-leitura envolve atividades de reação/reflexão sobre o texto com o objetivo de integrar e sistematizar os novos conhecimentos e competências (Coelho, M. C. (Coord.), 2002, p. 23).

Retomando, agora, a prática, tomemos, a título de exemplo, a atividade de leitura da sessão nº 1 da sequência de aprendizagem sumativa II. A atividade de pré-leitura corresponde à atividade de motivação. Nesta, os alunos recordam as personagens que já conhecem da obra *Os Maias*, de Eça de Queirós, e alguns dos episódios já trabalhados, em especial os que influenciavam a personagem Pedro da Maia. Na fase de leitura, os alunos procedem à leitura silenciosa dos excertos selecionados pela professora. Seguidamente, atividade de pós-leitura é composta por dois momentos: no primeiro os alunos fazem um resumo oral daquilo que leram de modo a que, num momento de partilha entre os alunos, o professor possa perceber se estes compreenderam o que leram; para o segundo momento preparou-se um questionário que permitia uma reflexão sobre os

excertos lidos, centrando os alunos essencialmente no entorno espaço-temporal e na caracterização psicológica das personagens.

2.4.2.4 Leitura Literária

Como já referi anteriormente, tanto as Metas Curriculares para o Ensino Básico como o Programa do Ensino Secundário apresentam uma lista com as obras literárias a serem trabalhadas na aula de Português.

Comecemos, então, por pensar o que significa o termo leitura literária. Segundo Figueiredo (2005, p. 95), citando a Tauveron (1999), “ler literariamente [...] consiste prioritariamente em alternar diferentes níveis de interpretação”. No fundo, a competência literária consiste na combinação da compreensão, num primeiro nível de construção do sentido, com a interpretação, num nível mais complexo.

Centremo-nos, agora, nas razões para trabalhar a leitura literária na aula de Português. No Programa do Secundário defende-se que esta

[...] contribui decisivamente para o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, integrando as dimensões humanista, social e artística, e permite acentuar a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua (Coelho, M. C. (Coord.), 2002, p. 5).

Figueiredo (2005, p. 99) aponta como vantagens da leitura literária a perspetivação histórica da obra, a descoberta de si e uma melhor consciência e compreensão do mundo. Desta autoconstrução resulta a competência cultural que o Programa do Secundário menciona e que permite iniciar o aluno no “património cultural”.

Para Bernardes & Mateus (2013, p. 43),

[...] em contexto escolar, o uso de textos literários permite uma aprendizagem da língua mais rica, contextualizada e eficaz.

Importa, agora, refletir sobre que problemas, ou excessos como lhes chama Bernardes (2005, p. 95), têm condicionado a relação entre o estudo da literatura e os nossos alunos. Um dos principais fatores que têm denegrado a imagem da literatura na aula de português é o centralismo que esta tem assegurado nos currículos comportando o argumento de que esta deve estar na

educação porque sempre esteve. Trata-se, portanto, de um argumento frágil quando a este se associa uma perspectiva tradicional e aculturadora (Serôdio, 2006, p. 113). E esta imagem de excesso, como afirma Bernardes (2005, p. 108), difunde-se

[...] com especial rapidez: instala-se na Escola onde, como já foi dito, os professores de Português foram perdendo a aura que, durante tantas décadas, os distinguiu junto dos outros colegas; chega aos gabinetes ministeriais, onde o eco dos desacertos surge quase sempre avolumado; e generaliza-se na própria opinião pública, emblematicamente representada pelos pais dos alunos.

Outro dos problemas associados ao ensino da literatura é a descontextualização dos autores selecionados face à heterogeneidade dos adolescentes, social e culturalmente diferenciados, que hoje frequentam a escola (Serôdio, 2006, p. 113).

Assim, sigo a ideia proposta por Bernardes (2005, pp. 112-113), quando afirma que

[...] é absolutamente necessário ter em devida conta as alterações entretanto consumadas em termos de gostos dos públicos escolares, relacionadas, de muito perto, com os novos horizontes de realização pessoal e comunitária que assinalam o nosso tempo.

É, ainda, importante que o professor adote uma

[...] atitude favorecedora de abordagens que se adequem aos contextos de ensino e intelectualmente significativas e motivadoras para os alunos. (Mello, 2010, p. 15)

Sigo com a questão da problemática do ensino da literatura em Portugal com uma ideia de Branco (2005, p. 96). Este autor salienta que em Portugal a leitura literária¹⁸ aparece enquadrada por paradoxos que nada favorecem o trabalho dos professores, a aprendizagem dos alunos e o reconhecimento social da utilidade e eficácia do processo. Neste caso, estamos a referir-nos a fatores externos como os documentos reguladores e a avaliação externa que condicionam fortemente o ensino da literatura (Branco, 2005, p.96; Bernardes &

¹⁸ Branco, neste artigo utiliza o termo leitura de/da literatura e não leitura literária para se referir às práticas pedagógicas que incidem no âmbito da literatura.

Mateus, 2013, p. 21) e que em nada favorecem a promoção de leitores de literatura autônomos.

Neste campo, o professor assume, também, um papel importante na promoção da leitura literária. Este deve mobilizar os seus alunos, proporcionar-lhes condições de busca cujas interrogações resultem do contacto e exploração dos textos. Deve, ainda, responsabilizá-los para novas interpretações, valorizando-as como ponto de partida de um processo de evolução e aperfeiçoamento e ajudá-los a “tolerar a ambiguidade dos textos e a considerá-la um convite a um leque de possibilidades interpretativas” (Serôdio, 2006, p. 116). Em suma, o professor de hoje deve assumir um papel de “mediador da literatura” como sugere Mello (2010, p. 105).

Aqui surge um outro problema: aprender a ler textos literários “obriga a saberes intra, extra ou metatextuais que estão para além dos processos básicos de compreensão” (Dionísio, 2000, p. 60). Na mesma ótica, Figueiredo (2005, p.95) refere que a leitura literária implica a conjugação de dois níveis de leitura: um inicial que passa pela compreensão do texto, e um mais avançado que passa pela interpretação do mesmo. O que sucede é que os maus leitores do texto literário não desenvolvem este segundo nível, tornando impossível interpretar o que eles já têm dificuldades em compreender.

Retomando, ainda, ao papel do professor neste âmbito, espera-se que este se empenhe na criação de espaços de leitura autónoma, como as bibliotecas de turma, os clubes de leitura, ou os contratos de leitura sobre os quais falarei mais adiante. Espera-se, portanto, que o professor desperte leitores em atividade como outorgam os programas (Figueiredo, 2005, p. 96) e não recetores passivos como acontecia em paradigmas mais tradicionalistas.

Reconhecido o papel do professor no âmbito da promoção da leitura literária, importa que se reconheça o importante papel da formação inicial e contínua dos professores nas áreas da didática da língua e da literatura, “porque o aperfeiçoamento da educação requer professores que entendam e assumam os objetivos e intenções pretendidos” (Serôdio, 2006, p. 117).

Para tal, é urgente a promoção de novos estudos na área da didática da literatura que devolvam uma imagem mais real deste campo.

Que estratégias pode, então, o professor desenvolver no âmbito da leitura literária? Além dos espaços de leitura autónoma que acima referi, o professor

deve mobilizar simultaneamente duas atitudes: uma leitura mais participativa e uma leitura mais distanciada (Figueiredo, 2005, p. 99).

A primeira diz respeito à relação de afetividade entre o leitor e o texto. Nesta, o leitor é transportado pela magia do texto e reage emotivamente ao que lhe é solicitado. É resultado do prazer de ler, do gosto e do hábito durável de ler textos literários que estejam relacionados com os interesses e as aspirações dos alunos.

A leitura distanciada vive-se de modo cognitivo. Nesta o leitor interessa-se pelo

[...] funcionamento do texto como objeto construído de uma determinada maneira (procedimentos funcionais, sequências tipológicas, marcas enunciativas das diferentes vozes que atravessam o texto, jogos implícitos, figuras de retórica, jogos intratextuais, etc.) (Figueiredo, 2005, p. 99).

Termino esta reflexão sobre a pedagogia do texto literário com os estatutos que o texto literário deve ganhar aos olhos dos alunos e que garantirão uma melhor reputação para a literatura no contexto escolar. Figueiredo (2005, pp. 95-96) afirma que o texto literário deve adquirir estatuto de monumento e de documento de forma a proporcionar ao aluno a consciência histórica única de um texto concreto, de uma experiência humana, de uma vida que a atravessa, de um objeto artístico realizado, ou seja, a obra literária.

O texto literário deve, também, ser olhado como agente de cultura de modo a eleger o leitor como sujeito ativo que tem memórias, crenças, representações, perspectivas, saberes.

Por fim, deve-se-lhe atribuir o estatuto de ato comunicativo e de ato enunciativo elegendo o leitor como interlocutor que dialoga com a obra, com o tempo histórico e com os valores a ela inerentes.

Nas sequências de aprendizagem que apresento no Volume II procurei trabalhar o texto literário sob diferentes perspectivas. Por exemplo, e como é solicitado pelo programa de português do secundário, o estudo das obras *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, e *Mensagem*, de Fernando Pessoa, foi realizado sob o ponto de vista da intertextualidade entre estas obras. Por outro lado, no estudo do excerto de *Os Maias*, de Eça de Queirós, tentou-se demonstrar que

ideias subjacentes num texto tão distanciado de nós temporalmente podem ainda hoje ser debatidas como é o caso da implicação da Educação no crescimento e construção do indivíduo. Isto sem descurar os aspetos formais vinculados às obras como o género, a estrutura, e as marcas linguísticas.

2.4.2.5 Contrato de leitura

Os programas da disciplina dirigem o professor de português para a importância dos contratos de leitura, especialmente na hora de promover a leitura extensiva.

O contrato de leitura é, então, um acordo feito entre o professor e os seus alunos em que cabe a ambas partes “estabelecer as regras fundamentais para a gestão da leitura individual, procurando fatores de motivação para que esta aconteça” (Coelho, M. C. (Coord.), 2002, p. 24).

Por este motivo, cabe ao professor sugerir aos seus alunos um leque diversificado de textos a ler que vão ao encontro dos seus gostos e interesses.

Este tipo de atividades proporciona aos alunos a responsabilidade pela sua própria aprendizagem “na medida em que pode escolher, preferir, valorizar ou apreciar em constantes práticas de responsabilização e individualização de gostos e preferências (Serôdio, 2006, pp. 16-17)”.

Do contrato de leitura podem surgir os seguintes exemplos de atividades, tal como sugere o programa do secundário: elaboração de fichas de leitura e fichas bibliográficas de autores, bases de dados de personagens, propostas de temas para debates em aula, elaboração de ficheiros temáticos ou a apresentação oral dos textos lidos à turma. Embora tivesse ideia que os professores preferissem as fichas de leitura que podem corrigir em casa sem perder tempo em aula percebi que, pelo menos no estabelecimento de ensino em que realizei as PPS, não se considera uma perda de tempo ocupar as aulas com os resultados do contrato de leitura.

Com a turma de TGPSI, no âmbito da leitura de *Os Maias* de Eça de Queirós, a professora cooperante dirigiu os alunos para a biblioteca onde, em grupos, procederam a diferentes tipos de atividades como a construção da ficha bibliográfica do autor, a caracterização de personagens e a elaboração de ficheiros sobre a época em que se insere a obra, trabalho que *a posteriori* foi partilhado com os restantes colegas.

Na turma de 12^o ano, eu e as minhas colegas de estágio tivemos a oportunidade de assistir à apresentação oral das obras lidas pelos alunos. Neste momento de partilha, cada aluno, munido da obra que leu, fez uma pequena apresentação do autor e da obra, apresentando a história e descrevendo personagens. Esta atividade, na minha opinião, demonstrou-se bastante positiva porque ao partilhar a sua experiência de leitura os alunos estão, ao mesmo tempo, a motivar os colegas para realizarem essa leitura. A apresentação torna-se, assim, no que chamaria um contágio da vontade de ler, o que no fundo é o resultado reivindicado pelos programas no que diz respeito à leitura.

2.4.3 A escrita

2.4.3.1 O conceito de escrita e o seu papel no meio escolar

Para saber o que ensinar no âmbito da competência de escrita é importante entender, desde logo, este conceito. Para tal recorreremos à definição do termo proposta por Guerra (2013, p. 14) que defende, com base em Reuter (1996) que a escrita é uma “atividade cognitiva de comunicação, pessoal ou interpessoal, ancorada numa determinada esfera sociocultural (pessoal, interpessoal ou social, institucional, profissional, etc.)”. Esta definição concorda com a do autor francês que diz que

[l]’écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d’investissements et d’opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l’aide d’un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l’écrit, dans un espace socioinstitutionnel donné. (Reuter, 1996, p. 58, citado por Guerra, 2013, p.14)

Além de uma atividade de comunicação esta pode ser, também, encarada como uma ferramenta de aprendizagem. Nesta perspetiva, a análise das suas características, enquanto linguagem, e a análise do processo de escrita permitem entender o seu contributo

para o desenvolvimento cognitivo, ao funcionar como elemento facilitador da estruturação do pensamento, essencial à emergência do raciocínio lógico e formal. Um dos fatores que contribui para que tal aconteça reside no facto de a escrita facilitar a reflexão sobre as ideias e sobre a linguagem que, ao serem plasmadas no papel, ou num écran, se tornam concretas e permanentes (Carvalho J. A., 2003, pp. 242-243).

Desta forma, podemos afirmar que o ensino-aprendizagem da escrita permite desenvolver nos alunos a capacidade de aprofundar os seus conhecimentos, de alargar a possibilidade de construir e comunicar o seu ponto de vista de forma a valorizar a sua participação enquanto sujeito que cumpre o dever social por meio de uma dimensão interventiva (Barbeiro, 2003, p. 46).

2.4.3.2 Fases do Processo de Escrita

Tal como acontece em outras competências, na hora de planificar uma atividade de escrita o professor deve ter em consideração que esta deve ocorrer em várias fases. Aqui seguimos o modelo proposto por Flower & Hayes (1981), que até ao presente tem sido tomado em conta por outros autores, alguns com pequenas alterações ou renomeações, e que conta com três momentos: planificação, textualização e revisão. Ainda que alguns autores defendam uma quarta fase, a edição¹⁹, aqui teremos em conta a proposta de Flower & Hayes (1981) que aparece discriminada nos programas da disciplina (Coelho, 2002, p. 12; Buesco, Morais, Rocha & Magalhães, 2012).

2.4.3.2.1 Planificação

Para escrever um texto, o escrevente precisa de pensar e antecipar aquilo que pretende escrever, assim como prever os processos pelos quais concretizará a sua tarefa de escrita (Guerra, 2013, p. 40). Deste modo, a planificação permite ativar os elementos a serem integrados no texto, para os seleccionar e organizar, “ativando estruturas organizativas, conceitos gerais (...)

¹⁹ É o caso de Guerra (2013)

e orientações de ação e de seleção de elementos para o desenvolvimento do processo” (Barbeiro, 2003, p. 45).

A ativação destes elementos pressupõe um trabalho de geração de conteúdo, ou seja, “de mobilização de conhecimentos, de ativação na memória do escrevente das ideias a transmitir, a sua seleção e organização” (Carvalho J. A., 2003, p. 243).

A planificação deve materializar-se num plano, isto é, uma representação relativa ao texto a escrever, que servirá de guia para a sua construção e que pode assumir diferentes formatos: notas dispersas, esboços, mapas conceptuais, esquemas, notas organizadas, modelos retóricos, tabelas, listas de conteúdos, sumário do texto, rascunhos... Apesar desta função orientadora, os planos não devem ter um carácter rígido pois podem ser alterados ao longo do processo de escrita. O texto pode até distanciar-se deste plano, “tendo ou não sido materializado num novo plano” (Barbeiro, 2003).

Na hora de planificar um texto, o escrevente terá de ter em conta uma serie de fatores que condicionarão a sua tarefa. Um primeiro passo a ser dado será a resposta a duas questões propostas por Hedge (1993) e citadas por Guerra (2013, p. 40): “Qual o objetivo do texto?” e “Para quem vou eu escrever?”. Além desta reflexão sobre o objetivo e o destinatário do texto Flower (1998) propõe, ainda, a elaboração de tópicos relativos ao conteúdo Guerra (2013, p. 40).

Ao pensar no objetivo do texto temos necessariamente de falar em tipos de texto. A criação do escrevente não se encontrará só no mundo dos produtos textuais. O seu texto aproximar-se-á ou afastar-se-á de outros segundo características de género (Barbeiro, 2003, p. 47).

Será o objetivo do texto que determinará se vai escrever uma carta, um relatório, uma notícia, uma crónica, um resumo, um regulamento, etc., e consoante o tipo de texto o escrevente terá de ativar, também, “conhecimentos construídos explicitamente e/ou por contato, enquanto leitor, com esse tipo de textos” (Barbeiro, 2003, p. 47).

Na aula de língua materna, a questão das tipologias textuais tem de ser considerada dada a relevância de que se reveste (Carvalho J. A., 2002, p. 89). A verdade é que, embora os programas da disciplina defendam o contacto com uma grande variedade de tipologias textuais, nota-se nas escolas a primazia de

determinados tipos de textos como a narrativa e o texto descritivo em detrimento de outros mais utilitários, assim como um total esquecimento de textos com que os alunos contactam diariamente, como por exemplo os que são produzidos no âmbito das várias disciplinas que ajudam a organizar e esquematizar o conhecimento (Carvalho J. A., 2002, p. 96).

Ainda sobre este assunto, e reiterando a ideia que para escrever um determinado tipo de texto o escrevente precisa de ativar conhecimentos anteriores sobre esse mesmo tipo, no âmbito da disciplina de português, cabe ao professor garantir ao aluno um contacto prévio com o tipo de texto que seleccionou para a atividade de escrita pois

O contacto com modelos poderá, de algum modo, influenciar o conteúdo e a estrutura dos textos ao relembrar aspetos, que seriam eventualmente esquecidos, pela ativação de conceitos a retirar da memória e ao facilitar a consciencialização dos aspetos referentes aos padrões estruturais do texto que está a ser escrito. (Carvalho J. A., 2002, p. 92)

Debrucemo-nos, agora, sobre o destinatário. Tal como refere Guerra (2013, p. 42), “escrever é comunicar com alguém, isto é, escreve-se num determinado contexto físico e temporal”. Deste modo importa que, no momento de planificar um texto, se decida para quem se escreve. Isto permitirá adequar o texto à situação de comunicação em que se integra, tendo em conta o nível de conhecimentos do destinatário e adotando um nível de explicitação ajustado às suas necessidades de informação, o que nem sempre é fácil pelo difícil acesso ao conhecimento exato sobre o destinatário e pela possível existência de vários destinatários para um mesmo texto (Carvalho J. A., 2002, p. 47).

No ensino-aprendizagem da escrita realizada na escola este fator coloca-se sob uma dupla vertente: a do professor e a dos destinatários tomados como referência. Carvalho (2002, p. 54), afirma que o “professor constitui o alvo da atuação estratégica dos alunos, ao escreverem os seus textos”. Os alunos querem demonstrar-lhe que sabem as matérias e que são capazes de moldar a linguagem segundo uma forma de expressão que este valorize. Isto leva a que os alunos introduzam nos seus textos elementos valorizados pelo professor de língua materna como a variedade lexical, a abundante adjetivação, a expressão

de sentimentos e emoções, a defesa de valores como a paz, a solidariedade, a proteção ambiental, mesmo quando isto representa uma fuga aos objetivos do texto.

O texto assume-se assim “como entidade que deverá ter algo mais para conquistar o leitor, que geralmente coincide com o professor” (Carvalho J. A., 2002, p. 54), tornando-o no representante dos outros leitores “virtuais”.

No que diz respeito ao conteúdo do texto, o nível de conhecimentos que o escrevente/aluno possui sobre o mesmo, determinará a qualidade do texto produzido e o próprio controlo do processo de escrita. No entanto, o aluno/escrevente pode considerar que não sabe o suficiente sobre o tema e, por este motivo, poder-se-á documentar sobre o mesmo em livros, revistas, internet... Esta aquisição de conhecimentos pode ainda resultar de um momento de partilha em aula entre os vários alunos com atividades como os *brainstorming* que permitem aos alunos “a partilha e reflexão acerca dos conhecimentos existentes e/ou acerca daquilo que precisam ainda de saber” (Guerra, 2013, p. 42).

Como referi anteriormente, o sucesso do texto está fortemente comprometido pela planificação do mesmo e isso foi-me possível comprovar durante as PPS. Na segunda sequência de aprendizagem sumativa o projeto definido correspondia a uma atividade de escrita de um texto expositivo-argumentativo sobre a temática da importância da educação da construção do indivíduo, tendo por base as personagens da obra *Os Maias*, de Eça de Queirós. Depois de explicar a atividade aos alunos, alguns saltaram a grelha que preparei para que planificassem o seu texto. O que depois verifiquei, durante a correção das produções escritas dos alunos, foi que aqueles que realizaram a planificação e a seguiram, construíram textos mais bem organizados tanto a nível estrutural como ao nível do conteúdo, contrariamente aos alunos que saltaram essa fase do processo de escrita.

Embora o escrevente/aluno tenha acesso a um nível de planificação global, isto não significa que, quando inicie o processo de escrita de um texto, esteja tudo por decidir. Por norma, cabe ao professor pedir um determinado tipo de texto, dirigido a um determinado destinatário e que deverá ser produzido num determinado espaço de tempo. Isto possibilita que os alunos comecem a escrever rapidamente, sem perder muito tempo na fase da planificação. Trata-

se, segundo Barbeiro (2003, p. 46), na “projeção, de uma forma quase direta, desta cadeia de decisões já tomadas nas indicações, para as palavras que surgirão no texto”.

Esta foi a estratégia utilizada ao longo das PPS em que solicitei atividades de escrita aos alunos. Tendo em consideração o fator tempo, e de forma a direcionar os alunos para o trabalho pretendido, preparei guiões de apoio à escrita, assim como grelhas que tinham por objetivo facilitar o trabalho dos alunos proporcionando-lhes não só uma ideia da estrutura do texto a escrever, como a organização do conteúdo do mesmo.

2.4.3.2.2 Textualização

Depois da planificação segue-se a textualização, ou redação²⁰. Nesta fase o escrevente/aluno começa a organizar “os planos estrutural e conceptual definidos na planificação numa série de frases, interligadas entre si que compõem o texto” (Guerra, 2013, p. 44).

Podendo definir o conceito de textualização de uma forma simples e coerente, considero que a sugestão de Hedge (1993), citado por Guerra (2013, p. 45), seria acertada: “the way in which a writer puts together the pieces of the text, developing ideas through sentences and paragraphs within an overall structure”.

Assim como a proposta de Barbeiro (2003, p. 75), que segue a mesma linha:

Podemos considerar a redação como a componente que faz surgir uma representação em linguagem escrita, isto é, o processo que transforma ideias ou o pensamento em linguagem visível, em representação gráfica.

Este momento requer do aluno uma preocupação acrescida no que concerne ao grau de explicitação exigido, assim como no que diz respeito à organização das ideias a transmitir. Por este motivo, Carvalho (2003, p. 243), citando a Vygotsky (1979) caracteriza esta fase do processo de escrita como um momento de passagem ao nível do discurso. Vejamos:

²⁰ Termo utilizado por Carvalho (2003, p. 243) e por Barbeiro (2003, p. 75).

É a passagem do nível do discurso interior, que se caracteriza pela sua sintaxe própria, aparentemente desconexa, incompleta e com tendência para a elipse e a predicação, para um nível em que a significação depende, exclusivamente, das palavras e suas combinações.

Assim, o escrevente deve ter em conta uma série de fatores como os tipos e modelos de escrita (a forma), a organização do discurso, a estrutura dos parágrafos, noções de coesão e coerência e a escolha do vocabulário (Guerra, 2013, p. 45).

Para garantir coesão ao texto, ativam-se processos gramaticais ao nível frásico e interfrásico. No primeiro nível, tem-se em conta a ordem dos elementos, com a atribuição de funções gramaticais e com a concordância. No que diz respeito à coesão interfrásica, as diversas frases estabelecem entre si relações semânticas, sendo assim necessário recorrer ou a uma mera concatenação ou a conectores frásicos (Barbeiro, 2003, p. 86).

Além da coesão frásica e interfrásica o escrevente/aluno terá de ter em atenção outros níveis de coesão que implicam o texto na totalidade. Neste caso temos

[...] as relações temporais (coesão temporal), a ativação da referência ao longo do texto (coesão referencial) e as relações de proximidade/afastamento (semântico e formal) entre as unidades linguísticas (coesão lexical) (Barbeiro, 2003, p. 86).

Durante as PPS, as atividades de escrita solicitadas aos alunos permitiram-me perceber que o campo da coesão do texto é dos que mais falha durante a textualização. Por exemplo, os alunos do 12º ano falhavam essencialmente ao nível da coesão frásica e interfrásica. O mesmo se verificou na turma de 2º ano de TGPSI com o acumular de problemas ao nível de coesão lexical.

Embora o aluno precise ter em consideração esta diversidade de fatores, ele tem também poder de decisão. O escrevente/aluno pode

[...] optar por determinada ordem na colocação dos elementos; marcar/não marcar por meio de conectores, as relações entre as frases; adotar

determinada ordenação na apresentação dos eventos que poderá coincidir ou não com a ordenação temporal; construir a cadeia de elementos que no texto se referem ao mesmo objeto, segundo expressões linguísticas mais ou menos diversificadas; servir-se das propriedades semânticas e formais das unidades linguísticas para colocar determinado elemento ou relação em evidência ou recorrer a expressões linguísticas diferentes para evitar esse tipo de conexões, obtidos geralmente por repetição (Barbeiro, 2003, p. 86)

De forma a ultrapassar os problemas dos alunos durante a textualização, propõe-se que se inicie a escrita com a construção de rascunhos que, depois, serão progressivamente melhorados nas atividades de revisão e que deverão ser acompanhadas de perto pelo professor (Guerra, 2013, pp. 48-49).

2.4.3.2.3 Revisão

Esta última fase do processo de escrita, a revisão, pressupõe a capacidade do escrevente refletir sobre o texto e de o avaliar tomando em conta diferentes parâmetros “num ato de distanciamento do indivíduo em relação ao produto do seu trabalho” (Carvalho J. A., 2003, p. 244). Pressupõe, também, a capacidade de identificar diferenças entre dois textos: um mental que foi idealizado e planejado e outro real, resultado da textualização (Guerra, 2013, p. 49).

Durante e após o processo de escrita, o escrevente realiza movimentos sucessivos de leitura de forma a corrigir o que escreveu, com o objetivo de clarificar as ideias transmitidas e de garantir a exatidão da expressão (Guerra, 2013, p. 49). Por este motivo, Barbeiro (2003), distingue dois momentos de revisão: a que ocorre durante a textualização e que ocorre após esta fase.

A primeira é aquela que resulta da releitura de frases isoladas ou parágrafos, com o intuito de lhes dar continuidade textual e que nos permite encontrar erros ou imprecisões no texto.

Na revisão final, por outro lado, o escrevente pode incidir a sua atenção na globalidade do texto e proceder às correções e à avaliação da adequação às finalidades do mesmo. Esta revisão pode ainda revelar falhas ortográficas incorreções morfossintáticas, imprecisões vocabulares, que, depois de detetadas, serão solucionadas de imediato (Barbeiro, 2003, p. 100).

No modelo tradicional de ensino-aprendizagem da escrita, que apenas considerava o produto, tinha-se em consideração apenas a revisão final (Barbeiro, 2003, p. 100). No entanto, num modelo de ensino-aprendizagem assente no processo, tal como o que é defendido pelos nossos programas de português, o professor deve ter em consideração todas as revisões realizadas pelo aluno. De novo, reitero a ideia da necessidade do acompanhamento do aluno feito pelo professor ao longo dos vários rascunhos.

Seguimos, assim, a ideia de Barbeiro (2003, p. 100) ao afirmar que ambas as revisões devem ser tomadas em consideração no processo de ensino-aprendizagem pois “a revisão final não anula nem substitui a revisão que encontramos ao longo do processo. Por sua vez, a ativação da revisão ao longo do processo não dispensa a revisão final”.

Por este motivo, o produto escrito deve incluir tanto o texto final como os sucessivos ensaios, isto é, rascunhos produzidos ao longo do processo de escrita. Segundo Figueiredo (2005, p. 80),

Estes resultados parciais têm uma grande importância já que, desde o próprio momento da sua produção, passam a atuar como estímulo externo que se repercute nos processos, constituindo um ciclo de retroalimentação que supõe a base fundamental do processo de revisão.

Repeti já, anteriormente, a importância do acompanhamento do professor durante as várias fases de revisão. No entanto, os colegas podem também ajudar-se nestes momentos do processo de escrita. Um momento de heterocorreção poderá orientar o aluno no percurso a seguir pois se os colegas conseguirem alcançar determinado resultado ao ler o seu texto o escrevente também será capaz de o fazer (Barbeiro, 2003, p. 145).

A diversidade de perspetivas pode, também, ser um fator de enriquecimento do processo, tal como sugere Barbeiro (2003, p. 146):

Ao construírem vias alternativas às nossas, porventura segundo conhecimentos que também possuímos, mas que não ativámos para uma tarefa concreta, eles mostram-nos caminhos possíveis. Poderemos segui-los ou considerá-los para a tarefa em causa e para tarefas futuras.

2.4.3.3 Oficina de Escrita

Respondendo às diretrizes dos programas de português, muitas escolas implementaram nos horários dos alunos um tempo destinado à Oficina de Escrita. O mesmo acontece no estabelecimento de ensino onde realizei as minhas PPS. Na ESPR, para os alunos do ensino regular destinam-se cinquenta minutos semanais para a oficina de escrita que ocorre com a presença da professora de português da turma e outra professora da disciplina, o que permite um apoio mais individualizado aos alunos.

Este espaço, tal como já referi anteriormente citando o Programa do Secundário (Coelho, M. C. (Coord.), 2002, p. 4), deve ser entendido como um laboratório de aprendizagem e sistematização de conhecimentos sobre a língua e os seus usos.

É o momento indicado para proporcionar aos alunos experiências variadas com o processo de escrita, contemplando sempre as fases supracitadas. Essas experiências podem ter diferentes durações: podem durar uma aula ou várias sessões. Às primeiras, Coimbra (2009, p. 119) atribui a denominação de ciclos de mini-lições e, às segundas, ciclos de oficina de escrita. Esta autora propõe um modelo de oficina de escrita, baseado nos modelos de Davis & Hill (2003) e Musch (2006), que contempla dois momentos: o ciclo da escrita que contempla a escolha do tópico e do tipo de texto, a pré-escrita (planificação), a textualização (rascunho) e a revisão; e a publicação que inclui a divulgação na turma, inter-turmas, exposições, livros de turma, jornal on-line...

Apesar de a estrutura de uma oficina de escrita ser pouco variável, há que ter em conta que não existem planificações únicas de oficina de escrita “pois esta reflete a personalidade e atitude do professor de escrita, as características e necessidades dos alunos e do meio escolar em que se situa” (Coimbra, 2009, p. 119).

Durante as PPS tive a oportunidade de planificar uma aula de oficina de escrita da turma de 12^o ano para trabalhar o projeto da Sequência de Aprendizagem Sumativa I. Essa aula²¹ tinha como objetivo proporcionar aos

²¹ Ver Planificação da Sessão 5 da Sequência de Aprendizagem (Anexo 1.B.1) e respetivos materiais (Anexo 1.B.3).

alunos um momento de partilha dos textos que os alunos planejaram na aula anterior e escreveram em casa, momento esse em que os alunos comentariam e avaliaram os textos dos colegas para depois ser construída uma versão final dos mesmos.

2.4.4 O Funcionamento da Língua/Conhecimento Explícito da Língua

Durante muito tempo, predominou a ideia de que ensinar uma língua era sinónimo de ensinar gramática. Durante muito tempo, também, o ensino da gramática esteve única e exclusivamente associado ao domínio da escrita, especialmente à escrita literária, socialmente a mais valorizada (Figueiredo, 2005, p. 105; Pinho, 2010).

Desta forma, a Gramática está ligada a uma longa tradição exclusivamente normativa, o que a fez cair “em desagrado e quase em desuso” (Lima, 2002, p. 90).

Muito tem mudado no ensino da gramática, e o maior contributo para um novo olhar sobre o ensino da gramática foi o surgimento de novos paradigmas científicos, como a linguística nos finais do século XIX, a partir dos quais as línguas começaram a ser consideradas como objetos de conhecimento (Figueiredo, 2005, p. 106).

Torna-se, então, forçoso distinguir duas formas radicalmente opostas: a gramática tradicional e a gramática “moderna”. A primeira é tendencialmente prescritiva, normativa, desgarrada da prática. A segunda é

consciente de que deve explicitar regras já conhecidas pelo sujeito falante, procurando a contextualização e a interação, desejando, antes de mais, ser pragmática, estar ao serviço do uso da língua que falada quer escrita (Lima, 2002, p. 90).

Quando se fala de gramática “moderna”, estamos, então, a atribuir importância à competência de comunicação – que engloba as competências linguística, discursiva, textual, sociolinguística e estratégica – e à dimensão reflexiva da língua que pressupõe a estruturação do pensamento, a sistematização do saber por meio de conhecimento declarativo e processual (Figueiredo, 2005, p. 109).

A gramática, agora com o nome de Funcionamento da Língua ou Conhecimento Explícito da Língua, deixa de estar exclusivamente associada à escrita, tornando-se uma das competências base do ensino do português mas que deve ser sistematicamente articulado com os restantes domínios, estando ao serviço da comunicação linguística (Lima, 2002, p. 95).

Por este motivo, e seguindo a ideia transmitida por Sousa & Cardoso (2005, p. 62), “todas as aulas são aulas de gramática e toda a gramática acontece, de forma motivada, na aula”. Dizem, ainda, os autores sobre este assunto que

Se a gramática acontece na aula como uma reflexão sobre o que fazemos quando falamos ou quando escrevemos, então os alunos estarão motivadíssimos e a gramática será a parte de pensar a língua, sempre que for pertinente pensar a língua – quando falamos, quando ouvimos, quando lemos ou quando escrevemos –, com caminhos metodológicos que podem passar pela resolução de problemas, pela formulação de hipóteses e que poderão seguir tanto percursos indutivos como dedutivos.

Chegou, então, o momento de refletir sobre a diferença entre gramática dedutiva e gramática indutiva.

A gramática dedutiva, enraizada no modelo tradicional de ensino da gramática (Figueiredo, 2005, p. 116), é aquela que se ensina desde o geral para o particular, isto é, desde a teoria gramatical à produção linguística (Alonso, 2012). No fundo, é o método pelo qual o professor apresenta aos alunos a regra gramatical ou de uso, acompanhada dos respetivos exemplos, seguindo-se a prática por parte dos alunos que aplicam nos exercícios os conteúdos aprendidos (Martín-Sanchez, 2010, p. 65).

A gramática indutiva, pelo contrário, vai do particular ao geral, ou seja, o aluno vai inferindo a regra gramatical através de mostras de língua (Alonso, 2012, p. 70). Neste caso o ensino é centrado no aluno e não no professor como acontece no modelo dedutivo. O aluno é, então, responsável pela sua aprendizagem: é ele que tem de observar mostras de língua, elaborar as suas próprias hipóteses sobre as regras gramaticais, verificá-las e comprová-las

(Martín-Sanchez, 2010, p. 65). Segundo Figueiredo (2005, p. 116), no processo de ensino-aprendizagem indutivo:

[...] o professor deve ativar quatro momentos que correspondem às quatro etapas da tarefa. O aluno:

- observa os enunciados da língua (os mais diversificados e representativos do estado atual da língua portuguesa);
- manipula-os (compara, separa, substitui etc.);
- compreende as regularidades do sistema;
- codifica pela formação de regras e de definições.

Ainda que cada vez mais se proclamem em Portugal modelos comunicativos de ensino-aprendizagem da gramática, ao qual se associa a gramática indutiva, a verdade é que os próprios programas da disciplina de português representam um travão para estas metodologias. Se refletirmos nos quatro momentos propostos por Figueiredo (2005) que anteriormente citei, em nenhum deles está contemplada a necessidade de uma metalinguagem instrumental, isto é, a nomenclatura gramatical para o processo de reflexão sobre a língua, como acontece nos programas da disciplina²².

Centremo-nos, agora na substituição do termo Gramática por Funcionamento da língua que não será desprovida de segundas intenções. Nesta nova conceção de gramática, esta explícita de uma forma menos normativa as regras do funcionamento da língua. Logo, “analisar a língua e refletir sobre ela (no fundo, explicitar o seu funcionamento), é sinónimo de entrar num processo de ensino-aprendizagem da Gramática” (Lima, 2002, p. 90).

Para compreendermos o termo Conhecimento Explícito da Língua importa compreendermos a distinção entre gramática implícita e gramática explícita proposta por Sousa & Cardoso (2005). A gramática implícita corresponde a uma gramática interiorizada, ou seja, uma espécie de “dicionário mental”, e corresponde, também, ao conjunto de regras e princípios que atuam nesse mesmo dicionário. A gramática explícita, que nos ajudará a compreender o que é o conhecimento explícito da língua, é

²² Veja-se, a título de exemplo, o Programa do Secundário (Coelho, M. C. (Coord.), 2002), que refere como fundamental a “adoção de uma nomenclatura gramatical adequada que sirva o universo de reflexão” (p.2) e que o estudo reflexivo da língua deve surgir “apoiado numa metalinguagem instrumental” (p. 26).

[...] o fruto de uma reflexão mais ou menos aprofundada sobre a própria língua, sendo por isso um conhecimento metalinguístico, i.e., que está para além, que transcende o “simples” uso da língua (p. 61).

Durante as aulas assistidas e as PPS de português, foi possível comprovar que os alunos de ambas as turmas falham essencialmente ao nível da nomenclatura gramatical considerada essencial, pelo Programa do Secundário, para a reflexão sobre a língua. Por outro lado, notei a dificuldade dos alunos em acompanhar ou até mesmo aceitar investidas mais indutivas da gramática. Por exemplo, e ainda que reconheça que não tenha desempenhado de forma eficaz o meu papel de mediadora da aprendizagem, na aula em que trabalhei com os alunos de TGPSI, 2º ano, o discurso direto e indireto, percebi uma clara resistência ao conteúdo e uma fraca vontade de pensar e refletir sobre o mesmo, resultando mais fácil para os alunos disparar respostas sem qualquer fundamentação à espera que alguma fosse a mais correta.

Por este motivo, creio que o ensino da gramática é, talvez, o mais difícil em relação às restantes competências, não só pela necessidade de interligar a gramática com os restantes domínios como também pela necessidade de desenraizar ideias e metodologias que fazem da gramática o “calcanhar de Aquiles” dos nossos alunos.

Desta forma, reitero a ideia de Pinho (2010), que afirma que o ensino da gramática não deve permanecer exclusivamente em regras e em frases soltas. Deve sim,

ser um ensino mais objetivo e aprofundado, de maneira a que o aluno tenha gosto e prazer em estudar a gramática para se expressar, comunicar, falar e escrever bem, de maneira que facilite o seu desenvolvimento intelectual e linguístico.

Por este motivo, termino esta reflexão sobre o ensino-aprendizagem da gramática com a proposta de Figueiredo (2005, pp. 117-118) que defende que o professor deve criar modelos pedagógicos que reflitam os seguintes princípios metodológicos:

- a gramática não pode estar subordinada a intervenções gramaticais pontuais, nem estar ao sabor de um qualquer texto e sem programação determinada, mas sim integrada metodicamente no conjunto das atividades do Português (oral, leitura, escrita);
- toda a pedagogia estritamente corretiva encerra o aluno no universo do erro ou do aborrecimento, asfixiando a sua atitude para a reflexão e para a criatividade;
- fabricar exemplos que se afastem do uso, só para ilustrar a teoria, é uma prática desaconselhável;
- necessidade de teorias de referência, mas que não sejam erigidas em dogmas, porque ensinar gramática é fazer um trabalho metódico sobre a língua, guiado por teorias coerentes e onde o treino na compreensão e expressão seja constante;
- integração progressiva de uma gramática de frase em uma gramática de texto com a instauração de um vai-e-vem e de um diálogo recíproco entre expressão e metalinguagem;
- criação de condições para que na sala de aula se proporcionem momentos de aprendizagem (estruturação) e momentos de expressão (reemprego) e recusa de se fazer só o estudo da gramática pela gramática²³.

2.5 A avaliação na aula de Português

Os programas da disciplina reservam um capítulo exclusivamente destinado à avaliação. Vejamos, a título de exemplo o que começa por dizer o Programa do Secundário (Coelho, M. C. (Coord.), 2002, p. 29) sobre este assunto:

A avaliação é uma componente essencial do processo de ensino-aprendizagem e deve ser sistemática e cuidadosa para ser objetiva e rigorosa. Como parte integrante de um percurso pedagógico, pressupõe uma atitude formativa criteriosa que acompanhe e contribua para o desenvolvimento das competências do aluno ao longo do ano escolar e/ou do ciclo de estudos.

²³ Talvez por este motivo tenha falhado o momento que destinei ao ensino-aprendizagem da gramática na minha segunda sequência sumativa, uma vez que este resultou da necessidade imperativa de incluir um momento de gramática para que pudesse ser avaliada nesta área.

Isto revela que, mais que avaliar o produto final, deve-se avaliar todo o caminho do aluno o que significa que estamos perante uma avaliação centrada no processo.

Os instrumentos de avaliação deverão ser diversificados e adequados de forma a haver rigor na avaliação dos vários domínios: oralidade, leitura, escrita, texto literário e funcionamento da língua. São várias as técnicas a serem implementadas como a observação direta, questionários, listas de verificação, grelhas de observação²⁴, etc. (Figueiredo, 2005, p. 122).

Uma das ferramentas que poderá ser muito útil para a avaliação do progresso do aluno é a que o Programa do Secundário propõe: o portefólio de avaliação. Trata-se de um arquivo onde o aluno incluirá todas as suas produções: desde dossiers de vários tipos, projetos de escrita e de leitura, trabalhos realizados fora da sala de aula, cadernos diários, relatórios, registos áudio, vídeo e outro software, comentários de textos, fichas de leitura, listas e escalas de verificação, testes... (Figueiredo, 2005, p. 122). Utilizando as palavras do próprio Programa do Secundário (Coelho, M. C. (Coord.), 2002, p. 30), o portefólio constituirá, assim

[...] uma amostra significativa do trabalho do aluno, uma visão dos seus esforços, dos seus progressos e do seu desempenho ao longo de um determinado período de tempo.

Este portefólio permite “fazer do aluno um ator participativo na regulação das suas aprendizagens” (Figueiredo, 2005, p. 126).

O Programa do Secundário define, também, para cada competência os critérios de avaliação, tornando-se, por isso, a sua consulta imperativa para qualquer professor de português, e, ainda, em cada competência defende a utilização de materiais de auto e heteroavaliação. Por este motivo, vou em seguida, partindo da explicação de Santos (2002, pp. 1-2), distinguir entre avaliação formativa, heteroavaliação e autoavaliação.

²⁴ Estas grelhas existem já nas escolas. No caso das PPS de português, utilizaram-se as da ESPR disponibilizadas pela professora cooperante para a Produção Oral e para a Escrita, que poderão ser consultadas nos anexos das diferentes sequências de aprendizagem.

A avaliação formativa é um processo externo ao aluno, da responsabilidade do professor. Pode ocorrer em momentos diferentes: no início de uma situação didática, ao longo de todo o processo ou após a sequência de aprendizagem sendo que, como já foi referido anteriormente, a mais adequada será a que incide sobre todo o processo.

A heteroavaliação, ou coavaliação entre pares, é um processo simultaneamente interno e externo ao aluno, pois implica outros mas envolve ao mesmo tempo o próprio. Este tipo de avaliação proporciona situações que levam os alunos a apoiar os outros e a receber ajuda dos pares, constituindo experiências ricas na reestruturação dos seus próprios conhecimentos, na regulação das suas aprendizagens e no desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia.

Por fim, a autoavaliação é um processo interno ao sujeito, através do qual este toma consciência dos diferentes momentos e aspetos da sua atividade cognitiva. Segundo esta autora,

É um olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz.

O que aproxima este modelo de avaliação do conceito de reflexão sobre a ação na ação, que já tratei no capítulo I deste relatório.

Para concluir, e seguindo as ideias do programa da disciplina (Coelho, M. C. (Coord.), 2002, p. 29), considero que independentemente da estratégia de avaliação adotada, importa: a adequação de técnicas e instrumentos aos objetivos aos conteúdos e ao processo de ensino-aprendizagem; a especificação do objeto de avaliação, dos critérios e das estratégias a implementar; a consideração de processos e produtos como objetos de avaliação; propiciação da autoavaliação e da coavaliação; o desenho do percurso individual e do percurso coletivo, considerando ajustamento e correções, de forma a reorientar as práticas pedagógicas; e o fornecimento de um feedback em tempo útil aos alunos.

3.O ensino-aprendizagem de Espanhol

3.1 O Contexto das PPS de Espanhol

3.1.1 O Agrupamento de Escolas Padre João Coelho Cabanita

Na primeira visita à Escola Padre João Coelho Cabanita, o professor orientador das PPS de Espanhol, o Mestre Carlos Mangas, fez-nos uma visita pelos principais espaços da escola, das quais devo salientar a visita à Direção da Escola que nos recebeu de uma forma bastante amável, especialmente o Diretor do Agrupamento, o professor Joaquim Colaço.

A descrição que se segue resulta da consulta de informações disponibilizadas no *site* do agrupamento²⁵ e em documentos como o Projeto Educativo (AVEPJCC, 2014) e o Plano Anual de Atividades (AVEPJCC, 2013/2014).

3.1.1.1 Localização Geográfica e Caracterização do Estabelecimento de Ensino

O Agrupamento de Escolas Padre João Coelho Cabanita integra, na área onde exerce influência geográfica, escolas situadas em duas freguesias do concelho de Loulé, uma com influência mais urbana (São Clemente), onde se encontra a escola onde realizei as minhas PPS de espanhol, e outra situada numa zona predominantemente rural (Querença). O agrupamento recebe, ainda, alunos oriundos da freguesia de S. Sebastião e da zona rural da freguesia de Almancil.

A Escola Padre João Coelho Cabanita, como referido anteriormente, localiza-se na zona nordeste da cidade, sendo que nas suas imediações encontramos o Jardim de Infância nº 1, algumas urbanizações recentes, alguns cafés e um hipermercado.

O estabelecimento é constituído por um edifício composto por três blocos interligados: o bloco dos serviços administrativos e de gestão, de biblioteca e de salas de aula normal; o bloco de salas de aula normal e de salas específicas para CN, CFQ, EVT, ET, EM; e o bloco de salas de aula normal que inclui, ainda, os serviços de apoio e o centro de recursos. Ao todo, estes blocos de dois pisos compreendem vinte e nove salas de aulas, cinco gabinetes, refeitório, bufete dos

²⁵ <http://www.agrupamentocabanita.edu.pt/>

alunos, sala de professores, biblioteca, zona de serviços administrativos. A escola dispõe ainda de dois polidesportivos exteriores e um pavilhão gimnodesportivo.

Todas as salas de aula dispõem de um computador e de um projetor para utilização do professor, sendo que em muitos casos o projetor não funciona. Existem, ainda, salas que dispõem de computadores para utilização dos alunos mas que, em aulas que não sejam necessários, dificultam o trabalho dos alunos em pares ou grupos. Algumas salas dispõem, também, de quadros interativos que não funcionam.

Apesar de todos estes constrangimentos, e demonstrando a escola esta carência de equipamentos no seu Projeto Educativo (AVEPJCC, 2014), assim como uma clara preocupação com as dificuldades socioeconómicas da população estudantil, a biblioteca oferece, além de outros serviços, o acesso a computadores com internet aos alunos facilitando o estudo individual e a aprendizagem dos mesmos.

3.1.1.2 População Escolar

A escola Padre João Coelho Cabanita apresenta uma população estudantil de cerca de 700 alunos distribuída por treze turmas do 2º Ciclo, dezoito do 3º Ciclo e uma turma de Curso de Educação e Formação de Jardinagem.

Neste estabelecimento desempenham funções cerca de oitenta docentes sendo que 67% pertence ao Quadro de Agrupamento e quarenta funcionários não docentes entres os quais assistentes operacionais, assistentes técnicos, cozinheiras, guardas-noturnos, guarda-vigilante e psicólogo (a tempo parcial).

3.1.1.3 Contexto Físico e Social

Em termos socioeconómicos, na zona de influência geográfica do Agrupamento, predominam os sectores secundário (construção civil e alguma indústria) e terciário (comércio, banca e seguros, serviços sociais, recreativos e culturais, serviços domésticos e turismo), sendo que o sector primário apresenta valores pouco relevantes.

Devido à sua situação geográfica e turística, Loulé é um concelho com elevado rendimento *per capita*, no entanto verificam-se, entre as populações

locais e imigrantes, carências económicas em muitos agregados familiares, a avaliar pelo número de alunos que são subsidiados.

A escola é frequentada por um núcleo significativo de alunos oriundos de bairros sociais e por um número elevado de alunos de etnia ciganas.

Além dos alunos de nacionalidade portuguesa, a população estudantil é constituída, também, por alunos de mais vinte nacionalidades das quais se destacam os brasileiros, ucranianos, os romenos e os britânicos que correspondem a cerca de 11% da população estudantil.

3.1.1.4 Projetos da Escola

Entre os vários projetos desenvolvidos pela Escola quero salientar o desporto escolar, o projeto Atlante e o Eco-Escolas.

O Desporto Escolar promove atividades lúdico-desportivas variadas ao longo do ano letivo, que têm em conta as motivações dos alunos e que procuram criar um clima de relações humanas baseado no respeito mútuo, onde cada um se sinta autónomo e responsável.

O Projeto Atlante é um programa cujo objetivo é a prevenção de toxicodependências, dirigido aos jovens entre os onze e os quinze anos. Este projeto pretende dotar os alunos de informação, valores e competências que lhes permitam tomar decisões de forma autónoma e responsável em situações de oferta de drogas.

O Eco-Escolas é um Programa Internacional que pretende encorajar ações e reconhecer o trabalho de qualidade desenvolvido pela escola, no âmbito da Educação Ambiental. Este programa conta com o apoio da Câmara Municipal de Loulé e do Ministério da Educação. No agrupamento são tratados os seguintes temas: água, resíduos, alterações climáticas, espaços exteriores e agricultura biológica, sendo que o núcleo deste projeto reside na turma de CEF de Jardinagem por serem jovens que estão em contacto com a natureza e, assim, os melhores veículos de uma nova prática baseada no respeito pelo ambiente.

3.1.2 As Turmas de ELE

3.1.2.1 O 7ºE

A turma era constituída por dezassete alunos, sendo oito do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os onze e os quinze anos. Destes dezassete alunos, sete eram repetentes. Ao longo do seu percurso escolar, apenas três alunos não apresentavam qualquer retenção.

De referir que doze dos alunos beneficiavam de escalão A e um do escalão B, o que revela uma situação socioeconómica desfavorável. No que diz respeito à constituição do agregado familiar, esta não era homogénea: um aluno vivia em situação monoparental, uma aluna vivia com os tios, alunos sem irmãos, agregados familiares de quatro elementos, e um caso de agregado familiar constituído por nove pessoas.

Ao nível de problemas de saúde, de salientar alguns casos de problemas visuais e dois casos especiais: um aluno com problemas ao nível da fala (gaguez) e um aluno que apresentava problemas de défice de atenção, pouca coordenação motora e dificuldades de aprendizagem. Este mesmo aluno apresentava necessidades educativas especiais sendo que as medidas educativas adotadas passavam pelo apoio pedagógico especializado e adequações no processo de avaliação.

No ano anterior os alunos tinham revelado dificuldades ao nível da matemática, do português e do inglês, tendo sido implementadas planos de acompanhamento pedagógicos nestas disciplinas.

Por fim, tal como foi possível comprovar na observação de aulas, os problemas desta turma identificados e enumerados no Plano de Turma eram os seguintes:

- dificuldades na aquisição e aplicação de conhecimentos;
- dificuldades no raciocínio lógico e/ou abstrato;
- falta de atenção/concentração;
- falta de empenho na realização/concretização das tarefas;
- falta de pontualidade;
- um comportamento pouco adequado em sala de aula;
- passividade perante tudo o que lhe é proposto;
- falta de responsabilidade;
- hábitos e métodos de trabalho insuficientes;
- não realização dos trabalhos de casa. “

(Plano de Turma 7ºE, 2013)

3.1.2.2 O 8ºA

A turma era constituída por dezanove alunos, sendo quinze do sexo masculino e quatro do sexo feminino, com idades compreendidas entre os doze e os dezasseis anos, sendo a média de idades da turma de treze anos.

Todos os alunos estavam a frequentar pela primeira vez o oitavo ano, provindo todos da mesma turma.

Duas alunas, de nacionalidade romena, não possuíam o português como língua materna. No entanto, tinham realizado todo o seu percurso escolar em Portugal.

No que diz respeito ao agregado familiar, na sua maioria eram constituídos por três a quatro pessoas, com algumas exceções: agregados monoparentais, de cinco elementos e um caso de sete elementos. Os pais dos alunos exerciam profissões muito diversificadas (setor de comércio e serviços, função pública, pequenos empresários, domésticas e alguns casos de desemprego).

Ao nível das habilitações literárias dos mesmos, variavam entre o primeiro ciclo e o ensino superior (licenciaturas, mestrados e bacharelatos).

No que concerne aos problemas de saúde dos alunos, na sua maioria apresentavam problemas visuais e alérgicos havendo, ainda, um caso de problemas de concentração e um caso de talassemia (anemia hereditária).

Existiam, ainda, dois alunos com necessidades educativas especiais. Num dos casos o aluno beneficiou de apoio pedagógico personalizado e currículo específico individual com plano individual de transição para a vida pós-escolar, sendo que o espanhol não consta nesse currículo. O outro caso, resultava de uma neurofibromatose (doença crónica), com um quadro clínico compatível com um défice de atenção e dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia e disgrafia). Por esta razão, usufruía das seguintes medidas educativas: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, e adequações no processo de avaliação.

Os problemas identificados no Plano de Turma eram ao nível do aproveitamento que, embora satisfatório, foi condicionado pela falta de atenção e concentração nas aulas; do comportamento, mais propriamente no que diz respeito a uma participação desorganizada e ao não cumprimento de regras

dentro da sala de aula (saber estar, saber ouvir e saber intervir); e da assiduidade²⁶.

3.2 Metodologias de Ensino-Aprendizagem do ELE

Nas PPS de espanhol, tal como nas de português, procurei assumir, ainda que com as limitações do tempo de contacto com os alunos, uma mesma linha orientadora no que diz respeito à necessidade de uma atitude de constante reflexão e um olhar de investigador perante os problemas com que eu, enquanto professora de língua, poderia encontrar na minha sala de aula.

No entanto, ensinar uma língua materna não é o mesmo que ensinar uma língua estrangeira e essa diferença assenta essencialmente nos pressupostos teórico-metodológicos com que se orienta cada uma. No caso do ensino-aprendizagem de ELE não podemos falar em uma abordagem metodológica única mas sim em duas abordagens diferentes que se complementam: o ensino comunicativo e o ensino por tarefas. Por este motivo, farei, em seguida, uma descrição/reflexão sobre estas duas metodologias que orientaram a minha prática enquanto professora de espanhol.

3.2.1 Enfoque Comunicativo

3.2.1.1 Descrição

Entender o método comunicativo implica entender também um tempo de mudança, neste caso uma mudança sobre as concepções do que significa aprender uma língua. O surgimento de novos paradigmas científicos, especialmente nas duas últimas décadas do século XX, contribuiu, em muito, para que a língua deixasse de ser encarada como um simples sistema de regras, para passar a ser considerada um instrumento ativo para a criação de significado (Nunan, 1989, p. 12). Como afirma Roque (2005, p. 21),

Se até aí, a língua era entendida como uma estrutura, uma hierarquia organizada de elementos e unidades linguísticas, a partir desta data, a mesma passou a ser vista e entendida, essencialmente, como um veículo de comunicação de significados e de interação social.

²⁶ De salientar, que durante a observação das aulas de espanhol não se verificaram problemas de atenção e concentração, salvo alguns casos, nem de comportamento. Os alunos tinham o hábito de levantar a mão para participar sendo que essa participação era bastante recorrente e satisfatória.

Neste contexto, aliado à queda do Ensino Situacional da Língua na Grã Bretanha e do Método Audiolingüístico nos Estados Unidos, surge o enfoque comunicativo que tem como objetivo primordial capacitar o aluno para uma comunicação real com falantes da língua alvo:

[...] con este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real – no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita – con otros hablantes de la LE.” (Martín Peris, 2008)

Este modelo teórico assenta, também, na ideia de que a comunicação é um processo integrado e não unicamente uma série de objetivos de aprendizagem (Nunan, 1989, p. 12; Martín Peris, 2008).

La comunicación no es un mero producto, sino también un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta (Martín Peris, 2008).

Isto proporcionou um novo olhar sobre a construção dos programas de línguas estrangeiras que deveriam, agora, centrar-se em todo o processo e não apenas no resultado (ou produto) (Nunan, 1989, p. 12).

Este novo olhar para os termos “língua” e “comunicação” resultou necessariamente em novas propostas didáticas para o ensino das línguas. Nos finais dos anos 60, alguns linguistas britânicos acreditavam que o objetivo da aprendizagem de LE deveria ser o desenvolvimento da competência comunicativa e não apenas a competência linguística (Martín Peris, 2008).

A língua estrangeira passou a ser um veículo para a comunicação na aula e não apenas o objeto de estudo. Por este motivo, é utilizada tanto na realização das tarefas como para explicações e esclarecimento de dúvidas (Martín Peris, 2008).

Deste novo enfoque resultaram, também, novas conceções sobre o trabalho da gramática e sobre a avaliação.

Sobre a primeira, Martín Peris (2008) afirma que deve ser apresentada de forma indutiva ainda que se deem algumas explicações gramaticais breves,

quando se considere oportuno. No entanto, Nunan (1989, p. 13) explica que a gramática nem sempre ocupou um lugar estável quando associada ao ensino comunicativo, ao ponto de alguns especialistas defenderem a sua completa abolição dos currículos:

Durante algún tiempo después del auge de la enseñanza comunicativa de la lengua, la posición y el futuro de la gramática en el currículo eran inciertos. Algunos lingüistas sostenían que no era necesario enseñar gramática, ya que la habilidad para utilizar una segunda lengua (saber “cómo”) se desarrollaría automáticamente si el alumno se concentraba en el significado al utilizar la lengua para comunicarse.”

Esta opinião foi, depois, posta em causa e defensores do método comunicativo como Littlewood começaram a aceitar a gramática como um recurso essencial para utilizar a língua de forma comunicativa (Nunan, 1989, p. 13).

No que diz respeito à avaliação, e atendendo aos pressupostos deste enfoque, tem em consideração todo o processo:

La evaluación no se limita al producto, sino que abarca todo el proceso; se trata de determinar en qué momento o en qué sentido conviene modificar algún aspecto del proceso instructivo (Martín Peris, 2008).

2.2.1.3 O papel do aluno

Centremo-nos, agora, no papel do aluno defendido por esta abordagem.

O destaque dado aos processos de comunicação pelo ensino comunicativo da língua, em detrimento do conhecimento das estruturas linguísticas, requiere do aluno um papel diferente daquele que detinha em aulas de caráter mais tradicional (Richards & Rodgers, 2001, p. 166). Tal como afirma Martín Peris (2008), este é um verdadeiro enfoque centrado no aluno pois este é o protagonista de toda a sua aprendizagem.

Neste tipo de ensino, o currículo resulta de um esforço conjunto entre o aluno e o professor, sendo que o primeiro participa de forma ativa na toma de

decisões sobre a seleção dos conteúdos, a metodologia e a avaliação (Nunan, 1989, p. 19).

Breen & Candlin (1980), citados por Richard & Rodgers (2001, p. 166), descrevem o papel do aluno da seguinte forma:

The role of learner as negotiator – between the self, the learning process, and the object of learning – emerges from and interacts with the role of joint negotiator within the group and within the classroom procedures and activities which the group undertakes. The implication for the learner is that he should contribute as much as he gains, and thereby learn in an interdependent way.

Os alunos devem, ainda, ter a capacidade de aprender e aceitar que o fracasso na comunicação é uma responsabilidade conjunta e não de um falante em separado. Da mesma forma, o êxito na comunicação deve ser entendido como uma vitória compartilhada.

Colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem não foi uma tarefa fácil durante as PPS. Em primeiro lugar porque, como percebi com as aulas assistidas, os alunos ainda estão de certa forma vinculados a metodologias de ensino mais tradicionais, e esperam muitas vezes que o professor aplique fórmulas, sobretudo no que diz respeito à gramática, para não terem de se esforçar a pensar sobre como chegar a essas fórmulas. Em segundo lugar, porque o limitado tempo que passei com os alunos e a existência de uma planificação anual rígida não me permitiu conhecer a fundo os seus gostos e interesses de modo a planificar sequências de aprendizagem mais aprazíveis para eles.

Tendo em conta estas dificuldades, coube-me a mim enquanto professora conduzir os alunos para essa posição central no processo de ensino-aprendizagem através das atividades que planifiquei e das decisões que tomei, sempre norteada pelas funções que um professor deve desempenhar num modelo de ensino comunicativo e que a seguir descrevo.

3.2.1.3 O papel do professor

Na abordagem comunicativa o professor deve desempenhar um vasto leque de funções: analisar as necessidades dos alunos, criar situações de comunicação, organizar atividades, assessorar, participar como um colega, observar o desenvolvimento das tarefas na aula, criar materiais... Em suma, a função do professor é facilitar a aprendizagem, fomentando, também, a cooperação entre os alunos que são os verdadeiros protagonistas do processo (Martín Peris, 2008).

Breen & Candlin (1980), citados por Richard & Rodgers (2001, p. 167) definem três papéis do professor de línguas estrangeiras. O primeiro é o de facilitador do processo de comunicação entre todos os intervenientes e entre estes e as diferentes atividades e textos. O segundo é o de participante independente dentro do grupo de ensino-aprendizagem que

[...] is closely related to the objectives of the first role and arises from it. These roles imply a set of secondary roles for the teacher; first, as an organizer of resources and as a resource himself, second as a guide within the classroom procedures and activities...

O terceiro papel é o de investigador e aluno, com muitas possibilidades de contribuir com o seu conhecimento, as suas habilidades e experiência sobre a natureza da aprendizagem das capacidades organizativas.

A estas funções, Richard & Rodgers (2001, pp. 167-168) acrescentam três outras: analista de necessidades, conselheiro e gestor do processo de grupo.

Enquanto analista de necessidades, o professor assume a responsabilidade de determinar e responder às necessidades linguísticas do aluno. Isto pode ocorrer de forma informal e personalizada – com sessões individuais com os alunos em que o professor fala de temas como a opinião do aluno sobre o seu estilo ou sobre as características e os objetivos da sua aprendizagem – ou de forma formal – com instrumentos de avaliação de necessidades.

Nas funções de professor-conselheiro, este deve ser um comunicador efetivo que procura ajudar a relação entre as intenções do falante e as interpretações do ouvinte. Isto pode ocorrer através do uso da paráfrase, da confirmação e da reação.

Por fim, enquanto gestor do processo de grupo, o professor deve organizar a aula como um espaço facilitador das atividades comunicativas. Durante a atividade, o professor anota problemas de vocabulário, de gramática e de estratégia para comentar posteriormente.

3.2.1.4 Materiais

No que concerne aos materiais utilizados, de modo a garantir uma comunicação real, Martín Peris (2008) define três princípios sobre os quais se devem reger as atividades no enfoque comunicativo: o princípio do vazio de informação pois entre os interlocutores existe uma necessidade real de comunicação em que cada um tem de averiguar algo que apenas o companheiro sabe, informação sem a qual não poderá realizar a tarefa; o princípio da liberdade de expressão segundo o qual o falante decide o conteúdo (o que vai dizer), a forma (como vai dizê-lo), o tom, o momento...; e o princípio da retroalimentação (*feedback*) em que as reações verbais e não-verbais do interlocutor indicam ao aluno em que medida está a alcançar o seu objetivo na conversa.

A quantidade de exercícios compatíveis com o enfoque comunicativo é ilimitável desde que estes providenciem aos alunos o alcance dos objetivos comunicativos do currículo, envolvam os alunos na comunicação e que requeiram processos comunicativos como a partilha de informação, a negociação do significado e a interação (Richards & Rodgers, 2001, p. 165). Um bom exemplo desta tipologia de atividades são os jogos de role (*role-playing games*) porque se aproximam de uma comunicação real, em que os participantes recebem um *feedback* imediato dos colegas, podendo assim calibrar o êxito no jogo e no uso da língua. Estes jogos, pela dinâmica que comportam, contribuem positivamente para a motivação dos alunos.

Nas PPS, os alunos do 7^o ano desenvolveram uma atividade deste calibre: divididos em grupos, os alunos, com base em cartões que descreviam diferentes situações, representaram diferentes papéis de modo a que os restantes colegas descobrissem a situação representada²⁷.

²⁷ Ver Sequência de Aprendizagem Sumativa II, aula I, atividade 4, página 442 do CD de Anexos.

Littlewood (1981), citado por Richards & Rodgers (2001, p. 166), distingue dois tipos de atividades no ensino comunicativo da língua: atividades de comunicação funcional e atividades de interação social:

Functional communication activities include such tasks as learners comparing sets of pictures and noting similarities and differences; working out a likely sequence of events in a set of pictures; discovering missing features in a map or picture; one learner communicating behind a screen to another learner and giving instructions on how to draw a picture or shape, or how to complete a map; following directions; and solving problems from shared clues. Social interaction activities include conversation and discussion sessions, dialogues and role plays, simulations, skits, improvisations, and debates.

Um outro aspeto a ter em conta, é o tipo de materiais a utilizar. Num processo de ensino-aprendizagem comunicativo podem utilizar-se diversos tipos de materiais que recriem com fidelidade a realidade existente fora da aula como textos, gravações e materiais autênticos, de modo a proporcionar atividades que imitem com fidelidade a realidade que existe fora da sala de aula (Martín Peris, 2008).

Neste ponto, temos a folheto de supermercado utilizado na Sequência de Aprendizagem Sumativa II que aportou essa realidade que existe fora da aula de ELE²⁸.

Os manuais poderão ser um instrumento útil mas não devem ser considerado foco da instrução. Como afirma Martín Peris (2008), o professor poderá utilizar diversos materiais didáticos como cartolinas para atividades de resolução de problemas em grupo; materiais autênticos como revistas, folhetos turísticos, horários de transportes públicos...; e objetos de utilização corrente como câmaras fotográficas, despertadores...

Inicialmente, na planificação das PPS, senti uma forte tentação em utilizar o manual dos alunos no entanto, os conteúdos encontravam-se descontextualizados o que não permitia criar a partir dele um fio condutor para as sequências de aprendizagem. No avançar das práticas fui, cada vez mais,

²⁸ Ver página 473 do documento de anexos.

distanciando-me do livro e aproximando-me de outros tipos de materiais o que se revelou benéfico para o resultado da minha prestação.

3.2.2 Metodologia por Tarefas

3.2.2.1 Descrição

Na Grã-Bretanha, princípios dos anos 90, surge uma proposta de evolução do enfoque comunicativo: o enfoque por tarefas (Martín Peris, 2008; Richard & Rodgers, 2001, p. 223). Este modelo de ensino é considerado um desenvolvimento do enfoque comunicativo por partilhar com ele alguns princípios como, por exemplo:

- Activities that involve real communication are essential for language learning.
- Activities in which language is used for carrying out meaningful tasks promote learning.
- Language that is meaningful to the learner supports the learning process.

(Richards & Rodgers, 2001, p. 223)

O ensino de língua por tarefas caracteriza-se, fundamentalmente, e como o nome indica, pela utilização de tarefas como unidade fundamental de planificação e instrução no ensino de idiomas. As unidades de um programa de aprendizagem por tarefas consistem em atividades de uso de língua sendo o objetivo

[...] fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirá necesariamente procesos de comunicación (Martín Peris, 2008).

Feez (1998), citado por Richard & Rodgers (2001, p. 224), resume as ideias chave do ensino por tarefas da seguinte forma:

- The focus is on process rather than product.

- Basic elements are purposeful activities and tasks that emphasize communication and meaning.
- Learners learn language by interacting communicatively and purposefully while engaged in the activities and tasks.
- Activities and tasks can be either: those that learners might need to achieve in real life; those that have a pedagogical purpose specific to the classroom.
- Activities and tasks of a task-based syllabus are sequenced according to difficulty.
- The difficulty of a task depends on a range of factors including the previous experience of the learner, the complexity of the task, the language required to undertake the task, and the degree of support available.

As tarefas comunicativas são, portanto, a unidade central de planificação e ensino (Richards & Rodgers, 2001, p. 224). Importa, agora, entender o conceito de tarefa comunicativa para melhor entender o ensino de línguas por tarefas. Segundo Nunan (1989, p. 10) , esta deve ser encarada como

[...] 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.

Este autor afirma, ainda, que a tarefa deverá caracterizar-se pelo facto de se constituir um todo completo, pelo que pode ser considerada um ato comunicativo. Por este motivo devemos ter em consideração a distinção que Martín Peris (2008) faz entre tarefa final e tarefas possibilitadoras. A primeira é a atividade de uso que corresponde à globalidade da tarefa e que coincide com a definição de Nunan anteriormente citada. As tarefas possibilitadoras são os passos prévios que se revelam necessários para que os alunos possam desenvolver as capacidades necessárias para executar a tarefa final.

Retomando o conceito de tarefa, Martín Peris (2008) sugere que uma tarefa é uma iniciativa para a aprendizagem da língua que transporta para a aula atividades representativas daquelas que ocorrem fora dela e que deve possuir as seguintes propriedades:

1. Tiene una estructura pedagógicamente adecuada.
2. Está abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos

3. Requiere de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes.
4. Les facilita al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.

Existe, ainda, uma distinção que tive em conta no seio do conceito de tarefa: a distinção entre tarefas de comunicação e tarefas de apoio linguístico, proposta por Estaire (2005, p. 2).

Segundo esta autora, as atividades de comunicação são unidades de trabalho na aula que se centram no significado mais que nas formas linguísticas, que implicam os alunos na compreensão ou produção oral e escrita, que têm uma finalidade comunicativa, que reproduzem processos de comunicação da vida quotidiana. Estas, ao realizarem-se na aula de língua estrangeira devem ter um objetivo de aprendizagem, uma estrutura e uma sequenciação que facilitem a aprendizagem e devem ser avaliadas pelo seu aspeto comunicativo e como instrumento de aprendizagem.

Por outro lado, as tarefas de apoio linguístico centram-se nos aspetos formais da língua alvo. Estas atividades são o suporte das tarefas de comunicação pois capacitam os alunos para a realização de tarefas de comunicação.

3.2.2.2 Papel do Aluno

Como já referimos em vários momentos, o Ensino de Línguas baseado em Tarefas é uma evolução do Ensino Comunicativo e, por este motivo, ambas as abordagens compartilham os papéis desempenhados pelos alunos. No entanto, a atenção dada à tarefa faz nascer novas funções, como salientam Richards & Rodgers (2001, p. 235).

Segundo estes autores, os papéis primordiais que um aluno deve tomar são: participante de um grupo, agente de motorização e predisposto a arriscar-se e a inovar.

A metodologia do enfoque por tarefas defende o trabalho em pares e em pequenos grupos o que requer do aluno a capacidade de se reconhecer enquanto participante de um grupo. Isto requererá uma maior adaptação de

alunos mais familiarizados com o trabalho individual ou com momentos de trabalho com o grupo-turma.

Com base nesta proposta, para todas as planificações que apresento no CD de anexos foram pensadas diferentes atividades de trabalho de pares e trabalho de grupo, especialmente nas tarefas finais.

As atividades de aula têm de estar pensadas para que os alunos monitorizem a língua, isto é, tenham ocasião de compreender como se utiliza a língua-alvo na comunicação. Os alunos têm de entender não só a mensagem do trabalho que se executa na tarefa, como também a forma como se apresentam estas mensagens.

A disposição para correr risco e inovar, que o aluno deve ter, deriva do facto de muitas tarefas requererem que ele crie e interprete mensagens sem conhecer de forma plena os recursos linguísticos ou sem experiência prévia. Aos poucos os alunos precisarão de prática em repensar, parafrasear e utilizar sinais paralinguísticos. Poderá ser necessário desenvolver, também, destrezas de adivinhação de sinais linguísticos e conceptuais, petição de esclarecimentos e consulta com outros alunos.

Foi aqui, como já referi anteriormente, que senti mais dificuldades durante as PPS. Há uma constante rejeição por parte dos alunos do desconhecido, especialmente por parte dos alunos do 7º ano.

3.2.2.3 Papel do Professor

Os mesmos autores estabelecem três papéis para os professores de línguas que seguem este enfoque, e que foram os mesmos que me direcionaram enquanto professor de ELE.

Em primeiro lugar, o professor deve ser seletor e sequenciador de tarefas: A central role of the teacher is in selecting, adapting, and/or creating the tasks themselves and then forming these into an instructional sequence in keeping with learner needs, interests, and language skill level (p. 236).

O professor deve, também, preparar os alunos para as tarefas para que estes não iniciem novas tarefas de uma forma “fria”. Esta preparação pode ser realizada com atividades como apresentação de temas, instruções sobre a tarefa, ajudar os alunos a aprender ou recordar palavras e expressões que facilitem a execução de tarefas e/ou fazer uma demonstração parcial dos

procedimentos das tarefas. Durante as PPS tive especial atenção em criar estes momentos de preparação para os alunos e de, de uma forma geral, eles demonstraram-se bastante benéficos porque deixavam os alunos mais confortáveis face às tarefas que sucediam esses momentos.

Por fim, e tendo por base que para que os alunos adquiram a língua têm de atender e prestar atenção às características da língua que usam e ouvem, o professor deve ser suscitador de consciência linguística nos alunos. É a chamada atenção à forma que não significa dar uma aula de gramática mas empregar uma série de técnicas para centrar a atenção dos alunos na forma como pré-atividades de atenção prioritária, exploração de testes, experiência guiada de tarefas paralelas e uso de materiais com partes destacadas.

Esta tarefa também se demonstrou particularmente difícil porque senti, ao início, especial dificuldade em desprender-me de práticas mais tradicionais de ensino da gramática e, em consequência disto, tornava-se difícil desenhar atividades que conduzissem o aluno à reflexão sobre a língua. No entanto, considero que é visível uma melhoria no decorrer das sequências de aprendizagem e que hoje, já consigo olhar para o ensino da gramática sobre uma perspetiva mais comunicativa.

3.2.2.4 Os Componentes de uma Unidade Didática

Sobre esta abordagem metodológica, considero importante perceber, também, quais os componentes a ter em conta para a programação de uma unidade didática. Aqui seguimos a proposta de Estaire (2009, p. 30) que divide uma unidade didática nos seguintes componentes: tema, tarefa final, objetivos de aprendizagem, conteúdos, tarefas e procedimentos e instrumentos de avaliação.

Segundo esta autora, o ponto de partida para a programação de unidades didáticas é a escolha do tema e da tarefa final. Por norma, é o tema que nos sugere a tarefa final, no entanto

[..] hay casos en los que lo primero que surge es la idea sobre una tarea final que resultaría atractiva o conveniente para los alumnos [...] (Estaire S. , 2009, p. 30).

Imperativo na escolha do tema e da tarefa final não é a ordem desta escolha mas sim que esta tenha sempre em conta as características dos alunos e que resultem motivadoras.

Devemos considerar que não há temas obrigatórios para a aprendizagem de uma língua estrangeira pois qualquer tema oferece a oportunidade de utilizá-la e aprendê-la. Por este motivo, deve-se optar por trabalhar temas que motivem os alunos, que atendam aos seus interesses, necessidades, inquietudes, características, vivências...

Uma proposta interessante para encontrar um tema com as características anteriormente mencionadas é a realizada por Estaire & Zanón (1994) que propõem um gerador de temas com seis âmbitos que podem facilitar a escolha:

- los alumnos: identificación personal, intereses, habilidades, hábitos, etc.
- Familia y amigos: miembros de la familia, su vida familiar, su casa, sus amigos, actividades de ocio y festejos con los amigos y con la familia;
- El centro de estudio: la vida del centro, sus actividades y sus normas, los compañeros de clase, los profesores, el aprendizaje de la lengua extranjera, incluyendo sus motivaciones, intereses y estrategias de aprendizaje;
- El lugar de trabajo: búsqueda de trabajo, solicitud de trabajo, la actividad del centro de trabajo, condiciones laborales, normas en el lugar de trabajo y los compañeros de trabajo;
- El entorno: la comunidad en la que vivimos y el mundo que nos rodea;
- La fantasía, imaginación, creatividad: cuentos, películas, representaciones, mundos imaginarios y sueños.

Durante as PPS de espanhol a eleição do tema foi, na maioria da vezes, imposto pelo professor orientador porque esta escolha já se encontrava delineada na planificação anual segundo os temas do manual. A única ocasião em que pude escolher o tema foi na Sequência de Aprendizagem Sumativa I

pois o tema selecionado era um pouco vago: falar do passado. Assim, pude escolher o tema “recordações de infância”.

A eleição e planificação da tarefa final, tal como sugere esta metodologia, foi em todas as planificações o ponto de partida tendo a preocupação que todo o trabalho derivasse desta tarefa final, que funcionaria como ponto de referência. Procurou-se, ainda, que os alunos tivessem conhecimento desta tarefa desde o início, de forma a que eles se implicassem no trabalho e tomassem consciência da importância de cada passo (Estaire S. , 2009, p. 39).

Isto revelou-se especialmente produtivo na Sequência de Aprendizagem Sumativa II em que os alunos se mostraram especialmente motivados quando lhes anunciei que no final da sequência iriam fazer um concurso *Masterchef*²⁹.

A tarefa final será, então, uma tarefa de comunicação³⁰ que representa o ponto de maior potencial comunicativo dentro de toda a unidade. Esta atividade será, também, indicador do desenvolvimento das competências conseguidas como resultado do trabalho realizado ao longo da unidade.

Em suma, a tarefa final, deve permitir aos alunos demonstrar a sua capacidade de fazer algo concreto que não eram capazes de realizar anteriormente ou que eram capazes de realizar mas com menor nível de competência comunicativa.

Seguidamente, deve-se proceder à seleção dos objetivos de aprendizagem e para fazê-lo devemos considerar dois pontos:

[...] por un lado, debemos considerar en qué elementos nos basamos para especificarlos; por otro, necesitamos establecer en qué términos hacerlo (p.41).

A definição dos objetivos de aprendizagem da unidade deve ocorrer em duas fases: a primeira ocorre a partir da tarefa final já desenhada, a segunda ocorre depois de desenhada toda a unidade.

Durante as minhas práticas a seleção de ambos os objetivos teve sempre em conta uma conciliação com o programa da disciplina. O resultado deste trabalho é visível em cada sequência de aprendizagem apresentada.

A primeira fase de seleção dos objetivos de aprendizagem, aquela que ocorre após a escolha da tarefa final, tem por finalidade reunir um conjunto de

²⁹ Ver página 444 do CD de anexos.

³⁰ Recordar distinção realizada entre tarefas de comunicação e tarefas de apoio linguístico.

dados que, quando começemos a desenhar as tarefas possibilitadoras (passo quatro), nos possam servir de guía para a elaboração destas tarefa (p. 42).

Os objetivos, segundo Coll (1992), citado por Estaire (2009, p. 42), designam as capacidades que se pretende que os alunos desenvolvam e para especificá-los ser-nos-á útil recorrer às seguintes questões:

- ¿Qué cosas concretas necesitan los alumnos llegar a hacer en la tarea final? Al realizar la tarea final ¿qué capacidades – en términos de acción – deberán demostrar que han desarrollado durante la unidad didáctica?
- ¿Qué capacidades sería conveniente desarrollar y poner en juego a lo largo de la unidad a través de las tareas previas³¹?

(Etaire, 2009, p. 42).

Tendo em conta que os objetivos que derivam da tarefa final demonstram as capacidades que os alunos serão capazes de demonstrar, ou seja, as “coisas concretas” que serão capazes de pôr em prática, estes serão os objetivos de comunicação da unidade didática (p. 43).

Apesar de os objetivos serem selecionados depois de decidida a tarefa final, importa que, depois de planificada toda a unidade didática, estes objetivos sejam revistos como afirma a autora:

[...] una vez planificada la secuencia, resultará necesario analizarla, tarea por tarea, con el fin de detectar posibles objetivos que sería aconsejable reformular, desglosar agregar o eliminar.

No âmbito da programação que aqui estamos a seguir, isto corresponde ao quinto passo do processo.

A escolha dos conteúdos acompanha a seleção dos objetivos de processo, por isso ocorrem, também, em duas fases: a partir da análise da tarefa final e a partir da análise da sequência de tarefas.

Seguindo-nos, mais uma vez, por uma definição de Coll (1992), entendemos conteúdos como o conjunto de saberes cuja assimilação e apropriação pelos alunos se considera essencial para a consecução dos objetivos marcados.

Etaire divide este tópico em dois tipos de conteúdos: conteúdos linguísticos e outros conteúdos.

³¹ Estaire utiliza o termo “tarefas previas” para o que nós consideramos tarefas possibilitadoras.

Os conteúdos linguísticos englobam os conteúdos nociofuncionais, gramaticais, léxicos, fonológicos e ortográficos, e a sua especificação permite

[...] identificar aquellos contenidos a los que se prestará especial atención y que será conveniente trabajar a través de las tareas de apoyo lingüístico – que planificaremos cuando llegemos al paso 4 – así como aquellos que será conveniente que aparezcan en las tareas de comunicación de la secuencia, con el fin de ofrecer a los alumnos oportunidades de utilizarlos con anterioridad a la tarea final (p. 51)

Para seleccionar os conteúdos linguísticos, e tendo por base a tarefa final e os objetivos já estabelecidos, podemos apoiar-nos nas seguintes questões como:

- ¿Qué contenidos lingüísticos van a necesitar reciclar, reforzar, utilizar con mayor precisión o mayor fluidez, ampliar o aprender los alumnos durante la unidad didáctica, considerando su punto de partida y la tarea final?
- ¿A cuáles de estos contenidos lingüísticos convendrá prestarles especial atención a través de tareas de apoyo lingüístico?
- ¿Cuáles de estos contenidos lingüísticos será conveniente que aparezcan en las tareas previas a la tarea final, con el fin de ofrecer a los alumnos oportunidades de utilizarlos con anterioridad a ésta?

Estaire³² apresenta quatro tipos de conteúdos a ter em conta: conteúdos relacionados com o desenvolvimento das atividades de comunicação (expressão, compreensão, interação e mediação oral ou escrita) e especificação dos tipos de textos que se aportarão ou gerarão (textos orais ou escritos de interação, compreensão, expressão e mediação); conteúdos relacionados com o desenvolvimento de estratégias de comunicação que se irão desenvolver: processos de planificação, realização e seguimento e avaliação em relação com as diferentes atividades de comunicação; conteúdos socioculturais: comportamento nas relações sociais, diferenciais de registo, compreensão de diferentes referentes culturais, comparação e valorização de diferentes

³² A autora apresenta a lista de conteúdos indicada pelo Currículo de EE.OO. II (2007/8)

interculturais, familiarização com informação sobre história, hábitos e costumes de países hispano-falantes; canções, gastronomia, festas, literatura populares, personagens famosos do passado e de atualidade, cidades importantes, seus monumentos, etc.; e conteúdos relacionados com o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e atitudes: estratégias metacognitivas, estratégias cognitivas, estratégias sociais e afetiva e conteúdos relacionados com as atitudes.

Na planificação das diferentes sequências de aprendizagem apresento, para cada sessão, os diferentes conteúdos selecionados³³.

O desenho das tarefas de comunicação e de apoio linguístico que conduzem à tarefa final representam o quarto passo, o ponto mais complexo da planificação e o que requer mais tempo (p. 59). Por este motivo, a autora sugere que à hora de desenhar as tarefas possibilitadoras se pensem em quatro pontos.

Em primeiro lugar, temos de ter em conta que para programar a sequência de tarefas que conduzirão os alunos à realização da tarefa final temos de nos basear nas decisões tomadas anteriormente em relação ao tema, à tarefa final, aos objetivos e aos conteúdos.

Em segundo lugar temos de comprovar que cada uma das tarefas que desenhamos “alimente” a tarefa final e facilite a sua realização. Se verificarmos que a conexão não é suficientemente forte o mais acertado será repensar a tarefa em questão. Esta relação entre a tarefa final e as tarefas possibilitadoras ressalta “el papel que en el aprendizaje por tareas juega la tarea final como eje vertebrador del proceso de programación y del trabajo en el aula” (p.61).

Em terceiro lugar, devemos prestar especial atenção à forma como se encaixam as tarefas de comunicação e as tarefas de apoio linguístico que se vão desenhar. Seguindo as diretrizes da metodologia por tarefas não será correto agrupar todas as tarefas de apoio linguístico ao princípio da unidade para depois realizar as de comunicação:

Es siempre aconsejable comenzar la unidad con una o más tareas de comunicación, lo cual ayudará a los alumnos a centrarse en el tema,

³³ Veja-se a título de exemplo a planificação aula 3 da Sequência de Aprendizagem Sumativa II, página 439 do CD-Anexos, onde se apresentam os conteúdos funcionais, léxicos, gramaticais e socioculturais.

potenciará la motivación y creará una necesidad comunicativa que ejercerá de motor para el aprendizaje (p.61).

Por último, devemos procurar equilibrar a utilização das diferentes destrezas na sequência que desenhemos, com o fim de garantir uma integração adequada de todas elas dentro da unidade. Assim,

[...] deberemos tener cuidado de incluir tareas basadas en la lectura y la audición, en soporte audio o vídeo, que además de ayudarnos a mantener ese equilibrio, constituyen dos fuentes valiosísimas de *input* para el desarrollo tanto de conocimientos formales como instrumentales (p.63).

Recordo neste ponto que o professor de línguas deve planificar dois tipos diferentes de tarefas, cujos conceitos vimos já anteriormente: tarefas de comunicação e tarefas de apoio linguístico.

É do desenho das diferentes atividades que surge, para cada sequência de aprendizagem, um roteiro de aula, tal como apresento nos anexos correspondentes às diferentes sequências.

Por fim, resta-nos falar de procedimentos e instrumentos de avaliação. Na aprendizagem por tarefas a avaliação é considerada parte integrante do processo de aprendizagem. Trata-se de um procedimento de recolha de dados, de reflexão e de toma de decisões durante todo o desenvolvimento da unidade. Sob esta perspetiva, a avaliação é um processo dinâmico que conduz alunos e professores a realizar modificações e ajustes para garantir a efetividade da aprendizagem (p. 77).

Estaire propõe vários modelos de fichas de avaliação que podemos utilizar, mas existem muitos outros materiais que os nossos alunos podem utilizar como o portefólio³⁴ e os diários de aula. O professor, por outro lado, pode basear-se na observação, em gravações áudio e vídeo, entrevistas e no seu próprio diário de aula (p.84).

3.2.2.5 Exemplos de Materiais e Atividades

³⁴ Já mencionado nos instrumentos de avaliação do Português.

Começo este tópico citando uma frase que resume, de uma forma bastante simples e consciente a realidade dos materiais no ensino de línguas por tarefas: “materials that can be exploited for instruction in TBLT are limited only by the imagination of the task designer” (Richards & Rodgers, 2001, p. 236).

Ainda que o único limite para a criação de materiais seja a imaginação do seu criador, estes devem preferencialmente ser autênticos (*realia*) e utilizados em tarefas autênticas, como defendem os partidários deste enfoque. Um bom exemplo deste tipo de materiais são os disponibilizados pelos meios de comunicação: jornais, televisão e internet. Por exemplo, os alunos podem utilizar um jornal para preparar o seu fim-de-semana utilizando a secção de cultura e espetáculo. Podem, também, tomar notas enquanto visualizam a informação meteorológica para depois criar um mapa com símbolos meteorológicos que mostrem o tempo que provavelmente vai fazer no período do anúncio. Ou podem, ainda, comparar na internet preços, tempo e custo de portes de três livrarias diferentes para um mesmo livro. Decidindo, depois, em qual comprar e justificando a sua decisão (Richards & Rodgers, 2001, pp. 236-237).

3.3 Documentos Orientadores

Para ser professora de ELE importa, também, conhecer os documentos orientadores das PPS de Espanhol, essenciais na hora de planificar as nossas aulas: os Programas de Espanhol do Ensino Básico e do Ensino Secundário e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas³⁵. Em seguida, procurarei sintetizar os tópicos abordados em cada um destes documentos e que deverão ser o motor para um professor de ELE em Portugal, sem esquecer as limitações dos mesmos poderão aportar para o trabalho do professor.

3.3.1 Programa de Espanhol do 3º Ciclo do Ensino Básico

Este documento orientador data de 1997, marcando um fosso de quase vinte anos de possíveis inovações metodológicas ao nível do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, como por exemplo a metodologia por tarefas que descrevemos anteriormente. No entanto, é o documento

³⁵ A partir de agora QECR

estabelecido pelo Ministério da Educação e temos imperativamente de nos valer dele no momento de planificar as nossas aulas. Vejamos, então, quais as diretrizes deste programa.

3.3.1.1 O Ensino-Aprendizagem da Língua Estrangeira segundo o programa

O programa de espanhol do ensino básico, proclama-se como comunicativo:

O paradigma metodológico por que se optou foi o comunicativo, já que se privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como uma macro competência, que integra um conjunto de cinco competências – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística – que interagem entre si (ME/DEB, 1997).

Por este motivo encontramos alguns rasgos provenientes deste modelo de ensino da língua como: valorização do processo, predisposição para a negociação de processos e produtos, e centralidade da avaliação formativa:

[...] os princípios orientadores da ação pedagógica para o programa de Espanhol 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 (ME/DEB, 1997, p. 5).

Veja-se aqui, e recordando a proposta de Estaire (2009) para o ensino baseado em tarefas, de que os alunos poderão sugerir temas do seu interesse para que a aula seja mais motivadora, o Programa apenas disponibiliza espaço de negociação para os processos e para os produtos. Isto resulta do facto de o

programa, como veremos também adiante, definir uma lista de conteúdos a lecionar.

Regressando à visão do Programa sobre o processo de ensino-aprendizagem, e no que diz respeito à definição de língua, também neste aspeto se aproxima da estabelecida pelos enfoques comunicativos: a noção de língua enquanto meio de comunicação:

A língua, ao ser concebida como um espaço de apropriação/expressão do eu, é um instrumento privilegiado de comunicação, graças à sua capacidade de representar a realidade, partilhada na generalidade por todos os membros de uma comunidade linguística, que nos permite receber e transmitir informação de natureza muito diversa, influenciando assim sobre os outros, regulando e orientando a sua atividade.

Este documento reconhece, ainda, que [...] ao aprender uma língua, não se adquire única e exclusivamente um sistema de signos mas, simultaneamente, os significados culturais que os signos comportam, i.e., o modo de interpretar a realidade.

3.3.1.2 Finalidades e Objetivos Gerais

As finalidades do Programa passam não só pela promoção do contacto com outras línguas e culturas, mas também pela capacitação do aluno tanto a níveis comunicativos e linguísticos como para a construção da sua própria aprendizagem e identidade, como podemos ver em seguida:

- Proporcionar o contato com outras línguas e culturas, assegurando o domínio de aquisições e usos linguísticos básicos.
- Favorecer o desenvolvimento da consciência de identidade linguística e cultural, através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s).
- Promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interação social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido da entajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania.
- Promover o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e sócio-afetivas, estético-culturais e psicomotoras.

- Promover a estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido da responsabilidade, da autonomia.
- Fomentar uma dinâmica intelectual que não se confine à escola nem ao tempo presente, facultando processos de aprender a aprender e criando condições que despertem o gosto por uma atualização permanente de conhecimentos. (p.7)

No que diz respeito aos objetivos gerais, estes passam pela aquisição e utilização de competências e estratégias de comunicação na língua espanhola:

- Adquirir as competências básicas de comunicação na língua espanhola:
 - Compreender textos orais e escritos, de natureza diversificada e de acessibilidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social;
 - Produzir, oralmente e por escrito, enunciado de complexidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social;
- Utilizar estratégias que permitam responder às suas necessidades de comunicação, no caso em que os seus conhecimentos linguísticos e/ou seu uso da língua sejam deficientes; (p. 9).

...na valorização desta língua, da sua diversidade e do património cultural a ela associado, e através disto, valorizar a sua própria língua:

- Valorizar a língua espanhola em relação às demais línguas faladas no mundo e apreciar as vantagens que proporcionam o seu conhecimento;
- Conhecer a diversidade linguística de Espanha e valorizar a sua riqueza idiomática e cultural;
- Aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspetos da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola;

... e no desenvolvimento de diferentes capacidades no aluno e na construção da sua identidade social e pessoal:

- Desenvolver a capacidade de iniciativa, o poder de decisão, o sentido da responsabilidade e da autonomia;
- Progredir na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros e atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação.

3.3.1.3 Conteúdos

O Programa de Espanhol do Ensino Básico define os conteúdos a lecionar ao longo dos três anos de ensino, ou seja, estabelece ao princípio aquela que seria a terceira fase do processo de planificação de uma unidade didática proposta por Estaire.

Os conteúdos surgem organizados em conceitos, procedimentos e atitudes de modo a apresentar

[...] de uma forma analítica, conteúdos de natureza diversa que podem e devem estar presentes ao longo de diferentes unidades didáticas, em diversos momentos e através de distintas atividades (p. 11).

Os conteúdos relativos a procedimentos e a atitudes foram definidos globalmente para todo o ciclo, enquanto os conteúdos gramaticais e nocio-funcionais, relativos aos conceitos, foram definidos por cada ano “com o fim de adequar o nível de dificuldade e de abstração aos diferentes graus de desenvolvimento do aluno”. Isto, representa um retrocesso no que diz respeito à inovação proposta na introdução do documento pois, no fundo, não é mais do que uma lista de conteúdos a lecionar, típica de enfoques de ensino mais tradicionais.

Os conteúdos foram estabelecidos para cada um dos seguintes domínios: compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita, reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem e aspetos socioculturais.

3.3.2 Programa de Espanhol do Ensino Secundário

O Ministério da Educação elaborou uma introdução comum a todos os programas de espanhol do secundário (iniciação e continuação) na qual estão definidas finalidades, enfoques metodológicos, onde se estabelece uma relação com o QECR e onde se proclama a capacidade de adaptação do documento a diferentes situações. São estes os tópicos que abordarei em seguida.

3.3.2.1 Enfoque Metodológico

As diretrizes do enfoque metodológico seguido por este programa encontram-se resumidas em cinco pontos: aprender línguas para o conhecimento e para a comunicação; enfoque comunicativo orientado para a ação; o aluno como eixo; processo de aprendizagem; e responsabilidade e autonomia na própria aprendizagem.

No primeiro tópico encontramos o mesmo conceito de língua que encontramos no programa do ensino básico, isto é,

[...] um conceito de língua como instrumento privilegiado de comunicação, como espaço de apropriação/expressão do “eu” e como instrumento para representar a realidade, apropriando-se dessa mesma realidade.

Também aqui se proclama que ao aprender uma língua não se adquire apenas um sistema de signos mas, também, os significados culturais que esses signos comportam.

Sobre o que denomina ser “Enfoque Comunicativo Orientado para a Ação”, o programa assume que o aluno deve ser o centro da aprendizagem, proporcionando-lhe um crescimento holístico enquanto indivíduo. Este documento privilegia, como revitalização dos princípios da abordagem comunicativa e tomando em consideração as diretrizes do QECR, uma metodologia orientada para a ação “[...] estimulando professores e alunos na realização significativas que conduzam à utilização da língua em situações autênticas” (p. 9).

Estamos, então, no âmbito do ensino-aprendizagem por tarefas que o programa descreve como a

[...] realização de ações concretas (não necessariamente académicas) de interesse para os alunos, que exijam resolver situações de comunicação para as quais é necessária a aprendizagem dos elementos sociolinguísticos adequado”.

Refere-se, ainda, neste Programa, e como já vimos anteriormente, que esta metodologia centra a sua atenção no processo e que ao programar o professor não parte dos conteúdos linguísticos para depois estabelecer atividades, “pelo contrário, organiza tarefas finais e, a partir destas, aborda as intermédias, os objetivos, os conteúdos, a metodologia e a própria avaliação” (p.9).

Encarar o aluno como eixo, terceiro ponto das metodologias assumidas pelo programa, significará reconhecê-lo como centro de todo o processo didático, isto é, adotando metodologias capazes de se adaptarem aos diferentes tipos de alunos com que contactamos e tendo em conta os seus estilos e ritmos de aprendizagem, experiências, interesses e orientações académicas. O aluno deve ainda ser responsabilizado na tomada de decisões no que diz respeito à sua própria aprendizagem.

Por outras palavras, e citando o Programa,

[...] é necessário encetar um processo de negociação para adequar a planificação inicial a cada grupo concreto de alunos, em função das suas capacidades, dos seus interesses e necessidade, para que eles possam gradualmente conquistar a autonomia na aprendizagem da língua espanhola, que pretende extensível às restantes disciplinas e que, mais tarde, lhes permita continuar a tarefa de aprender a aprender (p.9).

Posto isto, e seguindo com o que diz o Programa sobre o processo de aprendizagem, a aquisição da língua estrangeira, neste caso do espanhol, caracteriza-se como uma construção criativa em que o aluno, com base em estratégias e no *input* recebido, formula hipóteses para esquematizar regras sobre a representação interna do novo sistema. Assim, o aluno organiza a língua de uma forma mais compreensiva e significativa, para mais tarde ser capaz de produzir mensagens em diferentes situações de comunicação.

11º ano	Nível A2.2
12º ano	Nível B1.1

Nível de Continuação, Formação Geral

10º ano	Nível B1.1
11º ano	Nível B1.2

Nível de Continuação, Formação Específica:

10º ano	Nível B1.2
11º ano	Nível B2.1
12º ano	Nível B2.2

Nível de Continuação, Formação Específica:

12º ano	Nível B2.1
---------	------------

3.3.2.3 Adequação às diferentes situações

Neste ponto, o Programa defende, tendo por base os diferentes objetivos e níveis de desempenho estabelecidos em cada Programa de Espanhol, que estes devem ser adaptados e adequados aos diferentes grupos e aos diferentes alunos de forma a responder à heterogeneidade dos nossos grupos de alunos.

O Programa toma, ainda, em consideração a aprendizagem do Espanhol por alunos lusófonos reconhecendo como fator de facilitação que estimula e motiva os alunos, as características que compartilham ambas as línguas e a proximidade geográfica que permite os contínuos contactos socioculturais, tão importantes na aquisição de uma língua. Por outro lado, reconhece, também, que esta facilidade se converte em dificuldade quando o aluno não se apercebe das diferenças subtis e constantes. Assim,

É necessário trabalhar e refletir sobre as diferenças e semelhanças, assim como fomentar estratégias pessoais de aprendizagem que favoreçam a superação das inevitáveis interferências, especialmente nas competências que dizem respeito à expressão.

Por fim, o Programa salienta que não se pretende assumir como um conjunto de conteúdos a apreender, mas como um instrumento regulador da prática educativa sendo, por isso, flexível e aberto de modo a corresponder às

necessidades e aos interesses dos alunos e às condições em que decorra a prática pedagógica (p. 15).

3.3.2.4 A estrutura do Programa de 10º e 11º Anos

Este documento (Fernández, S. (Coord.), 2005) está dividido em duas partes: Programa do 10º ano e Programa do 11º ano. Para cada ano estabelece três módulos sendo que os módulos transmitem a ideia de continuidade entre os dois anos de escolaridade. Assim, para o 10º ano temos os módulos 1, 2 e 3, e para o 11º ano os módulos 4, 5 e 6.

Para cada módulo definem-se os seguintes pontos: objetivos; temas/conteúdos e dentro deste tópico surgem discriminados as competências comunicativas, os aspetos socioculturais, os conteúdos linguísticos e as estratégias e atitudes; sugestões metodológicas e gestão dos programas; e avaliação sendo que dentro deste ponto se estabelece o que se pretende na avaliação contínua, na auto-avaliação e na co-avaliação, na avaliação final e na prova-modelo.

De salientar que esta apresentação é bastante útil para quem consulta cada módulo de forma isolada, no entanto, para quem, como eu, faz uma análise global do Programa, torna-se saturante que a cada módulo a introdução que acompanha os três primeiros pontos, e respetivos subtópicos, se repita, assim como a totalidade do ponto que diz respeito à avaliação.

3.3.3 Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

3.3.3.1 O que é?

O QECR é um documento europeu que fornece as bases necessárias para a elaboração dos programas de línguas, linhas de orientações curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Como o próprio documento indica:

Descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação.

O QECR define, também, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes, os nossos alunos, em todas as etapas do processo de aprendizagem e ao longo da vida.

O QECR fornece a nós professores, e a outros profissionais relacionados com a educação como autores de programas, formadores de docentes e organismos de certificação

[...] os meios para refletirem sobre a sua prática atual, com vista a contextualizarem e a coordenarem os seus esforços e a assegurarem que estes respondam às necessidades reais dos aprendentes pelos quais são responsáveis.

3.4 No Rasto do Enfoque Comunicativo e da Metodologia por Tarefas

Neste ponto, pretendo rever de uma forma sintética os contributos do enfoque comunicativo e da metodologia por tarefas no ensino do espanhol em Portugal e fazer uma reflexão sobre as limitações dos mesmos, por mim sentidas durante as PPS.

Começamos, então pelos contributos destes dois enfoques. Como vimos anteriormente o Programa do Ensino Básico define-se como comunicativo, enquanto o Programa do Secundário, um documento mais recente, reconhece-se como comunicativo orientado para ação e proclama, também, na sua ideologia uma metodologia por tarefas. Ambos trazem dos enfoques comunicativos um ensino centrado no aluno e um olhar para a língua enquanto objeto de comunicação.

No entanto, se lançarmos um olhar mais incisivo, quando contrastados com algumas das orientações metodológicas que descrevemos anteriormente como associadas a estes enfoques, percebemos que estes programas pecam ainda em algumas diretrizes, em especial o programa do básico que, à semelhança dos programas mais tradicionais, continua a apresentar uma lista dos conteúdos a trabalhar.

Um dos outros entraves encontrados diz respeito à obrigatoriedade de os professores respeitarem as planificações anuais das escolas, que muitas vezes correspondem à cópia integral dos conteúdos dos manuais adotados. Assim, durante, a planificação das sequências de aprendizagem fui obrigada a integrar

um conjunto de conteúdos não porque esses eram pertinentes para aquele tema, ou para a atividade final que pensei, mas porque o manual os integravam naquele tema, muitas vezes de uma forma forçada.

Um outro problema que encontrei diz respeito à pouca receptividade dos alunos para se envolverem no seu processo de aprendizagem, em especial na turma de 7º ano. Isto pode ser revelador de que atividades e temas impostos podem resultar pouco motivadores. Em turmas difíceis como esta devia haver a oportunidade de adaptar o programa completamente às suas necessidades e aos seus interesses, porque alunos desmotivados e desinteressados não trabalham³⁷ e, em consequência disso, não serão capazes de se envolver no processo de aprendizagem nem de se responsabilizar por essa aprendizagem.

Assim, fica aqui referido que, embora estejam dados os primeiros passos para a implementação de um ensino comunicativo da língua, na sua vertente de metodologia por tarefas, em Portugal, há, ainda, um longo caminho a seguir. Um segundo passo para esse caminho seria a homologação de um novo Programa do Básico que refletisse a mudança aqui desejada, e um segundo seria a publicação de manuais que integrassem temas e conteúdos de uma forma adequada.

3.5 As competências em ELE

3.5.1 Compreensão Oral e Audiovisual

3.5.1.1 O que se entende por compreensão oral e audiovisual?

Quero neste tópico salientar que, embora já tenha transmitido na parte que corresponde ao português possíveis definições para cada competência, quero também aqui deixar alguns contributos de bibliografia especializada no ensino de línguas estrangeiras e, em especial, no ensino do espanhol, para a perceção do que significa a compreensão oral e audiovisual. O mesmo ocorrerá no espaço reservado a cada uma das restantes competências, que tratarei adiante.

Cassany, Sanz e Luna (1994, p. 101) definem que escutar é compreender uma mensagem, sendo que para fazê-lo devemos pôr em marcha um processo

³⁷ Nem deixam trabalhar. Posso dar o exemplo de um aluno desta turma que, por no terceiro período, saber que já estava reprovado não trabalhava nas aulas e impedia o trabalho dos colegas.

cognitivo de construção do significado e de interpretação de um discurso pronunciado oralmente.

De uma forma mais sintética, a compreensão auditiva pode ser considerada como a interpretação do discurso oral (Alonso, 2012; Martín Peris, 2008), enquanto a compreensão audiovisual pode ser entendida como o processo de compreensão simultânea de informação auditiva e visual, como conversas cara-a-cara (Alonso, 2012, p. 128).

Tanto uma como outra são processos complexos que envolvem

[...] una serie de aspectos que van desde lo más sencillo, o sea la comprensión del fonema, hasta otros aspectos paralingüísticos más complejos como el significado de lo que se está escuchando, además de la entonación, el énfasis y la velocidad con que se enuncia el mensaje, por ejemplo (Córdoba, Coto, & Ramírez, 2005).

Numa óptica pedagógica, podemos distinguir três tipos de conteúdos que intervêm nestas habilidades: procedimentos, conceitos e atitudes (Cassany, 2004, p. 102).

Los procedimientos constituyen las diversas estrategias comunicativas que utilizamos para descifrar mensajes orales. Los conceptos son los mismos que los de las demás habilidades, es decir: el sistema de la lengua, las reglas gramaticales y textuales que vehiculan los discursos. Por último, la columna de las actitudes apunta los valores, las opiniones subyacentes y las normas de comportamiento que se relacionan con el acto de escuchar.

3.5.1.2 Praticar a produção oral na aula de ELE: estratégias, atividades e materiais

São diversos os tipos de texto oral a proporcionar aos nossos alunos para trabalhar a compreensão oral. É importante recordar a importância dos materiais autênticos para um contacto e uma aprendizagem mais significativa da língua. Alonso (2012, p. 139) propõe, a título de exemplo para o nível A2 o recurso a

[...] conversaciones cara a cara informales, sencillas y rutinarias, sobre actividades cotidianas y de tiempo libre, trabajo, gustos e intereses; conversaciones transaccionales cara a cara (compras y servicios en tiendas, hoteles, restaurantes; información en oficinas de turismo, estaciones y aeropuertos, operaciones sencillas en oficinas de correos o bancos; conversaciones telefónicas muy breves y sencillas, con mensajes predecibles o previamente preparados; conversaciones transaccionales telefónicas muy breves y sencillas (peticiones de información puntual); instrucciones breves y sencillas sobre asuntos relacionados con la casa o el trabajo.

Este autor defende, ainda, que além das atividades de compreensão auditiva propriamente dita os alunos devem ter outro tipo de contacto com textos orais na língua meta. Assim, o professor pode facultar uma lista com grupos de música hispana para que procurem músicas e vídeos na internet e escolham os que mais gostam. Pode questionar os seus alunos sobre hábitos de consumo audiovisual e procurar produtos similares em espanhol. Pode, também, seleccionar a notícia da semana e pedir para que os alunos a procurem, leiam ou visualizem e resumam depois em aula. Pode, ainda, seleccionar excertos de programas que correspondam aos interesses dos alunos, pedir que estes o vejam e que depois apresentem um resumo escrito do que entenderam ou interpretaram (p. 140).

O professor pode utilizar materiais atuais e de interesse para os alunos em diferentes formatos³⁸: programas de rádio (anúncios publicitários, notícias, documentários, espaços culturais, programas musicais), sendo já possível o *download* de muitos deste como *podcast*; programas de televisão (telejornais, anúncios publicitários, séries de ficção, documentários...) que podem ser visualizados *online* ou descarregados; *podcasts* sobre temas diversos; e *videocasts* que são programas produzidos para a internet para fins diversos.

As atividades de compreensão auditiva na aula de espanhol podem variar consoante a finalidade da própria atividade:

- Para seguir las explicaciones del profesor;

³⁸ Alonso (2012, p. 140) lembra que a internet oferece acesso a materiais audiovisuais de diferentes temáticas.

- Para participar en interacciones en la clase;
- Para presentar muestras de tipos de texto/géneros textuales;
- Para que el profesor obtenga información sobre lo que el alumno entiende y lo que no entiende;
- Para aprender a entender mejor;
- Para superar pruebas o exámenes de comprensión auditiva.

(Alonso, 2012, p. 144)

No contexto do ensino de línguas estrangeiras também se defende a tripartição das atividades de compreensão auditiva. Assim temos atividades que ocorrem antes, durante e após a audição. Alonso (2012, pp. 144-146) inclui, ainda em cada uma destas fases vários momentos que as constituem.

O primeiro momento a considerar é o de pré audição. Este momento serve para estabelecer o contexto e criar motivações para a aprendizagem assim como para introduzir ou esclarecer algum vocabulário mais importante, evitando a tentação de explicar demasiadas palavras para não centrar a atenção dos alunos sobre a forma linguística.

Neste momento podemos realizar atividades como a antecipação do vocabulário que podemos encontrar tomando em consideração o tema, a antecipação do conteúdo partindo de imagens ou fotografias ou conversas sobre experiências pessoais relacionadas com o tema ou a situação da gravação.

Antes da audição deve, também, ocorrer a fixação da tarefa e do objetivo para que os alunos saibam a que devem prestar atenção.

Durante a audição, o autor recomenda três momentos: audição geral, audição de resposta à atividade e audição de comprovação da atividade.

A primeira tem como objetivo facultar aos alunos um conhecimento geral sobre o texto e sobre as vozes dos intervenientes. Nesta fase, “pueden anotar lo que han entendido para comenzar la fase de escucha de forma positiva comenzando con una experiencia, de éxito: han entendido algo” (p. 145).

Na fase de resposta à atividade os alunos vão responder ao que lhes foi solicitado na fase de fixação da tarefa e do objetivo. Aqui as atividades podem ser de diversos tipos: reconhecimentos de sons, preenchimento de espaços em branco, respostas a perguntas (por escrito, verdadeiro ou falso, escolha múltipla), preenchimento de esquemas e tabelas, ordenação de vinhetas,

resposta física, entre outras (pp. 145-146). Esta fase pode repetir-se várias vezes “[...] para que tengan la oportunidad de concentrarse de nuevo en la información que les falta para completar las actividades asignadas (p. 145)”.

Na última fase, os alunos podem comprovar as suas respostas em pares e, antes de corrigi-las no grupo, o professor pode colocar uma vez mais a audição para que os pares comprovem as suas respostas.

Depois de solucionadas as atividades temos a fase de pós-audição. Neste momento o professor deve comentar as respostas com o grupo e perguntar-lhes o que os conduziu a fazer determinada interpretação. Neste momento o professor pode, também, chamar a atenção para determinadas características do áudio: formas linguísticas, vocabulário, como realizam os nativos determinados ato de fala...

As atividades que podemos realizar depois da audição incluem o resumo do texto, a ordenação de um resumo dado, uma atividade de escrita criativa (continuar a história, elaborar uma versão diferente...); *role-playing games*, transformações de género (escrever uma versão formal de algo que se escutou de forma informal), atividades de reformulação. Organização do vocabulário em campos semânticos/mapas mentais, expressão da opinião pessoal sobre ações ou situações que aparecem no texto (p. 146).

Se centramos a nossa atenção na atividade de compreensão oral da aula 1 da Sequência de Aprendizagem Sumativa I podemos contemplar estas três fases:

- 1) Pré-audição: os alunos tentam criar as perguntas e as respostas que vão aparecer na entrevista com base nas informações que têm.
- 2) Audição: os alunos ouvem a audição e comprovam as suas respostas.
- 3) Pós-audição: à semelhança da entrevista que ouviram vão entrevistar os seus colegas sobre a sua infância.

3.4.2 Produção Oral

3.4.2.1 Compreender a Produção Oral

A expressão oral é uma atividade de comunicação mediante a qual processamos, transmitimos, intercambiamos e negociamos informação com um ou vários interlocutores (Pinilla, 2004, p. 879). Deste modo, implica a interação

e a bidirecionalidade, num contexto partilhado, e numa situação em que se devem negociar os significados (Baralo, 2000, p. 164).

Esta capacidade comunicativa abarca não só o domínio da pronúncia, do léxico e da gramática da língua meta, como também conhecimentos socioculturais e pragmáticos (Martín Peris, 2008).

A expressão oral, como já vimos anteriormente, é indissociável da compreensão oral. Como afirma Baralo (2000, p. 164): a expressão oral constitui uma habilidade de comunicação que não tem sentido sem a compreensão, sem o processamento e a interpretação daquilo que ouvimos.

Isto leva-nos a seguir a distinção proposta por Giovanni (1996, p. 54) entre a função transacional e a função interacional da linguagem oral. Uma exposição oral é o melhor exemplo de uma atividade transacional, sendo que por outro lado uma conversa telefónica representa uma função interacional. Se fizermos um pequeno exercício de reflexão sobre o nosso dia-a-dia percebemos que são mais os momentos de interação oral do que aqueles em que simplesmente discursamos sem haver reciprocidade por parte de outrem. Quando aprendemos uma língua estrangeira, como vimos já anteriormente, o objetivo primeiro é a comunicação. Assim, tomando em conta estes dois fatores, torna-se cada vez mais relevante falar no âmbito do ensino das línguas em interação oral. Para entender melhor este termo servimo-nos da explicação de Martín Peris *et al* (2008) que entendem interação como

[...] un tipo de actividad comunicativa realizada por dos o más participantes que influyen mutuamente, en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales. [...] Una conversación cotidiana, una reunión de trabajo, una clase, un saludo o una partida de cartas, por ejemplo, son interacciones.

3.4.2.2 As limitações da Expressão Oral

A expressão oral é instantânea, numa sucessão de tempo que não volta atrás (o dito, dito está), e não permite silêncios se não se terminou o enunciado. A comunicação oral caracteriza-se, ainda, pela necessidade de dar e tomar a palavra, com as estratégias adequadas para cada caso, o que se torna

especialmente complicado na aprendizagem de línguas estrangeiras devido aos hábitos linguísticos em outras línguas (Baralo, 2000, p. 167).

Tudo isto resulta num problema para o professor de línguas como afirma Pérez (2007, p. 191): “Evaluar la expresión oral, en tanto que representa una tarea subjetiva, suele resultar difícil e, incluso, problemática [...]”.

Isto deve-se essencialmente à natureza efêmera da língua oral que anteriormente falei. Contrariamente ao que acontece com a escrita, não existe um registo daquilo que dizemos. Assim, no momento de fazer uma apreciação³⁹ torna-se difícil saber exatamente o que o aluno disse e como disse. Uma das soluções a tomar é a gravação das produções dos nossos alunos, o que nem sempre é possível porque requer a autorização do estabelecimento de ensino e dos encarregados de educação. Uma outra solução, que adotei nas PPS de espanhol, é o apontamento das apreciações das apresentações e dos erros cometidos, o que se revela bastante difícil porque não nos permite prestar atenção a todos os pontos que desejaríamos devido ao tempo muito curto dos exercícios de expressão oral.

3.4.2.3 A Produção Oral na aula de ELE: estratégias, atividades e materiais

O ensino da expressão oral tem como objetivo geral desenvolver no aluno a capacidade de expressar oralmente o conteúdo de uma mensagem e de manter uma conversa. Assim, para poder alcançar este objetivo, as atividades que se realizam na aula de espanhol estarão destinadas a que o aluno treine o emprego desta destreza (Giovannini, 1996, p. 49).

Segundo Giovaninni (1996, p. 61) as atividades que propomos aos nossos alunos têm de ser significativas, na medida em que têm sentido para o aluno; aproximarem-se da realidade dos alunos, isto é, relacionadas com temas do interesse e conhecimento da turma; ser abertas, ou seja, que não possuem uma resposta única, permitindo ao aluno introduzir outros temas; e devem incluir um *feedback* significativo sendo que a correção dos erros tem de ser de conteúdo e não da forma.

³⁹ Recorde-se que a metodologia por tarefas e o enfoque comunicativo defendem que as apreciações e correções ocorram no final de cada produção, para que os alunos não sejam interrompidos o que os levaria a retrair e prejudicaria a sua performance.

Baralo (2000, p. 169), recorre à definição de tarefa que estabelecemos anteriormente quando trabalhámos o Enfoque por Tarefas, para introduzir os tipos de atividades de produção oral a introduzir na aula de línguas:

Las tareas son actividades diseñadas para que el aprendiente use la lengua comunicativamente con algún propósito concreto, o de forma reflexiva, para resolver algún problema, conseguir alguna información y transmitirla, tomar decisiones según diferentes argumentos.

Esta autora sugere as seguintes atividades de expressão oral: conversas; perguntas e respostas; resolução de problemas; debates, discussões e argumentações; jogos comunicativos; simulações, dramatizações; relatos reais e fantásticos, anedotas.

Cassany, Sanz e Luna (1994, p. 154) propõem quatro tipologias de exercícios de expressão oral: segundo a técnica, o tipo de resposta, os recursos materiais e comunicações específicas.

Segundo a técnica podemos ter, entre outros os seguintes exercícios:

- *Role-playing games* – atividade entre o drama e a encenação que permite introduzir qualquer tipo de situação comunicativa, sem a necessidade de uma preparação exaustiva, tal como a representação de diferentes situações onde os alunos tinham de expressar acordo e desacordo⁴⁰.
- Diálogos dirigidos – exercícios de diálogo em que os alunos praticam de forma controlada determinadas funções linguísticas estudadas anteriormente, como o diálogo da aula 1 da Sequência de Aprendizagem Sumativa I.
- Jogos linguísticos – exercícios que vão desde os jogos tradicionais (travalinguas, adivinhas...) aos jogos mais modernos (jogos psicológicos, de lógica, passatempos...), como o Trivial sobre a comida da Sequência de Aprendizagem Sumativa II⁴¹.
- Trabalho de equipa – que oferece um conjunto variado de técnicas didáticas para fomentar a interação em aula e para promover a expressão oral dos alunos. Este tipo de atividade foi desenvolvido em

⁴⁰ Atividade 4 da aula 1 da Sequência de Aprendizagem Sumativa II, página 441 CD-Anexos.

⁴¹ Ver página 455, CD-Anexos.

todas as Sequências de Aprendizagem, especialmente nas tarefas final de aula e nas tarefas finais de unidade didática.

- Técnicas humanistas – que põem ênfase na expressão da personalidade e na intercompreensão humanista, ou seja, que levam o aluno a falar de si próprio, também desenvolvidas ao longo das várias sequências de aprendizagem.

No que diz respeito ao tipo de resposta temos os seguintes exemplos de atividades:

- Repetições – exercícios mecânicos de resposta fechada que servem para que o aluno consolide a expressão de algum item gramatical que não domina ou no qual apresenta dificuldades, aqui inserem-se sobretudo as atividades de correção dos exercícios que obrigam o aluno a essa repetição mecânica.
- Preenchimento de espaços em branco – cujo objetivo é criar no aluno a necessidade de uma informação que só poderá conseguir colaborando com o companheiro⁴²;
- Dar instruções;
- Solução de problemas – exercícios que criam situações imaginárias com um tema controverso que gera discussão e debate na aula.

Como exemplos de atividades baseadas nos recursos materiais temos:

- Histórias e contos – que podem ser recontados ou recriados se forem conhecidos ou podem inventados, como a tarefa final da Sequência de Aprendizagem Sumativa I⁴³.
- Sons – desde cantar canções a identificar sons diversos e comentar músicas e a identificar os respetivos cantores. Neste campo, insere-se a atividade final da Sequência de Aprendizagem Formativa II;
- Imagens como banda desenhada para interpretar, fotografias para descrever, desenhos e reproduções artísticas para interpretar e criticar, como a atividade em que os alunos tinham de, através das imagens dizer

⁴² Aqui considera-se mais um exercício de compreensão oral ou de interação do que de expressão oral.

⁴³ Ainda que se trate de uma atividade de escrita, o facto de ser uma atividade de grupo proporciona, numa primeira fase, a expressão oral/interação oral entre os alunos.

qual era o conto infantil que representava ou contar um pouco da história⁴⁴;

Por fim, na tipologia das atividades com base em comunicações específicas temos:

- Exposição – pode acontecer para expor um trabalho da turma, para dar a conhecer as conclusões de um grupo ou como uma simples posta em comum de informação, como a tarefa final da sequência de aprendizagem sumativa II em que os pares tinham de apresentar os menus à turma⁴⁵;
- Improvisação – uma exposição ou intervenção pouco preparada ou nada preparada que surge com um tema novo que nos obriga a falar sem tê-lo previsto, como as intervenções que os alunos vão fazendo ao longo das aulas quando questionados pelo professor⁴⁶;
- Leitura em voz alta, como na tarefa final da Sequência de Aprendizagem Sumativa I em que os grupos leram os seus textos aos colegas⁴⁷;

3.4.2.4 Fases da Produção Oral

Tal como acontece com as restantes destrezas, as atividades de expressão oral podem também ser divididas em diferentes fases.

Giovannini (1996, p. 63) propõe uma tripartição dessas fases: pré-atividade, atividade e pós-atividade.

Na fase de pré-atividade partilhamos com o aluno o objetivo da atividade: Conocer el motivo por el que hacemos la actividad y el producto que queremos conseguir, facilitará la realización (manejo de clase).

Durante a atividade, ou seja, durante a produção, o professor deve observar como os alunos a realizam, tomando notas das suas dificuldades.

A pós-atividade deve facilitar uma continuação para outras atividades ou tarefas e desenvolver outras competências (p. 64).

⁴⁴ Sequência de Aprendizagem Sumativa I. Ver pagina atividade 4, página 384 do CD-Anexos.

⁴⁵ Ver atividade 4, páginas 444 do CD-Anexos.

⁴⁶ De salientar aqui a turma do 8ºA que se demonstrava bastante disponível para este tipo de intervenções.

⁴⁷ Atividade 3, página 384.

Uma outra proposta de divisão das fases da expressão oral é a de Pinilla (2004, p. 890). Este autor afirma que qualquer atividade de expressão oral deve conter as seguintes partes:

- 1) Preactividad/es (actividades de motivación; de conocimiento del tema, trabajo gramatical y de léxico previo a la actividad, actividades de avance de hipótesis sobre el contenido).
- 2) Exposición clara del objetivo de la actividad y de los pasos que deben seguirse para realizarla.
- 3) Desarrollo propiamente dicho de la actividad.
- 4) Evaluación de la actividad.
- 5) Postactividad/es (deducción de reglas gramaticales, práctica de contenidos gramaticales, trabajo léxico, trabajo de otras destrezas, juegos, etc.

Esta proposta, se tomada como uma lista de passos a seguir, será aquela que melhor ajudará o professor a planificar a sua atividade garantindo que esta reúne todos os requisitos necessários para uma aprendizagem mais significativa pois inclui de uma forma discriminada o que fazer em cada momento e continua a incluir os tradicionais três momentos (antes, durante e após), ainda que repartidos em mais fases.

Vamos, então, a título de exemplo ver cada uma destas fases na atividade final da Sequência de Aprendizagem Sumativa II:

- 1) Pré-atividades: todas as atividades que se foram desenvolvendo ao longo da unidade didática com o objetivo de preparar os alunos para a atividade final, especialmente atividades em que os alunos trabalharam o vocabulário da comida e atividades onde os alunos aprenderam a utilizar o pretérito perfeito;
- 2) Explicação da atividade e exposição de exemplos para os alunos seguirem;
- 3) Desenvolvimento da atividade com a criação dos menus por parte dos pares/pequenos grupos;
- 4) Avaliação da atividade por parte do professor e feedback dado aos alunos em tempo real;

- 5) A pós-atividade não se aplica neste caso por se tratar de uma atividade final de aula.

3.4.3 Leitura

3.4.3.1 Entender o processo leitor

É difícil delimitar o verdadeiro alcance do conceito de compreensão leitora no âmbito do ensino-aprendizagem de segundas línguas, como afirma Acquaroni (2004, p. 943):

[...] porque la lectura constituye una de las modalidades más complejas y esenciales de la actividad lingüística, en la que participan variables de muy diversa índole – cognitivas, lingüísticas, textuales, socioculturales, biológicas, etc. – que [...] interactúan de forma dinámica.

Um facto a ter em consideração é que hoje, mais que ontem, se lê mais. E lêem-se textos mais diversos e sofisticados porque estes adquiriram formas, funções e características notavelmente diferentes às de antigamente. Por este motivo, ensinar a ler

[...] no puede limitarse solo a adquirir la mecánica fonográfica (a relacionar la letra con el sonido, a oralizar el texto), o a desarrollar los procesos cognitivos de comprensión (a activar el conocimiento previo, hacer hipótesis, confirmarlas al procesar la prosa, autoevaluar la propia comprensión, etc.). Si tenemos en cuenta los cambios mencionados, es imprescindible dotar la enseñanza de la lectura de una dimensión más social y crítica (Cassany, 2009).

Aqui, à semelhança do que ocorreu com a competência leitora no português, seguimos a definição de compreensão como resultado de uma interação dinâmica entre texto e leitor que se desenvolve a vários níveis cognitivos e cujos processamentos se vão orientando simultaneamente tanto pelos dados proporcionados pelos textos como pelos esquemas de conhecimento prévio do leitor (Cassany, 2004, p. 948).

Não podemos também esquecer a importância da interpretação como ferramenta indispensável à dimensão social e crítica defendida por Cassany (2009) no âmbito da compreensão leitora:

Aquí usamos precisamente el término interpretar / interpretación para destacar esa nueva dimensión. Interpretar un escrito es algo más que comprenderlo. Si comprender es “construir” el significado de un texto (visto como mensaje comunicativo), interpretar requiere tomar conciencia del uso y del valor que tiene un texto en nuestra comunidad (visto como artefacto social y político). Interpretar es darse cuenta del tipo de texto que leemos, de las maneras con que se utiliza, de los efectos provoca, del estatus que adquiere con él su autor, de la opinión y la actitud que nos genera a los lectores, etc. Interpretar es todavía más difícil que comprender, porque lo incluye.

Por outras palavras, agora nas de Giovaninni (1996, p. 29), a compreensão leitora é uma atividade de interpretação que requer técnicas e estratégias próprias, em que o leitor é uma parte crucial do processo porque aplica o que sabe no que lê para tentar compreender a mensagem do texto.

Assim, é necessário um conjunto de condições para que os alunos compreendam essa mensagem. A primeira condição para esta compreensão é a posse de conhecimentos do sistema linguístico como a gramática, o vocabulário, a grafia, etc. Em segundo lugar, os alunos precisam de possuir, também, conhecimentos socioculturais para entender determinadas mensagens. Por fim, terão de ter conhecimentos do mundo e do tema que é tratado no texto. Segundo o Giovannini (1996, p. 27): a inter-relação deste três elementos permite colmatar erros ou carências que cada um pode revelar.

3.4.3.2 Dificuldades associadas à compreensão leitora em Línguas Estrangeiras

O problema mais evidente da compreensão leitora na L2 é de caráter linguístico e ocorre em diferentes níveis (Acquaroni, 2004, p. 951): obstáculos provocados por diferenças no sistema de escrita (o que não será o caso dos nossos alunos pois o sistema linguístico em Portugal e Espanha são iguais),

deficiências ou falta de vocabulário, dificuldade para o reconhecimento sintático, impossibilidade para estabelecer relações semânticas, até desembocar em questões de ordem pragmático e conotativo.

Um outro tipo de entraves resulta da interferência com a L1, sendo este o problema com que mais me deparei durante as PPS.

No entanto, e como afirma Acquaroni (2004, p. 951), o problema mais grave com que o aluno se depara é o desconhecimento do léxico.

3.4.3.3 A Compreensão Leitora na aula de ELE: estratégias, atividades e materiais

Mayor (2000, p. 12) sugere uma questão com a qual me parece interessante começar este capítulo:

¿Qué estrategias puede utilizar el lector para mejorar su comprensión de textos escritos durante el procesamiento de los mismos tanto on-line como off-line⁴⁸?

Reformulemos, então, agora a questão segundo o objetivo deste relatório: Que estratégias podemos ajudar os nossos alunos a desenvolver para que estes melhorem a sua compreensão de textos escritos? A resposta da questão será a mesma, a responsabilização e consciencialização para o papel a desenvolver enquanto professora de ELE é que será diferente.

O autor distingue entre três tipos de estratégias: estratégias de análise textual, estratégias cognitivo-textuais e estratégias organizativas e construtivas.

As primeiras têm como objetivos determinar quais as unidades linguísticas cujo conjunto constitui e define o texto – para ser processadas da forma mais eficiente e completa possível – e descobrir as relações estruturais e semânticas que ocorrem entre diversas unidades textuais.

As estratégias cognitivo-textuais, por sua vez, exigem do leitor uma atividade cognitiva que põe em jogo processos de categorização e de inferência

⁴⁸ Note-se que nesta questão o autor está a alertar-nos para o facto de diariamente utilizarmos as nossas capacidades enquanto leitores frente a ecrãs de computadores, o que vai na mesma linha da ideia de Cassany (2009) quando afirma que hoje, mais que ontem, lemos textos em maior quantidade e maior diversidade.

e processos de descoberta e acomodação aos diferentes contextos, tanto linguísticos como cognitivos (conhecimentos prévios), como pragmáticos.

As estratégias organizativas e construtivas têm como objetivo descobrir e/ou construir a estrutura do texto como um todo organizado e descobrir e/ou construir o significado do texto através de um processo integrador e construtivo.

Miñano (2000, p. 28) destaca dois tipos de estratégias como aquelas que serão mais úteis para alguém que lê numa L2: estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. Dentro destas duas categorias, o autor identifica três: estratégias cognitivas, estratégias cognitivas de inferências e estratégias metacognitivas de atenção focalizada.

Entre as primeiras defende-se o estímulo no aluno para que este não se prenda demasiado a uma palavra que não conhece, ou que tente chegar ao seu significado através do contexto ou da informação morfológica dessa palavra. Quando isso não seja possível, e se essa palavra resultar importante, é necessário fazer-se um bom uso do dicionário, ou seja,

[...] aprovechar toda la información que proporciona: buscar entre las diferentes posibilidades la que más se ajusta al contexto dado, comprobar si se encuentra dentro de una frase hecha o si su significado varía al acompañarlo de otras palabras; también, comprobar su función sintáctica, si su uso es general o está restringido geográfica o socialmente... Además, si se consulta un diccionario monolingüe, se ofrece una nueva oportunidad para practicar el español (Miñano, 2000, p. 29).

As estratégias cognitivas de inferência utilizam os conhecimentos prévios dos alunos para derivar hipóteses explícitas respeito a uma forma linguística concreta, ao seu significado, à sua relação dentro do texto ou à intenção do autor. Estes conhecimentos podem ser categorizados da seguinte forma: indicadores interlingues (conhecimentos linguísticos da sua própria língua), indicadores extralingues (conhecimentos do mundo), e indicadores intralingues (conhecimentos da L2) (Miñano, 2000, p. 29).

Por fim, as estratégias metacognitivas de atenção, que são ativadas no momento da pré-leitura⁴⁹, têm como objetivo motivar o aluno para aquilo que vai ler. Algumas das estratégias a utilizar neste âmbito são:

- Hacer una previsión general del tema o de los fines del texto.
- Decidir previamente que se va a fijar la atención en aspectos específicos de la L2 [...].
- Decidir que se va a atender a una determinada tarea propuesta previamente e ignorar los distractores irrelevantes (atención dirigida).

(Miñano, 2000, p. 31)

No que concerne aos tipos de exercícios de compreensão leitora a aplicar na aula de ELE, Cassany, Sanz e Luna (1991, p. 210) distinguem quatro tipos de atividade: exercícios para micro-habilidades; exercícios segundo as técnicas; exercícios segundo os recursos utilizados; e exercícios para diferentes tipos de leitura.

Nos exercícios para micro-habilidades podemos ter exercícios como: exercícios de perceção – exercícios rápidos, mecânicos e reiterados, cujo objetivo é exercitar o comportamento ocular do leitor para incrementar a sua eficiência leitora; de memória que ajudam a desenvolver a memória a curto prazo; de antecipação que favorecem o êxito da leitura pela ativação de informação prévia; de leitura rápida e leitura atenta – os exercícios desta tipologia permitem desenvolver uma leitura eficaz e rápida capaz de perseguir os objetivos de leitura definidos; de inferência que nos permitem desenvolver a capacidade de compreender um determinado aspeto do texto a partir do significado do resto; de ideias principais que capacitam os alunos para se centrarem em determinados aspetos do texto; exercícios baseados na estrutura e na forma capacitam os alunos para a compreensão da construção linguística do texto; exercícios de leitura entre linhas que levam o aluno ao nível da interpretação daquilo que está subentendido, do que é premeditadamente ambíguo, ou que depende do tom ou do estilo da prosa, da intenção do escritor ou da interpretação

⁴⁹ Veja-se, no capítulo seguinte as fases do processo da leitura.

do leitor; e de autoavaliação em que o aluno demonstra o controlo que exerce sobre o seu processo de compreensão.

No que diz respeito ao tipo de materiais utilizados, os autores distinguem os seguintes: imprensa; literatura; material autêntico – publicidade, imprensa, correspondência pessoal, expedientes administrativos, relatórios técnicos, etc.; material de consulta – dicionários, enciclopédias, gramáticas e outras fontes de consulta, manuais; e textos dos alunos.

Durante as PPS tomei partido da ideia que mais que ensinar a compreender devemos ensinar a interpretar, e seguindo esta ideia realço a proposta de Cassany (2009) que propõe dez chaves para ensinar a interpretar:

1. Trabaja la interpretación con todo tipo de textos
2. Utiliza textos auténticos
3. Utiliza textos paralelos, opuestos o relacionados
4. Incluye textos multimodales
5. Aprovecha las prácticas vernáculas previas
6. Evita la respuesta única o la corrección convergente
7. Fomenta el diálogo entre el alumnado
8. Pregunta sobre el propósito y el punto de vista del autor
9. Fomenta la relectura y el análisis de los puntos relevantes
10. Ayuda al alumno a relacionar la lectura con su mundo

3.4.3.4 Fases da leitura

No que diz respeito às fases da leitura, também na bibliografia especializada no ensino-aprendizagem de L2 não existe um consenso quanto ao número de etapas que compõem o processo de leitura.

Acquaroni (2004, pp. 959-960) propõe a típica tripartição do processo em pré-leitura, leitura e pós-leitura.

As tarefas de pré-leitura comportam dois objetivos fulcrais, como salienta a autora:

Los objetivos son, por un lado, despertar el interés, favorecer la motivación y reducir en lo posible la aparición de reacciones negativas hacia la actividad

lectora, tales como miedo, angustia o bloqueo. Por otro lado, se trata de proporcionar los recursos necesarios para abordar las actividades posteriores que conforman la secuencia didáctica (p. 959).

A fase seguinte é a da leitura propriamente dita que pode também ela ser sequenciada em várias partes. A primeira ocorre com uma aproximação individual e silenciosa ao texto que pode terminar com a verificação da compreensão global do texto com uma ou duas perguntas por parte do professor.

Na segunda leitura pode-se fomentar o trabalho em pequenos grupos em que os alunos partilham com os colegas reflexões individuais sobre os processos de interpretação. Numa terceira fase, realiza-se a tarefa proposta que pode ser muito variada:

[...] desde ordenar dibujos de acuerdo con el texto, completar con las palabras que faltan los espacios en blanco con el texto, comparar lo que se va confirmando a través del texto con las predicciones formuladas en prelectura, tomar notas, subrayar el texto, comparar varios textos que se refieren al mismo tema, etc. (Acquaroni, 2004, p. 960)

Neste momento os alunos podem aproveitar para esclarecer dúvidas sobre vocabulário. Para terminar os alunos podem refletir e partilhar com os seus colegas sobre o seu próprio processo de compreensão e avaliá-lo.

As atividades de pós-leitura utilizam o texto como trampolim para trabalhar outras destrezas de modo a que os alunos reflitam sobre a língua, meditem sobre o que leram e relacionem o texto com os seus conhecimentos, interesses e pontos de vista (Acquaroni, 2004, p. 960).

Dentro das atividades de pós-leitura a autora propõe debates sobre o tema, representações teatrais com base no argumento do texto, entrevistas, escrita de diversas tipologias de textos, entre outros.

Giovannini (1996, pp. 32-33), por outro lado, propõe um processo de leitura dividido em seis fases: (1) atividades de pré-leitura, (2) definição da tarefa e do objetivo – estas duas corresponderão à fase de pré-leitura de Acquaroni –, (3) primeira leitura, (4) segunda leitura, (5) terceira leitura e realização da tarefa

– estas correspondem à fase de leitura propriamente dita – e (6) atividade derivadas – que será a fase de pós-leitura.

Podemos, com isto, concluir que embora as propostas não coincidam ao nível dos passos e do nome atribuído aos mesmos, a essência em cada uma destas propostas é a mesma: a necessidade do professor pensar ao pormenor cada uma destas fases que ocorre antes, durante e após a leitura de modo a que ocorra uma aprendizagem significativa por parte do aluno e para que este adquira e/ou desenvolva estratégias fundamentais para a leitura de textos numa L2, neste caso no espanhol.

Para esta competência vamos tomar a título de exemplo a atividade de leitura da aula três da Sequência de Aprendizagem Sumativa II⁵⁰:

- a) Pré-leitura – Os alunos dizem se costumam comer em restaurantes e referem o tipo de comida que comem quando vão;
- b) Leitura – Os alunos leem um diálogo que se passa num restaurante;
- c) Pós-leitura – Os alunos com base no que leram completam o menu do restaurante.

3.4.4 Produção Escrita

3.4.4.1 Conceitos prévios: Escrever e Comunicação Escrita

Começo este tópico com um conjunto de questões colocadas por Arnal (1998, p. 45) e que me parecem um excelente ponto de partida para o mesmo: “¿Qué es escribir? ¿Qué es la comunicación escrita? ¿Qué es un tipo de escrito?”

O mesmo autor oferece, logo em seguida, um conjunto de definições para estes termos. Assim, segundo Arnal, escrever é representar uma linguagem mediante letras ou qualquer outro tipo de sinais traçados em um suporte. A comunicação escrita é toda aquela comunicação que contando com um emissor, um recetor, uma mensagem e um contexto, utiliza um canal cujo código tenha sido articulado como um conjunto de sinais escritos com umas regras estabelecias para combiná-los. Por fim, um tipo de escrito, é aquilo que se escreveu, de forma manuscrita ou mecânica, com características formais próprias e com uma função específica que permitem diferenciá-lo de outros.

⁵⁰ Ver atividade 3, página 444 do CD-Anexos.

Hoje já não se justifica entender escrever como uma simples representação gráfica de uma linguagem, por isso mais que falarmos em escrita devemos falar em expressão escrita (Cassany, Sanz, & Luna, 1994, p. 257) ou comunicação escrita (Arnal, 1998, pp. 45-46).

Segundo esta direção sabe escrever quem é capaz de comunicar-se coerentemente por escrito, produzindo textos de extensão considerável sobre um tema de cultura geral.

Vimos, até agora, o que significa escrever. Giovannini (1996, pp. 78-79), para descrever o que é escrever faz um exercício inverso: diz o que não é escrever. Assim, segundo este autor, escrever não é uma habilidade que se adquire de forma espontânea, isto é, o seu desenvolvimento está relacionado com uma prática contínua da destreza. Os alunos precisam de oportunidades para conhecer e praticar diferentes tipos de escrita.

Segundo o autor escrever também não significa fazer uma redação ou uma composição, tal como se fazia tradicionalmente na escola. Escrever também não é anotar as frases que o professor escreveu no quadro ou que este ditou, nem responder por escrito, de forma mecânica a um exercício.

Hemos de acostumbrar a nuestros alumnos a que en la vida cotidiana la escritura está presente en multitud de ocasiones: la lista de la compra, una nota para acordarse de algo, una nota de ayuda para el estudio (resumen, esquema), una felicitación, una receta, un diario, un recado, etc. (p. 79).

3.4.4.2 Objetivos da Escrita

Quando escrevemos fazemo-lo com um objetivo, e neste âmbito podemos ter diferentes propostas de categorização dos objetivos da escrita.

Arnal (1998, p. 47) defende que podemos (1) escrever como estratégia de aprendizagem: escrever para fixar e aprender estruturas gramaticais e funcionais ou para aprender vocabulário, escrever para aprender a falar, escrever para aprender a escrever; (2) escrever para comunicar com destinatários concretos, genéricos ou virtuais; (3) escrever para recordar; ou (4) escrever como divertimento ou entretenimento.

Cassany (1998, p. 9) não fala sobre objetivos da escrita mas sobre funções da escrita. Segundo este autor as funções da escrita podem ser: intrapessoais, interpessoais e lúdicas.

Nas intrapessoais o aluno escreve para si próprio para guardar informação (função registrativa), para transformá-la (função manipulativa) ou para criar novos dados e opiniões e para aprender (função epistémica).

Nas funções interpessoais, o autor escreve para um destinatário para informá-lo (função comunicativa) ou para lhe autenticar algo (função certificativa).

Por fim, a função lúdica, que é intra e interpessoal, comporta uma dimensão estética, isto é, escrevemos por prazer, para agradar, para divertimento.

Ainda que não sejam objetivos, refletindo sobre as funções da escrita de Cassany podemos perceber que estas estão ancoradas em diferentes tipos de objetivos de escrita.

3.4.4.3 Como trabalhar a Produção Escrita: estratégias e atividades

Nas tarefas de expressão escrita podemos desenvolver nos nossos alunos diferentes tipos de estratégias. Giovannini (1996, pp. 76-77) propõe a seguinte classificação: estratégias de seleção e identificação dos objetivos em que o aluno se prepara previamente para a tarefa de escrita; estratégias de memória em que o aluno tem de selecionar o tema que vai tratar e ativar vocabulário correspondente; estratégias de organização em que o aluno terá de criar uma estrutura com os pontos que deseja tratar; estratégias de compensação que o permitem desenvolver técnicas para encontrar uma palavra quando não recorda ou conhece a que precisa; e estratégias de autocorreção e estratégias sociais que o permitem corrigir o seu exercício individualmente ou com os companheiros.

No que diz respeito ao tipo de atividades a implementar, começemos por fazer a distinção entre dois tipos de atividades de escrita que considero importante: a distinção entre atividades intensivas e extensivas. As primeiras são de curta duração (uma hora, uma aula, ou até menos tempo) e implicam

exercícios analíticos e centrados em aspetos concretos do texto (ortografia, um processo de composição, uma propriedade textual, etc.). As extensivas são propostas mais largas (duas ou mais aulas, semanas, meses, um ano letivo), são globais e centradas no processo completo de produção de textos.

Las primeras son más útiles para desarrollar los conceptos y algunos procedimientos concretos (generar, hacer esquema, etc.). En cambio, las segundas son mucho más efectivas a largo plazo, ya que fomentan nuevos hábitos de composición, crean motivación o desarrollan actitudes positivas hacia la cultura escrita (Cassany, Sanz, & Luna, 1994, p. 275).

Uma questão proposta pelos autores anteriormente citados, no que diz respeito ao modelo de textos⁵¹ a pedir aos nossos alunos, e que me parece de importante reflexão é a seguinte: redação ou textos comunicativos?

Tendo em conta que estamos a seguir um enfoque comunicativo da língua, a resposta mais rápida seria: textos comunicativos. No entanto, é imperativo refletir atentamente sobre os argumentos a favor e contra cada modelo de texto que foram tidos em conta à hora de desenhar as tarefas de escrita para os alunos.

Cassany, Sanz e Luna (1994, p. 278) referem que, se por um lado a redação pelas suas características de atividade global e aberta, de resposta divergente e adaptável a todos os temas, é uma das melhores práticas para a aula de língua escrita, por outro lado admitem que na vida real não escrevemos redações e que esta apresenta características comunicativas diferentes das dos textos sociais que normalmente devemos produzir.

Os textos comunicativos, por contraste, centram-se na inter-relação entre emissor e recetor e na consecução de propósitos reais.

Apesar deste claro releve dado aos textos comunicativos, os autores supracitados defendem que ambos os tipos de texto devem existir na aula de língua:

⁵¹ Utilizo o termo modelo de texto para não confundir com tipo de texto. Aqui modelo servirá para designar textos comunicativos e redação. Tipo de texto incluirá: textos argumentativos, declarativos, expositivos...

La práctica comunicativa prepara para la vida real y enseña a usar la lengua escrita en las situaciones habituales; pero la redacción permite aprender a usar el lenguaje para estudiar cualquier tema y, por lo tanto – de alguna manera – enseña a aprender (Cassany, Sanz, & Luna, 1994, p. 279).

Por este motivo, e como numa das minhas planificações desenhei uma atividade de escrita criativa, reservei um capítulo para este tipo de escrita que ainda que esteja ligada à redação, valoriza a escrita como espaço de liberdade criativa, mais associado à função lúdica da escrita.

3.4.4.4 Processos Cognitivos Envolvidos na Escrita

Também sobre este aspetos são múltiplas as propostas sobre os passos ou processos envolvidos na escrita.

Giovannini (1996, pp. 77-78) propõe quatro passos. O primeiro corresponde à génese das ideias ou do tema, ou seja, corresponde à ativação de ideias e de vocabulário.

Para potenciarla, el profesor dispone de gran cantidad de posibilidades [...]. Veamos algunos ejemplos: lluvias de ideas, escribir sin para para ver qué se nos ocurre, escribir todas las palabras que se nos ocurran relacionadas con el tema del que queremos hablar, ver las relaciones que hay entre las palabras y agruparlas por conceptos, hacerse las clásicas preguntas quién, cómo, cuándo, por qué, a quién, dónde, etc. (p. 77).

O segundo passo é a organização de ideias através de organigramas, mapas mentais, esquemas, diagramas. Decide-se, também, nesta fase, o tipo de discurso a utilizar, o que de será escrito na introdução, como se desenvolverá o tema, qual a ordem das ideias, como serão relacionadas e, finalmente, como se concluirá.

Na terceira fase, a fase da escrita, escrevem-se as ideias que se tiveram anteriormente.

A última fase será a da revisão, onde os alunos corrigirão todo o tipo de erros seguindo critérios ou pautas como a clareza das frases e dos parágrafos,

o uso repetido das palavras, o emprego pouco adequado do gerúndio, abuso da negação ou da passiva...

Cassany (1998, p. 12; 2004, pp. 922-923), recorre à classificação mais comum destes passos a que chama processos cognitivos: planificação, textualização e revisão.

Quero aqui salientar que durante as PPS não contemplei em nenhuma atividade de escrita estas três fases por uma questão de tempo. No entanto, considero-as fundamentais para o sucesso da atividade de escrita e, por isso, num futuro enquanto docente terei em conta a implementação de cada uma destas fases nas atividades de escrita.

3.4.4.5 Sequência de uma atividade de escrita

No que diz respeito à sequência geral de uma atividade de expressão escrita, tomei em consideração a proposta de Giovannini (1996) que a divide em cinco fases: (1) pré-atividade, que corresponde à atividade de apresentação do tema; (2) fixação da tarefa; (3) tarefa de escrita que inclui a composição e a revisão em grupo ou individual; (4) apresentação da tarefa; (5) e autoavaliação e posta em comum.

Tome-se, aqui, como exemplo a atividade de escrita da primeira sequência de aprendizagem sumativa: a escrita de uma nova versão de um conto infantil adicionando elementos de modernidade.

- (1) Tendo em conta que esta tarefa correspondeu à tarefa final da sequência de aprendizagem, toda a contextualização e preparação para o tema foi realizada ao longo da aula.
- (2) A fixação da tarefa ocorreu com o apoio de um guião de escrita onde constavam os objetivos da tarefa. Os alunos organizaram-se em grupos e começaram a trocar ideias sobre a história a recontar.
- (3) Cada grupo escreveu a sua história: enquanto um aluno escrevia outros davam ideias e corrigiam erros ou procuravam palavras desconhecidas no dicionário.
- (4) Antes de a aula terminar, um elemento de cada grupo leu o respetivo texto.

- (5) Neste caso não se procedeu à autoavaliação, devido à escassez do tempo. No momento da leitura procedi a alguns comentários e recolhi os textos que corriji e avalei segundo os critérios da escola.

3.4.4.6 Escrita Criativa

A atividade que mencionei acima espelha também as características de uma atividade de escrita criativa. Nas atividades de escrita criativa a imaginação converte-se no elemento que combina todos os recursos necessários para a produção do texto (Silva, 2012, p. 36).

Porquê desenvolver atividades de escrita criativa na aula de ELE? A primeira, e mais válida, justificação que encontro é que a criatividade é uma ferramenta muito útil da aula de ELE (Salas, 2008, p. 47).

A escrita criativa põe o aluno perante a necessidade de tirar de si mesmo respostas que satisfaçam o enunciado da atividade, de fazer a si mesmo essas perguntas e de se enfrentar a uma página em branco com a sua capacidade de inventar (Salas, 2008, p. 48).

Além disso, e como pude comprovar com a atividade de escrita criativa da Sequência de Aprendizagem Sumativa I, estas atividades não estão vinculadas a resultados ainda que permitam ao professor obter avaliações; criam uma atmosfera de familiaridade entre os estudantes e entre os alunos e o professor; proporcionam formas amenas e variadas de ensaiar a língua; desviam a atenção excessiva que recai normalmente sobre o professor, fazendo dos alunos verdadeiros protagonistas; e são fonte de prazer (Salas, 2008, p. 49).

Os alunos envolveram-se profundamente na atividade o que resultou na produção de versões muito criativas dos contos que conheciam da sua infância.

São vários os tipos de atividades de escrita criativa que podemos desenvolver na aula de ELE. Destaco aqui as propostas de exercícios de Espinoza-Vera (2008) e de Rodari (1982).

3.4.5 A Gramática

3.4.5.1 O que entendemos por Gramática e Conhecimento Gramatical?

Consciente das inúmeras definições que poderão estar associadas à palavra gramática o objeto de estudo deste capítulo é a concepção de gramática enquanto descrição do sistema da língua e, dentro desta, da gramática pedagógica ou didática.

O conhecimento gramatical é um conhecimento interiorizado distinto em cada sujeito. Cada falante nativo possui um conhecimento próprio e interiorizado que lhe permite realizar produções na sua língua, ou seja, possui um número finito de regras que lhe permitem criar e reconhecer um número infinito de enunciados.

No caso dos estudantes de ELE, estes perseguem como objetivo principal e prioritário alcançar a competência comunicativa. Esta competência comporta várias sub-competências entre as quais encontramos a sub-competência gramatical, isto é, o conhecimento do código linguístico, do léxico, das regras de morfologia e de sintaxe, pronúncia e ortografia (Martín-Sánchez, 2010, p. 63).

3.4.5.2 Gramática Indutiva Vs. Gramática Dedutiva

Não quero, aqui, prolongar o que já referi no subcapítulo destinado ao tratamento da gramática na aula de português sobre este assunto⁵². Quero apenas reforçar a importância de um método indutivo, quando se procura um ensino verdadeiramente comunicativo, por este se centrar no aluno, e não no professor. Aluno este que “después de observar muestras reales de lengua, elabora sus propias hipótesis acerca de la regla gramatical que rige el proceso” (Martín-Sánchez, 2010, p. 65).

Ainda que seja o método de ensino da gramática que mais se aproxima das diretrizes dos enfoques comunicativos, o método indutivo revelou-se uma grande dificuldade para as minhas PPS, por vários motivos.

Em primeiro lugar, pela dificuldade em desprender-me totalmente de um modelo dedutivo, um modelo explicativo da regra, mais centrado do professor. Em segundo lugar, porque também é difícil desprender os alunos desse mesmo modelo, ainda mais quando os alunos têm as características da turma de 7º ano com que trabalhei: para conduzir os alunos é preciso que eles se deixem conduzir.

⁵² Ver página 48.

3.4.5.3 Quando e como ensinamos Gramática?

Como foi possível verificar quando tratei os componentes de uma sequência de aprendizagem, segundo a proposta de Estaire (2005), a gramática, mais propriamente a escolha dos conteúdos gramaticais, surge com a definição dos objetivos da sequência de aprendizagem. Assim,

[...] a la hora de plantear los contenidos gramaticales, debe tener en cuenta el tipo, número, clase y dificultad, en función de los objetivos que queremos alcanzar. Se deberá seleccionar, programar, graduar y adaptar los contenidos a los objetivos, y será necesario realizar un análisis y adecuación previa de los objetivos y los contenidos a la hora de plantear los contenidos gramaticales, debe tener en cuenta el tipo, número, clase y dificultad, en función de los objetivos que queremos alcanzar. Se deberá seleccionar, programar, graduar y adaptar los contenidos a los objetivos, y será necesario realizar un análisis y adecuación previa de los objetivos y los contenidos (Martín-Sánchez, 2010, p. 72).

Se pensarmos em termos mais práticos, e tomando a ideia de Alonso (2012, p. 66), o professor explica gramática nos seguintes momentos da aula: ao apresentar ou praticar uma nova estrutura; para responder a uma dúvida ou a uma pergunta dos seus estudantes; ao corrigir os erros tanto na forma escrita como na forma oral; para antecipar problemas com estruturas que possam causar equívocos.

A resposta ao “*como ensinamos gramática?*” foi já dada anteriormente quando descrevemos o enfoque comunicativo e quando descrevemos o modelo indutivo de gramática. Recordando: pretende-se que os alunos sejam capazes de refletir sobre os exemplos fornecidos pelo professor, exemplos que devem ser apresentados sob a forma de uma mostra de língua, e que, a partir dessa reflexão, sejam capazes de chegar à regra e, depois, praticá-la.

Fazendo agora uma ponte com as PPS, tomo como exemplo o tratamento do pretérito imperfeito e do pretérito perfeito⁵³ na primeira e na segunda sequência de aprendizagem sumativas, respetivamente.

⁵³ Corresponde ao pretérito perfeito composto em português.

Em ambos os casos parti de um texto que serviu previamente para trabalhar a compreensão leitora e que serviu como mostra de língua. No caso do pretérito imperfeito, trabalhado no 8º ano, segui com uma questão que, com base em exemplos concretos do texto, os fazia refletir sobre o uso do tempo verbal. Depois os alunos, mais uma vez, de modo a refletir sobre a regra, foram levados a completar uma tabela com exemplos do texto que lhes permitia visualizar de uma forma mais esquematizada as diferentes terminações do tempo verbal. E por fim, depois de refletida a regra os alunos consolidaram-na com um exercício de relação de pessoas com os respectivos tempos verbais e praticaram o novo conteúdo com diferentes exercícios dos quais quero salientar a reescrita de um conto infantil já aqui abordado.

No 7º ano, destaquei no texto um exemplo do tempo verbal estudado e, depois dos exercícios de compreensão escrita onde os alunos tiveram contacto também com frases no pretérito perfeito, pedi-lhes que sublinhassem os restantes exemplos que depois utilizaram para completar uma tabela. Contrariamente ao que ocorreu com os alunos do 8º ano, os alunos demonstraram grande dificuldade em olhar para o texto para refletir sobre as formas verbais e associá-las com as respetivas pessoas. Os alunos preferem preencher pela via mais fácil, isto é, pela ordem em que apareciam ou simplesmente não preencher até à correção para poupança de trabalho. Volto a referir que são alunos pouco motivados para o trabalho e que pouco disponíveis para se envolverem e responsabilizarem pela sua aprendizagem. Tal como aconteceu com o 8º ano, prossegui com exercícios de consolidação de conhecimentos e posteriormente, na tarefa final, de prática, na medida em que tinham de apresentar as escolhas tomadas para o seu restaurante de modo a vencer o desafio *MasterChef*.

3.4.5.4 Atividades e Materiais para Ensinar Gramática

Alonso (2012, pp. 77-83) propõe uma série de atividades e materiais que podem ser aplicadas na aula de ELE para trabalhar a gramática. Entre esses exercícios encontramos: jogos com quadros brancos em que os alunos vão escrevendo as respostas às perguntas projetadas e vão assinalando aquelas que acertam, somando pontos; dominó; Jogo *¿Qué es?* no qual os alunos têm de

descobrir uma palavra fazendo perguntas às quais os colegas só podem responder sim ou não; jogos de cartas; jogos em que interagem pela sala e corrigem erros que cometeram em outros exercícios; raps para memorizar os verbos irregulares de uma forma lúdica; jogo das cadeiras em que quem fica de pé produz frases com as estruturas gramaticais que estão a trabalhar; Encontrar, em grupo, contextos para frases; procurar aspetos em comum com os colegas...

Também procurei incluir nas minhas aulas exercícios de gramática com um cariz mais lúdico. Por exemplo, para a primeira aula formativa criei um jogo de tabuleiro para trabalhar os verbos relacionados com a rotina diária. Infelizmente, devido a uma questão de tempo não foi possível aplicar este jogo pelo que não sei se resultaria bem com os alunos, isto é, se os motivaria e se os conduziria a uma aprendizagem significativa.

Na segunda sequência de aprendizagem formativa, os alunos realizaram uma atividade de interação oral onde teria de procurar o colega ideal para passar um fim-de-semana por com ele partilhar os mesmos gostos no que diz respeito a atividades de tempo livre. Esta foi uma atividade muito positiva em termos de promoção de interação entre os alunos, no entanto o mau comportamento de alguns alunos prejudicou o bom ambiente da atividade à medida que estes foram terminando a atividade. No fim, todos disseram com quem passariam um fim de semana e porquê⁵⁴, isto é, que atividades gostam de praticar.

Outra forma lúdica que encontrei para trabalhar a gramática foi através de sopa de letras na segunda sequência de aprendizagem sumativa. Nesta, os alunos tinham de encontrar na sopa de letras as formas irregulares de alguns verbos no pretérito perfeito. Ainda que reconheça que esta tenha sido uma forma lúdica, os alunos não tinham tido qualquer contacto anterior com essas formas irregulares. Essas formas, ou parte delas, deviam ter surgido, também, na mostra de língua fornecida aos alunos.

Termino este tópico com uma ideia transmitida por Alonso (Alonso, 2012, p. 83), e que, tendo em conta a dificuldades que senti na preparação das atividades de apoio linguístico, quero levar comigo para um futuro enquanto professora de espanhol:

⁵⁴ Houve casos de alunos que não encontraram um colega ideal e que o justificaram com algumas atividades do seu gosto pessoal.

A pesar de todos los vaivenes que ha sufrido el tratamiento de la gramática en la clase de lenguas extranjeras, podemos decir que el éxito de su adquisición está en que el aprendiente debe hacerla personal, debe comprenderla, y nosotros tenemos que hacer lo necesario para no complicarlo todo más con explicaciones sin sentido y listas interminables y excepciones. Las reglas deben ser sencillas, accesibles y claras. Claras y sencillas para no hacer más difícil el aprendizaje, accesibles porque deben estar adaptadas a nuestros alumnos (no olvidemos nuestra creatividad con el uso de las imágenes, de los colores, de los sonidos...). En definitiva, no olvidemos de hacer uso de técnicas y actividades motivadoras, comprensibles y significativas para los aprendientes (¡y para nosotros!).

3.4.6 O Léxico

3.4.6.1 O que é o léxico?

De modo a planificar das aulas de ELE considerou-se de extrema importância ter por base um conceito de léxico. Neste caso, optou-se por seguir o conceito proposto Alonso (2012, p. 30): conjunto de palavras que uma pessoa necessita e emprega para comunicar-se numa língua.

Seguiu-se, ainda, do mesmo autor, a utilização de léxico e vocabulário enquanto sinónimos. No entanto, não quero deixar de referir a pensamento que Alonso (2012) partilha com Martín Peris (2008) ao distinguir entre vocabulário e “léxicon mental”. Para este autores a principal diferença entre estes dois conceitos é que

[...] el primero es común a una comunidad hablante, en ese sentido es resultado de un conocimiento compartido y supraindividual, mientras el segundo es propio del hablante y, por consiguiente, un conocimiento individual, parcial en relación con el vocabulario de determinada comunidad hablante.”

Um outro conceito que aqui se teve em consideração, e que se entende como um prolongamento do conceito de léxico sugerido por Alonso, é o conceito de competência léxica. Esta representa o conhecimento do vocabulário de uma língua e a capacidade de utilizá-lo, e é composta tanto por elementos léxicos como elementos gramaticais. (Moreno, 2011, p. 459).

3.4.6.2 Que léxico ensinar?

Esclarecidos os conceitos de léxico e competência léxica, importa refletir sobre que léxico ensinar aos nossos alunos.

Durante as PPS de espanhol, o léxico a ensinar aos alunos derivou dos temas selecionados pelos manuais utilizados no estabelecimento de ensino onde estas decorreram.

Ainda que os temas tenham sido impostos, a seleção do léxico para a aprendizagem dos alunos teve em conta aspetos considerados por Moreno (2011, pp. 460-461) e Giovannini (1996, pp. 46-47): a relação de esforço entre aprender e reter uma palavra e a sua rentabilidade; a frequência de uso das palavras; as necessidades do grupo; e o tratamento dos casos de polissemia dos casos frequentes para os menos frequentes, do denotativo para o conotativo.

Por exemplo, para trabalhar o tema das atividades de tempo livre (formativa 1) tiveram-se em consideração as atividades de tempo livre mais adequadas à idade dos alunos, ou seja, aquelas que corresponderão à sua necessidade comunicativa.

Um dos aspetos a considerar quando se trabalha o léxico é que devemos ensinar unidades léxicas e não palavras isoladas:

“... aprender léxico no consiste en aprender palabras aisladas. Muchas son las veces que un adjetivo va normalmente con un sustantivo, un verbo seguido de un sustantivo, además de todas las frases hechas y locuciones. (Alonso, 2012, p. 35)”.

Por este motivo, na proposta de correção da sequência de aprendizagem formativa 1, uma das soluções apresentadas para o ensino do léxico das atividades do cotidiano é a utilização do verbo da frase conjugado na primeira pessoa e não na forma infinitiva. Por exemplo, em vez de os alunos aprenderem simplesmente a palavra “*despertarse*”, vocábulo pouco rentável e pouco frequente para os alunos, os alunos aprendem, numa primeira fase, a unidade léxica “*me despierto*”.

3.4.6.3 Como e quando ensinar léxico?

Para responder à primeira questão (“como ensinar léxico”) recorreremos às sugestões de Alonso (2012, pp. 36-46). Em primeiro lugar o léxico deve estar sempre contextualizado e não aparecer como uma lista de palavras.

O ensino do léxico deve acontecer juntamente com o ensino de estratégias de comunicação para quando as unidades léxicas falharem. Neste campo entram palavras como “cosa” e “eso que”, e a mímica.

Devemos ter também em consideração se devemos trabalhar primeiro a forma ou o significado e pensar porque vamos fazê-lo assim.

O léxico, como já evidenciámos anteriormente, deve ser ensinado de uma forma acumulativa, isto é, num nível inicial podemos ensinar o significado, a ortografia e a pronúncia mas num nível mais avançado podemos já ensinar conotações dessas palavras, mais significados ou as suas derivações.

Devemos pensar se queremos trabalhar o léxico de uma forma indutiva ou dedutiva. Neste ponto pode-se esclarecer que em aulas dedicadas ao ensino-aprendizagem do léxico eram sobretudo indutivas, no entanto em momentos pontuais podia ocorrer de forma dedutiva, por exemplo quando um aluno questionava o professor sobre uma palavra específica.

Um outro ponto a ser pensado é a eleição de que tipo de registo trabalhar, coloquial ou formal. Neste caso o autor propõe a utilização de um registo neutro culto ao início e depois aquele que seja mais necessário aos alunos.

Por fim, deve-se ter em consideração a importância de implementar as unidades léxicas em frases e pronúncia-las num ritmo normal para que os alunos se habituem ao seu reconhecimento, assim como utilizar palavras de valor afetivo para os alunos para que seja mais fácil recordá-las.

Chegou, então, o momento de responder à segunda questão – quando ensinar o léxico?

Segundo Giovannini (1996, p.48), o léxico deve estar presente constantemente nas nossas aulas e pode ocorrer em variadas ocasiões: antes de um exercício, depois de um exercício, conforme vai ocorrendo na aula mediante despertar de interesse dos alunos, ou como objetivo de aula.

Nas planificações das PPS o léxico surgiu essencialmente antes e depois de atividades, no entanto, foi também objetivo de aula nas sequências de aprendizagem aplicadas ao 7º ano.

3.4.6.4 Que atividades implementar para o ensino-aprendizagem de léxico?

A aprendizagem do léxico pode ser fomentada com diferentes tipos de atividades e, durante as PPS de espanhol, procurou-se implementar atividades diversificadas.

A utilização de jogos para aquisição e prática do vocabulário resultou de forma bastante positiva com os alunos. Por exemplo, o quiz relacionado com o tema da alimentação, na segunda sequência de aprendizagem sumativa, tornou-se uma atividade bastante dinâmica pela forma como os alunos se envolveram na mesma.

Ao nível da apresentação de vocabulário optou-se por trabalhar a relação vocábulo/imagem tal como apresentamos na sequência de aprendizagem formativa 2 ao trabalhar o tema das atividades de tempo livre ou na sequência de aprendizagem sumativa 2 em que os alunos tomam contacto com o vocabulário a partir de material autêntico, uma revista de supermercado.

Na sequência anteriormente mencionada implementou-se, ainda, uma atividade de aprendizagem do léxico a partir do contexto. Neste caso os alunos escreveram a lista de compras com os alimentos que o casal do texto tinha de comprar.

Existem, ainda, outros tipos de atividades que podem ser implementadas nas aulas de ELE e que por limitação de tempo não foi possível incrementá-las nas PPS.

Giovannini (1996, p.54) propõe, ainda, apresentação do vocabulário através da explicação com exemplos, de ilustrações visuais aqui já mencionadas, através da definição ou da apresentação de sinónimos ou antónimos, através de um contexto (também já aqui apresentado) ou dando a tradução da palavra na língua do aluno.

Estas sugestões de Giovannini são mais adequadas em situações pontuais de aprendizagem de vocabulário, isto é, em situações que o vocabulário resulta do decorrer da aula.

Por outro lado Alonso (2012, pp. 48-50), propõe as seguintes atividades que nosso entender resultarão de forma bastante positiva em exercícios previamente planejados: o uso de cartões, a classificação de palavras através de um glossário, ou a leitura extensiva.

3.4.6.5 O uso do dicionário

O dicionário pode ser uma ferramenta muito útil quando estamos a trabalhar o léxico nas nossas aulas se for utilizado para encontrar o significado de unidades léxicas que não foram resolvidas utilizando outras estratégias (Alonso, 2012, p. 50).

Este pode, também, ser encarado como um manual que ajuda o aluno a

“... suplir deficiencias gramaticales o prácticas [...]; deficiencias informativas de la lengua literaria, del lenguaje científico y técnico [...] de la lengua cotidiana; con información clara, con ejemplos claros, con propuesta de sinónimos y antónimos, con información gramatical útil, con cuadros e ilustraciones necesarias, con información enciclopédica cuando pueda ser conveniente. Querrá también llegar a ser un auxilio de la lectura y de la escritura [...]” (Cano, 2004, pp. 71-72)

Foi essencialmente nesta última perspectiva que se utilizou o dicionário nas PPS de espanhol, especialmente nas tarefas finais quando estas implicavam maior dedicação por parte dos alunos na preparação de apresentações escritas ou orais. Por exemplo, na primeira sequência de aprendizagem sumativa, na qual os alunos tinham como tarefa final uma atividade de escrita criativa, o dicionário foi uma ferramenta de apoio aos alunos bastante útil pois, através do seu uso, os alunos podiam esclarecer dúvidas relacionadas com vocábulos específicos que ocorriam durante o processo de escrita. Assim os alunos puderam, tal como prevê Alonso (2012, p.50), ganhar alguma independência do professor e, ao mesmo tempo, praticar o uso do dicionário.

3.5 Avaliar em ELE

Como vimos ao caracterizar o enfoque comunicativo e a metodologia por tarefas, quando falamos em ensino comunicativo da língua falamos em modelos de avaliação qualitativa centrados no processo e não no produto. Desta forma, a avaliação segue este mesmo raciocínio, querendo-se essencialmente qualitativa, ainda que, em simultâneo, se utilizem métodos quantitativos:

Como es bien sabido, la evaluación de la lengua se puede realizar mediante la utilización de pruebas de examen destinadas a medir el resultado de un proceso de aprendizaje o a determinar la posesión de un cierto nivel de dominio, o por medio de procedimientos enfocados a obtener información del proceso de aprendizaje. La evaluación de la lengua que utiliza exámenes se llama también cuantitativa, mientras que el segundo tipo se conoce, en general, como evaluación cualitativa, y puede adoptar una variedad de procedimientos: análisis del discurso y de la conversaciones, informes del profesor o de los evaluadores, observaciones de clase, diarios del aprendiz, cuestionarios o entrevistas y los portafolios (Bordón, 2008, p. 14).

Algumas das minhas sequências de aprendizagem falharam por esquecerem esta avaliação qualitativa, percepção que tive ao desenhar a última sequência de aprendizagem sumativa. Por este motivo esta serve de exemplo prático de uma sequência de aprendizagem que inclui momentos de avaliação qualitativos e quantitativos:

No que diz respeito a elementos de avaliação qualitativos inclui nesta sequência de aprendizagem uma grelha de avaliação cujos critérios estão voltados para o processo; e proporcionei momentos de análise do discurso das várias produções orais que ocorreram ao longo das aulas (*role-playing game* da primeira aula e tarefa final).

Quanto à avaliação quantitativa procedi à criação de uma grelha de avaliação da produção oral, com base nos critérios estabelecidos pela escola, para avaliar a prestação dos alunos na tarefa final.

Conclusão

Quando ingressei neste mestrado acreditava que este Relatório marcaria o fim da minha formação enquanto docente. Hoje percebo que, na verdade, ele apenas representa o início de uma caminhada.

Hoje, sem descurar a importância das bases teóricas que envolvem o processo de formação de professores que está refletida neste documento, acredito convictamente que só aprendemos a ser professores nas escolas. Até à PPS fui adquirindo a teoria, mas só no momento em que trabalhei para proporcionar aprendizagens aos alunos é que me senti verdadeiramente uma professora.

Antes, acreditava que ser professora representava ter um papel central no processo de ensino. Hoje percebo que não existe processo de ensino mas sim de ensino-aprendizagem, precisamente porque ser professor não é ocupar um lugar central mas conduzir o estudante a ocupar esse mesmo lugar. Hoje já não quero ensinar português ou espanhol. Quero, antes, ensinar os meus alunos a aprender português e espanhol. Porque só considerando um tipo de ensino-aprendizagem centrado no aluno é que poderei proporcionar uma aprendizagem significativa da língua.

Hoje penso que faria todo o sentido frequentar um curso denominado Mestrado em Ensino-Aprendizagem de Línguas, isto é, uma denominação que fizesse refletir, desde logo, esta mentalidade que hoje me faz sentir um pouco mais uma professora de línguas.

Hoje sou uma professora com mais certezas, mas sou ao mesmo tempo uma professora com mais dúvidas. Como fui demonstrando, o ensino, especialmente em Portugal, carece de orientações metodológicas eficazes. Algumas pecam pela antiguidade, outras pelo retrocesso a metodologias mais tradicionais ou ainda pela incoerência com as metodologias defendidas. Isto demonstra a necessidade de uma constante reflexão e investigação por parte do professor. Digo constante, porque cada dia se nos apresentará como um novo desafio a ser ultrapassado, sendo que o maior é garantir que os nossos alunos aprendem uma língua de forma significativa.

Para finalizar, quero referir que a caminhada ainda agora começou. E, aqui, apenas dou mais um passo na minha infindável formação enquanto professora.

Referências Bibliográficas

- Acquaroni, R. (2004). La Comprensión Lectora. En J. Sánchez-Lobato, & I. Santos, *Vademécum para la Formación de Profesores. Enseñar Español como Segunda Lengua* (págs. 943-967). Madrid: SGEL.
- AEPROSA. (15 de janeiro de 2014). *Agrupamento ES Pinheiro e Rosa*. Obtenido de AEPROSA: <http://www.es-pr.net/index.php/agrupamento/es-pinheiro-e-rosa>
- AEPROSA. (15 de janeiro de 2014). *Guía do Aluno, Ensino Secundário, ESPR*. Obtenido de AEPROSA: file:///C:/Users/Alicia/Downloads/guia_aluno_ESPR_2013_2014_13set2013.pdf
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. En I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores*. Porto: Editora Porto. Recuperado el 23 de fevereiro de 2014, de http://alemdasletras.org.br/biblioteca/artigo_especializados/Ser_professor_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf
- Alonso, E. (2012). *Soy Profesor/a: Aprender a Enseñar*. Madrid: Edelsa.
- Amor, E. (1997). *Didáctica do Português - Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Arnal, C. (1998). Tipos de Escrito: una lista interminable. *Carabela* 46, 43-61.
- AVEPJCC. (2013). *Plano de Turma 7ºE*. Loulé.
- AVEPJCC. (2013/2014). *Agrupamento de Escolas Padre João Coelho Cabanita*. Recuperado el 7 de janeiro de 2014, de Plano Anual de Atividades: <http://www.agrupamentocabanita.edu.pt/downloads/paginas/195/anexos/planoanualdeatividadesfinal1314.pdf>
- AVEPJCC. (15 de janeiro de 2014). *Projeto Educativo de Agrupamento 2010/2013*. Obtenido de Agrupamento Vertical de Escolas Padre João Coelho Cabanita: <http://www.agrupamentocabanita.edu.pt/downloads/paginas/193/anexos/projectoeducativo20102013.pdf>
- Baralo, M. (2000). El Desarrollo de la Expresión Oral en el aula de E/LE. *Carabela* 47, 164-171.

- Barbeiro, L. (2003). *Escrita - Construir a Aprendizagem*. Barcelos: Universidade do Minho.
- Bernardes, J. (2005). A Literatura no Ensino Secundário: Excessos, Expições e Caminhos Novos. En M. C. Dionísio, *O Português nas Escolas. Ensaios sobre a língua e a literatura no Ensino Secundário* (págs. 93-131). Coimbra: Almedina.
- Bernardes, J., & Mateus, R. (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Bordón, T. (2008). Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas. *Monográficos MarcoELE*.
- Borelli, J. (s.f.). *Pensando a Relação Teoria e Prática na Formação Docente*. Recuperado el 22 de maio de 2014, de <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12813427/pensando-a-relacao-teoria-e-pratica-na-cce>
- Branco, A. (2005). Da "Leitura Literária Escolar" à "Leitura Escolar de/da Literatura": Poder e Participação. En A. Paiva, A. Martins, G. Paulino, & Z. (. Versiani, *Leituras Literárias: discursos transitivos* (págs. 85-110). Belo Horizonte: 2005.
- Buesco, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (Agosto de 2012). *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico*. Recuperado el 03 de dezembro de 2013, de Ministério da Educação e Ciência: http://www.portugal.gov.pt/media/675639/portugu_s.pdf
- Cano, A. (2004). El tratamiento del Léxico en los Diccionários de ELE. *Carabela* 56, 69-97.
- Carvalho, A. M. (2005). O professor formador de leitores e escritores: saberes e competências. *Leitura: teoria e prática*, 53-58.
- Carvalho, J. A. (2002). Tipologias do Escrito: A Sua Abordagem no Conteto do Ensino-Aprendizagem na Aula de Língua Materna. *II Jornadas Científico-Pedagógicas de Português* (págs. 89-99). Coimbra: Almedina.
- Carvalho, J. A. (2003). A escrita como ferramenta de aprendizagem. Um novo percurso para a didáctica da escrita. *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal* (págs. 241-244). Coimbra: Pé de Página Editores.

- Cassany, D. (1998). Los Procesos de Escritura en el Aula de E/LE. *Carabela* 46, 5-22.
- Cassany, D. (2004). La Expresión Escrita. En J. Sánchez-Lobato, & I. Santos, *Vademécum para la Formación de Profesores. Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)* (págs. 917-942). Madrid: SGEL.
- Cassany, D. (25 de junho de 2009). *10 Claves para Enseñar a Interpretar*. Recuperado el 13 de abril de 2014, de Leer.es: http://www.leer.es/files/2009/06/art_alum_ep_eso_leereradigital_10clave_sparaaprenderrainterpretar_danielcassany.pdf
- Cassany, D., Sanz, G., & Luna, M. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Coelho, M. C. (Coord.). (2002). *Programa de Português (10º, 11º, e 12º anos). Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: ME/DES.
- Coimbra, N. (2009). *A Escrita em Projecto*. Ermesinde: Edições Ecopy.
- Córdoba, P., Coto, R., & Ramírez, M. (2005). La Comprensión Auditiva: Definición, Importancia, Características, Procesos, Materiales y Actividades. *Actualidades Investigativas en Educación*. Recuperado el 12 de junho de 2014, de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/compreension_01.pdf
- Cunha, L. (10 de março de 2011). Géneros Oraís Formais: da Análise Linguística à Transposição Didática. Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa.
- Dionísio, M. d. (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores*. Porto: Almedina.
- Espinoza-Vera, M. (2008). La Escritura Creativa en la Clase de E/LE. *ASELE*, (págs. 807-818). Cáceres. Recuperado el 14 de maio de 2014, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0807.pdf
- Estaire, S. (2005). *La Enseñanza de Lenguas Mediante Tareas: Principios y Planificación de Unidades Didácticas*. Obtenido de Tareas Epa: http://catedu.es/tarepa/fundamentacion/03_tareas_Sheila.pdf
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.

- Fernández, S. (Coord.). (2005). *Programa de Espanhol, 10º e 11º anos - Nível de Iniciação*. Lisboa: ME.
- Fernández, S. (2005). *Programas de Espanhol 10º, 11º e 12º anos - Introdução*. Lisboa: ME.
- Figueiredo, O. (2005). *Didáctica do Português Língua Materna. Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: ASA.
- Garrido, E., & Brzezinski, I. (jan./abr. de 2008). A Reflexão e Investigação da Própria Prática na Formação Inicial e Continuada: Contribuição das Dissertações e Teses no período 1997-2002. *Diálogo Educ.*, 8, 153-171.
- Giovannini, A. (1996). *Profesor en Acción 2*. Madrid: Edelsa.
- Gómez, M. (2004). Los Contenidos Lingüísticos o Gramaticales. La Reflexión sobre la Lengua en el Aula de E/LE: Criterios Pedagógicos, Lingüísticos y Psicolingüísticos. En J. Sánchez-Lobato, & I. Santos, *Vademécum para la Formación de Profesores. Enseñar Español como Segunda Lengua* (págs. 767-787). Madrid: SGEL.
- Guerra, J. (2013). *As Boas Práticas de Ensino da Escrita*. Portugal: Bubok Publishing.
- Herdeiro, R., & Silva, A. M. (2008). Práticas Reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. *Anais (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. Santa Catarina: Universidade de Santa Catarina. Recuperado el 7 de junho de 2014, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9819/1/Pr%C3%A1ticas%20reflexivas.pdf>
- Leão, D. (1999). Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, 187-206.
- Lima, P. (2002). O Ensino da Gramática - Formas de Explicitação do Funcionamento da Língua. En G. Funk, *(Re)Pensar o Ensino do Português* (págs. 89-103). Lisboa: Salamandra.
- Martín Peris, E. e. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Recuperado el 03 de janeiro de 2014, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Martín-Peris, E. (2004). La Subcompetencia Lingüística o Gramatical. En J. Sánchez-Lobato, & I. Santos, *Vademécum para la Formación de*

- Profesores. Enseñar Español como Segunda Lengua* (págs. 467-489). Madrid: SGEL.
- Martín-Sánchez, M. (2010). Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática. *Tejuelo*, 59-76.
- Mayor, J. (2000). Estratégias de Comprensión Lectora. *Carabela* 48, 5-23.
- ME/DEB. (1997). *Programa Espanhol - Programa e Organização Curricular. Ensino Básico. 3º Ciclo*. Lisboa: DEB.
- Mello, C. (março de 2010). Promoção da leitura no ensino básico. Questões sobre o ensino dos processos de compreensão na leitura. *Exedra*, 9, 91-106.
- Miñano, J. (2000). Estrategias de Lectura: Propuestas Prácticas para el Aula de E/LE. *Carabela* 48, 25-43.
- Moreno, C. (2011). *Materiales, estrategias y recursos en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- Neves, R., & Damiani, M. (2006). Vygotsky e as Teorias da Aprendizagem. *UNirevista* 1, nº 2, 1-10. Recuperado el 19 de julho de 2014, de <http://www.miniweb.com.br/educadores/Artigos/PDF/vygotsky.pdf>
- Nunan, D. (1989). *El Diseño de Tareas para la Clase de Lenguas*. Cambridge: Cambridge Press.
- Pereira, Í. S., & Viana, F. L. (2003). Aspectos da Didáctica da Vertente Oral da Língua Materna no Jardim de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico – Algumas Reflexões. *A Criança, a Língua e o Texto Literário : da Investigação às Práticas - Actas do I Encontro Internacional* (págs. CD-ROM). Braga: Universidade do Minho, Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna.
- Pérez, C. (2007). Evaluar la Expresión Oral: Propuesta contra los Viejos Inconvenientes. *ASELE* (págs. 191-204). Logroño: ASELE. Recuperado el 13 de maio de 2014, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0191.pdf
- Pinho, R. (5 de julho de 2010). *Língua Portuguesa: O Ensino da Gramática em uma Perspectiva Tex*. Recuperado el 13 de junho de 2014, de Artigonal: <http://www.artigonal.com/linguas-artigos/lingua-portuguesa-o-ensino-de-gramatica-em-uma-perspectiva-textual-4988350.html>

- Pinilla, R. (2004). La Expresión Oral. En J. Sánchez-Lobato, & I. Santos, *Vademécum para la Formación de Profesores. Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)* (págs. 879-897). Madrid: SGEL.
- Ponte, J. P. (2004). Investigar a Nossa Própria Prática: Uma Estratégia de Formação e de Construção do Conhecimento Profissional. En E. Castro, & E. Torre, *Investigación en educación matemática* (págs. 153-180). Coruña: Universidad de Coruña.
- Präss, A. (2012). *Teorias de Aprendizagem*. ScriniaLibris.com.
- Reis, C. (Coord.). (março de 2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Ribeiro, M. (2010). *Ver e Viver a Indisciplina na Sala de Aula*. Bragança: IPB.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. USA: Cambridge Press.
- Rodari, G. (1982). *Gramática da Fantasia*. São Paulo: Summus Editorial.
- Roque, V. (2005). *Uma Reflexão sobre a Abordagem Comunicativa no Ensino-Aprendizagem de Línguas (Um Caminho para o Ensino do Português LE/L2?)*. Recuperado el 13 de julho de 2014, de Centro de Estudos Multiculturais:
http://www.multiculturas.com/textos/abord_comunicativa_Vitor-Roque.pdf
- Sá, C. M. (18 de julho de 2012). *Parecer sobre as Metas Curriculares do Português*. Recuperado el 12 de junho de 2014, de Transversalidades:
<http://transversalidades.web.ua.pt/t17/index.php/documentos/83-textos/90-parecer-sobre-as-metas-curriculares-do-portugues>
- Salas, M. (2008). Elogio de La Escritura Creativa en la Clase de E/LE. *Ogigia* 4, 47-58.
- Santos, L. (2002). *Auto-Avaliação regulada: porquê, o quê e como?* Lisboa: ME/DEB.
- Scales, P. (2013). The Reflective Teacher. En P. Scales, *Teaching In The Lifelong Learning Sector* (págs. 19-36). London: McGraw-Hill Internacional. Recuperado el 2 de junho de 2014, de http://books.google.pt/books?id=ODPzFCSvk4MC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

- Schön, D. (1992). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. En A. Nóvoa, *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote. Recuperado el 12 de abril de 2013, de <http://profmarcusribeiro.com.br/wp-content/uploads/2012/04/Formar-Professores-como-Profissionais-Reflexivos-donald-schon.pdf>
- Serôdio, C. (2006). Razão e Lugar da Educação Literária na aula de Português: que fazer do futuro? En I. Duarte, & P. (. Mourão, *Ensino do Português para o Século XXI* (págs. 111-118). Lisboa: Colibri.
- Silva, C. (2012). Actividades de Escritura Creativa en la Clase de Español. En A. Stewart, & N. Sonda, *JALT 2011 Conference Proceedings* (págs. 34-42). Tokyo: JALT.
- Sousa, O., & Cardoso, A. (2005). Da Língua em Funcionamento ao Funcionamento da Língua. *Palavras* 27, 61-69.
- Tavares, C. F. (2007). *Didáctica do Português Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- TLRP/ERC. (2007). Together we stand. *Principles into practice*. Recuperado el 24 de abril de 2014, de <http://www.tlrp.org/pub/documents/Principles%20in%20Practice%20Low%20Res.pdf>