

Formar e Avaliar Competências: perspectivas metodológicas para o Francês Língua Estrangeira

Introdução

No quadro actual de Reorganização Curricular do Ensino Básico e Secundário emerge, da reflexão acerca do que é o Currículo, de qual é o papel das escolas e dos professores na sua gestão:

- i) um conceito de currículo menos compartimentado por disciplinas e mais flexível, de acordo com cada *território educativo*;
- ii) uma profissão docente não só conotada com a execução, mas também com a concepção/decisão e com a organização;
- iii) uma deslocação do eixo *objectivos mínimos-conteúdos* para o eixo *competências a desenvolver-experiências educativas a proporcionar*.

A intervenção da disciplina de Francês neste contexto educativo implica orientarmo-nos por um paradigma alternativo que rompa com as matrizes disciplinares convencionais que vêem o aluno como um receptor de conhecimentos, as matérias como estando organizadas em compartimentos, o papel da escola como sendo o da transmissão de conhecimentos. Pelo contrário, o trabalho educativo deve orientar-se, neste início do século XXI, para o desenvolvimento de competências – gerais, transversais¹ e específicas/essenciais² –, única forma de dar sentido à escolarização.

Recordemos, aliás, que as línguas estrangeiras formam, nos documentos legais em vigor, uma área disciplinar, estando mesmo estruturadas em conjunto as *Competências Essenciais para a Língua Estrangeira*, qualquer que ela seja. Relembremos ainda que o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro,³ prevê a existência de três áreas curriculares não disciplinares – área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica –, bem como a existências de quatro áreas de formação transdisciplinar – a educação para a cidadania, o domínio da Língua Portu-

¹ www.deb.min-edu.pt

² Por essencial entende-se: fundamental, em cada área, para toda a população escolar.

³ Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

guesa, a valorização da dimensão humana do trabalho e a utilização das tecnologias da informação e da comunicação (TIC).

É de um processo que se trata, em que ensinar significa fazer aprender e aprender significa aprender a fazer fazendo, construindo competências. Por competência entende-se a capacidade de agir eficazmente, num tipo específico de situação, capacidade essa que mobiliza conhecimentos, mas que não se reduz a eles (Perrenoud, 1997: 7).

Le Boterf (1995) especifica que uma competência é um *saber mobilizar*, seguindo as características das situações, pelo que a competência é mais complexa do que o saber fazer – porque é aberta, flexível e se articula com os conhecimentos teóricos – e pode mobilizar recursos cognitivos ou funcionar ela própria como recurso para realizar uma competência mais vasta.

1. Formar e Avaliar Competências

Entendemos, assim, que o processo de reorganização curricular do ensino básico, actualmente em curso, ao contrário do que aconteceria se de uma reforma se tratasse, não se consubstancia em mudança de programas, mas apenas na adopção de atitudes diferentes relativamente ao acto educativo.

É, pois, neste quadro educacional que reafirmamos a necessidade de que os jovens agentes educativos que esta instituição lança para o sistema:

- i) Estejam conscientes dos princípios que, independentemente da disciplina leccionada, qualquer professor se compromete a respeitar, pelo facto de ver a sua acção legislada pela Lei 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo. Na verdade, nela se consigna que o sistema educativo contribui para "o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho". Por outro lado, aí se estipula que a educação "promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista [...] formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva".
- ii) Revelem uma forte consciencialização de que os objectivos do ensino básico apontam para uma formação onde sejam *equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano*.

- iii) Procedam, em colegialidade, no seu território educativo, à leitura dos programas e sejam capazes de contribuir para a elaboração de projectos educativos e curriculares, sistémicos e coerentes com as características do público alvo e com as finalidades da educação.
- iv) Valorizem o nível de transversalidade dos objectivos gerais do 3º ciclo, ao nível das competências pessoais e sociais, das aptidões intelectuais, das estratégias cognitivas e das atitudes.
- v) Tenham um conceito alargado de conteúdo, tal como está subjacente aos diplomas legais da reforma curricular. Referimo-nos à contemplação necessária, em cada plano de estudos, de conteúdos procedimentais – referidos aos conhecimentos processuais – e de conteúdos atitudinais – referidos aos conhecimentos contextuais – para além dos sempre consignados conteúdos conceptuais – referidos aos conhecimentos declarativos e factuais.
- vi) Interiorizem que a avaliação se integra no próprio processo de ensino-aprendizagem enquanto dinâmica contínua de reflexão e de identificação das representações, sendo necessário que os professores orientem a sua acção educativa a partir do diagnóstico dos processos de aprendizagem e dos estados de desenvolvimento dos alunos; que atribuam significado às informações recolhidas, investigando-as e recontextualizando-as; que tomem decisões para aumentar a eficácia dos processos de regulação processual. Mas é também necessário que os professores tenham representações correctas no que respeita à distinção entre finalidades da avaliação (classificar VS consciencializar), funções (certificar VS regular), modalidades (formativa VS sumativa), referenciais (norma VS critério), tipo (papel e lápis VS desempenho de tarefas), escalas (descritivas, qualitativas, quantitativas), para procederem à articulação coerente das várias possibilidades e dimensões do processo educacional.

Em suma, a proposta agora lançada de reorganização do currículo com base na construção de competências assenta numa forte relação com as práticas sociais – trabalhar por competências é estruturar o processo de ensino-aprendizagem no sentido da perspectiva social da escolarização, é proceder à combinação dos saberes das diferentes disciplinas na resolução de problemas complexos. Sem negar os saberes organizados disciplinarmente, a noção de competência alargada aqui apresentada pressupõe que os saberes disciplinares são usados a favor de

um projecto colectivo, contribuindo para a existência de recursos⁴ mobilizáveis e organizados em sinergias.

É este o quadro de referência em que assenta o trabalho pedagógico que apresentamos para o professor de Francês no 3º ciclo de Ensino Básico: a identificação de temas integradores – problemas face aos quais os indivíduos estão normalmente desprotegidos, por não terem saberes, nem métodos de análise e de resolução de problemas, nem hábitos de negociação, de planificação ou de procura de informação – à volta dos quais diferentes disciplinas ou áreas disciplinares poderão operar. Perrenoud (1997) exemplifica: Dar a volta à Europa, com pouco dinheiro; Transformar uma casa, mobilá-la; Criar uma associação; Encontrar e seguir um regime alimentar; Proteger-se da sida sem se fechar em casa; Encontrar ajuda em caso de conflito; Estar na moda sem ser alienado; Procurar um emprego.

Corresponde, esta proposta, a uma organização do trabalho pedagógico com base na identificação de temas estruturadores transversais e pressupõe:

Que se considerem os saberes como recursos a mobilizar (explicitar e trabalhar) a propósito da necessidade de resolver um problema;

Que se trabalhe com base na definição de situações-problema que mobilizem aprendizagens já adquiridas e orientem para novas aprendizagens (umas serão construídas em função de fins muito específicos, outras surgirão de forma menos planificada);

Que se negociem e orientem os projectos com os alunos, com base nos objectivos definidos para o ciclo de aprendizagem;

Que se adopte uma planificação informal, que se estrutura à volta de um reduzido número de propostas fortes e fecundas que produzam saber e arrastam à sua volta uma quantidade de saberes oriundos de outras áreas;

Que se pratique uma avaliação formadora, na qual o aluno está directamente implicado, que é feita com base na observação individualizada da prática – no quadro do desempenho de uma tarefa (que pode integrar um portfólio pessoal ou de turma);

Que se reduza o espartilhamento disciplinar e se valorize a formação científico-pedagógica sólida dos professores, a responsabilização de cada um pela formação global de cada aluno, a valorização das transversalidades, o que conduzirá à realização de pro-

⁴ Por *recurso* entendemos os actos cognitivos interiores (não os meios materiais ou institucionais).

jectos que mobilizem preferencialmente mais do que uma disciplina;

Que se estabeleça um novo contrato didáctico com o aluno, de forma a que este aceite aprender de modo diferente, isto é, assumir as atitudes que a abordagem por competências exige:

- 1.1 *Implicação* na tarefa, aceitando enfrentar obstáculos;
- 1.2 *Transparência*, tornando visíveis os processos, os ritmos, os modos de pensar e de agir;
- 1.3 *Cooperação*, como exigência da dinâmica de grupo;
- 1.4 *Tenacidade*, não desistindo, face a um investimento a longo prazo, e não perdendo de vista o objectivo;
- 1.5 *Responsabilidade*, aceitando ser inserido num tecido de solidariedades que contextualizam a sua liberdade.

Assim, na disciplina de Francês, considera-se importante que os **objectivos** englobem: A formação integral do indivíduo; A contextualização/integração de saberes de diferentes áreas disciplinares; O desenvolvimento de competências pessoais e sociais; O desenvolvimento de competências académicas relacionadas com a comunicação e a resolução de problemas.

Os **conteúdos** deverão organizar-se em temas-problema integradores, em função das competências a desenvolver⁵ e deverão estar apoiados em textos adequados à maturidade dos alunos e aos temas em questão.

Deverão desenvolver-se de forma a fazerem ressaltar conexões entre os vários temas a tratar, entre os saberes e as competências de diferentes disciplinas e áreas disciplinares e entre a escola e o meio.

As **metodologias/estratégias/actividades** deverão ser diversificadas e revelar preocupações com o fazer – disciplinar (prática da língua e trabalho com o texto), em projecto, em trabalho em pares/pequenos grupos, com base no recurso às TIC e às obras de referência – e com a materialização do trabalho realizado.

Os documentos relativos à reestruturação curricular preconizam uma **avaliação**⁶ essencialmente informal, contínua e formativa, que

⁵ – Competências gerais – a desenvolver por todos os alunos ao longo do ensino básico – definidas em documentos oficiais para o 3º ciclo do ensino regular;
– Competências transversais – procedimentos e métodos que atravessam todas as áreas e estão definidos em documentos oficiais para o 3º ciclo do ensino regular;
– Competências específicas das Línguas Estrangeiras.

⁶ Despacho normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho.

deve ser concebida segundo três eixos de orientação: auto-consciencialização dos desempenhos, co-avaliação pelos colegas da turma e meta-avaliação pelo professor. Deverá ainda assumir funções e momentos o mais diversificados possível: ela deverá ser formal, mas sobretudo informal, sumativa, mas sobretudo formativa, pontual, mas sobretudo contínua, deverá basear-se nos conhecimentos, mas sobretudo nas atitudes e nos processos de trabalho e apoiar-se em múltiplos instrumentos, mas sobretudo na observação em situação e na organização de portfólios.

A avaliação formativa consiste na recolha e análise de dados relativos ao processo de aprendizagem e traduz-se de forma descritiva e qualitativa. O aluno deve ser convidado a manifestar-se sobre a sua evolução – ao nível das atitudes reveladas, das competências e das capacidades desenvolvidas – para o que o professor necessita de se apoiar em múltiplos instrumentos de recolha de dados (inquéritos, registos de observação, testes, portfólios).

Em momentos designados pela legislação, os professores são chamados a proceder à avaliação sumativa, que consiste num juízo globalizante acerca dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes reveladas pelos alunos. É a formalização da avaliação formativa, isto é: através do confronto dos diferentes instrumentos preenchidos, o professor consciencializará o aluno do percurso que fez/não fez/devia ter feito, indicando assim em que medida está próximo ou afastado dos objectivos programáticos. Na mesma altura processa-se a classificação, através da atribuição a cada aluno de um indicador do nível quantitativo, por comparação com os outros alunos do mesmo grupo.

2. Perspectivas Metodológicas para o Francês Língua Estrangeira

A título de exemplo apresenta-se uma proposta de transposição didáctica do que acabámos de enunciar. É um esquema de mobilização de conhecimentos em função de um dos temas integradores propostos na primeira parte deste texto e de competências que os materiais oficiais destinados ao 3º ciclo do ensino regular inventariam. Os saberes foram seleccionados de acordo com a sua pertinência nas situações sociais propostas e com base na correlação com os géneros textuais.

Para facilitar a operacionalização das intenções aí identificadas, apresentamos de seguida algumas especificações de conceitos que, para entendermos a proposta feita, se considera necessário possuir de

forma clara. Dizem respeito às finalidades da educação básica, à definição de objectivos, de competências, de estratégias, de métodos de ensino e de avaliação.

É **finalidade da educação básica** *Promover o desenvolvimento integral do indivíduo*, o que pressupõe: *i)* O desenvolvimento da pessoa, uma vez que o indivíduo desenvolvido tem características tais como capacidade de inovação, criatividade, capacidade de análise crítica, motivação, habilidade para resolver problemas, sentido de responsabilidade e espírito de equipa; *ii)* O desenvolvimento do espírito de cidadania, uma vez que o cidadão (indivíduo apto para a vida comunitária numa sociedade em mudança) conhece leis, ajusta-se à mudança, combina harmoniosamente a cultura tradicional e a cultura universal moderna, combina harmoniosamente o respeito pelas leis da ecologia e as necessidades do desenvolvimento; *iii)* O desenvolvimento técnico, uma vez que se preconiza a formação de especialistas competentes nas diversas áreas da ciência e da tecnologia.

Os **objectivos** podem ser formulados a três níveis: *i)* comportamentais – referem resultados declarados em termos de condutas observáveis, *ii)* instrucionais – referem conhecimentos, habilidades e destrezas que é pressuposto que o aluno atinja ou dos quais faça uso, *iii)* expressivos – revelam intenções de proporcionar um campo rico de experiências: não especificam o comportamento que o estudante deve adquirir, nem o que eles devem aprender, mas identificam uma situação na qual os alunos vão trabalhar, em que a meta não é a uniformidade, mas a diversidade nas respostas, isto é, desenvolver uma habilidade ou potencial intelectual [ex: "O aluno fabricará um objecto tridimensional representativo da cultura francesa, usando arame e madeira"]. Os objectivos expressivos são, no entanto, os que melhor explicitam as dinâmicas aqui propostas, pois procedem à definição de fins comunicáveis aos alunos e podem ser formulados em termos de objectivos-obstáculo, que integram a consciencialização da tarefa a desempenhar e permitem a diferenciação de percursos.

As **competências** reportam-se a duas instâncias: *i)* competências académicas – conhecimentos⁷ e capacidades⁸ que permitem a comunicação em Língua Estrangeira e a resolução de problemas de aprendiza-

⁷ Por conhecimentos entendemos os conteúdos conceptuais, isto é os conceitos, os princípios e as informações.

⁸ Por capacidades entendemos o conjunto de acções ordenadas para conseguir uma meta, isto é, os conteúdos processuais ou procedimentais.

gem; *ii*) competências emocionais atitudes, normas e valores⁹ que permitem a compreensão dos processos sociais. As competências emocionais constituem-se em dois grupos: as competências pessoais (forma como nos gerimos) – que englobam o conhecimento que temos dos nossos estados internos (auto-consciência), a gestão que fazemos desses estados (auto-regulação) e a mobilização que fazemos no sentido de cumprirmos os nossos objectivos (motivação); as competências sociais (forma como lidamos com as relações) – que englobam a consciência que temos dos sentimentos, das necessidades e das preocupações dos outros (empatia) e a capacidade que temos de induzir respostas favoráveis nos outros (comunicação e liderança).

Ao serem entendidas no sentido amplo de saber em acção, as competências incorporam, por um lado, procedimentos e estratégias relacionados com a tarefa e, por outro, têm um desenvolvimento flexível, que permite vários caminhos de aprendizagem e diversos objectivos a desenvolver, segundo as aptidões¹⁰ cognitivas¹¹ e afectivas¹² dos alunos.

As competências estão directamente relacionadas com o currículo por tarefas e com a aprendizagem centrada na resolução de problemas. Assim, para favorecermos a aprendizagem com base no desenvolvimento de competências é necessário que: *i*) os agentes educativos tomem decisões curriculares, explorando as margens de liberdade que o sistema lhes dá, *ii*) os alunos tenham acesso a materiais de informação (documentos de referência e TIC), *iii*) o professor trabalhe a autonomia do aluno, *iv*) o professor faça uma orientação dos aprendentes com base nas suas necessidades lógico-psicológicas, recorrendo às técnicas da pedagogia diferenciada.

⁹ Os conteúdos contextuais.

¹⁰ As aptidões são características individuais que aumentam ou prejudicam a probabilidade de sucesso do estudante numa determinada proposta de trabalho.

¹¹ As aptidões cognitivas englobam as habilidades intelectuais e os estilos cognitivos e de aprendizagem.

¹² As aptidões afectivas englobam a construção de motivação e de acções controladas ao nível da ansiedade e da eficácia própria e os conhecimentos prévios.

Competências Específicas e Conteúdos

Mobilizar vocabulário relacionado com:

- Alimentação;
- Vestuário;
- Habitação

Construir hipóteses interpretativas e verificá-las

Competências Gerais e Transversais

Utilizar termos de apreciação:

- Advérbios de opinião;
- Adjectivos qualificativos

Analisar prospectos turísticos e reconstruir as intenções do autor

Interpretar acontecimentos e culturas de acordo com os quadros de referência dos alunos

Analisar os dados disponíveis revelando respeito pela diversidade cultural

Pesquisar, organizar e tratar informação

Escolher informação adequada

Utilizar meios tecnológicos e instrumentos de referência para compreender uma realidade socio-cultural

Tema-problema

Dar a volta à Europa com pouco dinheiro

a participarem na viagem

Argumentar para convencer amigos

Escrever uma carta a um amigo ausente:
– A estrutura da carta informal;
– Índices de proximidade: pronomes pessoais;
– Expressão de fim, de necessidade

Traduzir de uma língua para outra

Utilizar dicionário

a tomarem decisões

Respeitar as indicações de trabalho

- Debater aspectos relacionados com:
 - Alojamento;
 - Meios de transporte;
- A estrutura do debate
- Actos de fala para: Expressar opinião, aprovar, julgar, expressar preferência

- A estrutura do texto argumentativo;
- Enunciados com valor performativo: futuro e constativo: Presente do Indicativo
- Conectores de oposição/ /conectores lógicos marcados

As **estratégias**, não explicitadas na operacionalização proposta, devem ser diversificadas, estruturando-se em oito grandes grupos: *i)* Procura de informação – fazer perguntas, consultar materiais de referência; *ii)* Assimilação da informação – escutar, estudar, recordar, memorizar, codificar, ler, registrar e controlar a compreensão; *iii)* Organização da informação – estabelecer prioridades, programar o tempo, dispor de recursos; *iv)* Invenção/Criação – desenvolver raciocínio indutivo, gerar ideias e hipóteses, usar analogias, relacionar; *v)* Análise – desenvolver uma atitude crítica, deduzir, avaliar ideias e hipóteses; *vi)* Decisão – identificar alternativas, decidir racionalmente; *vii)* Cidadania – evitar conflitos, cooperar, motivar os outros; *viii)* Estudo – usar diferentes estratégias de leitura, usar estratégias de memorização.

Os **métodos** de ensino devem desenvolver diferentes aptidões, pelo que devem diversificar-se em, pelo menos, cinco grandes grupos:

- i) Método expositivo/ensino dedutivo – permite estimular a memória e o pensamento convergente, descrever, informar, e explicar, pois o professor proporciona aos alunos os conceitos e os princípios, identificando os passos de uma área de conhecimento estruturada. Na sua operacionalização devem seguir-se as seguintes etapas de aplicação: revisão do trabalho anterior, apresentação do material novo, prática controlada (tarefas de memória, de rotina, de compreensão e de opinião), prática independente.
- ii) Método de descoberta/ensino indutivo – favorece o pensamento de indagação – observar, formular problemas, recolher dados, classificá-los, interpretá-los, relacioná-los, elaborar conclusões, formular hipóteses –, as destrezas de investigação, as destrezas académicas – ler, ver, ouvir, resumir, tomar notas, fazer gráficos –, as destrezas sociais – trabalhar com outros, aceitar diferentes pontos de vista. O aluno é incentivado a questionar o porquê das coisas, a processar dados e reflectir sobre eles, a procurar respostas às questões que se colocam, a consciencializar-se das estratégias de pensamento que utiliza e a aprender estratégias novas. Na sua operacionalização parte-se do concreto para chegar a conceitos e generalizações, cabendo ao professor o papel de animar a descoberta e orientá-la.
- iii) Método de discussão – fomenta a capacidade de raciocínio, de análise crítica, de cooperação, comunicação e tolerância. Através da sua operacionalização pretende-se conseguir uma aprendizagem significativa e uma visão global de temas complexos, conduzir à integração social, ao hábito de escutar e respeitar a palavra dos

- outros e estimular a reflexão e a capacidade crítica, pois os alunos interagem e o professor é moderador e coordenador dos trabalhos.
- iv) Método de resolução de problemas – consiste numa forma de educação onde os alunos, em colaboração entre si e com outros – professores e comunidade – exploram e tratam um problema (enfrentam e tentam resolver um desafio). Parte-se dos problemas concretos dos alunos e escolhe-se um que seja pertinente para eles e passível de ser realizado no tempo e com os recursos de que se dispõe. Conduz à aquisição de um método, pois obriga ao confronto sistemático entre o pensado e o vivido (as intenções e as realizações). Permite ao aluno analisar a realidade envolvente, participar activamente no processo de teorização – criar modelos e estruturas de actuação, proceder à transferência e generalização das aprendizagens. A sua operacionalização deve obedecer às seguintes etapas de aplicação: observação da realidade, identificação de factos e relações, análise dos dados à luz de teorias resultantes de pesquisas, identificação de princípios de solução do problema, teste de hipóteses, aplicação das conclusões ao problema.
- v) Método de projecto – é uma forma de educação onde os alunos, em colaboração entre si e com outros – professores e comunidade – exploram e tratam um problema (enfrentam um desafio). Centra-se num problema para resolver, pois parte dos problemas concretos dos alunos e escolhe um que seja pertinente para eles (passível de ser realizado no tempo e com os recursos de que se dispõe). Resulta numa obra colectiva, pois o trabalho deve ter um significado para o aluno, e deve ser escolhido de modo a que todos possam aprender algo. Todos devem sentir-se responsáveis, revelando compreensão pelo – e confiança no – trabalho uns dos outros, aceitando as críticas e fazendo a auto-crítica. Conduz à aquisição de um método, pois o interesse do trabalho de projecto centra-se tanto no processo de elaboração como nos resultados obtidos (não é a qualidade do resultado que interessa fundamentalmente). Obriga, por isso, ao confronto sistemático entre o pensado e o vivido (as intenções e as realizações). Rompe com os limites tradicionais entre as disciplinas, pois o trabalho desenvolvido apela à integração. É um trabalho organizado e planificado que termina com um produto concreto, cuja preparação passou por fases.

A sua operacionalização

Do método de projecto merece-nos alguns esclarecimentos, atendendo à importância que cada vez mais adquire no processo de Ensino

e de Aprendizagem. Obedece às seguintes etapas de aplicação: i) Introdução – apresentação do domínio do trabalho, critérios de pertinência e oportunidade, normas (duração, limites, exigências formais) – o papel do professor é muito importante, nesta fase; ii) Escolha do problema – nesta fase o papel dos alunos consiste em investigar, seleccionando as informações e o papel do professor consiste em guiá-los, controlando a sua ambição, abrindo novas possibilidades e alertando para os perigos das escolhas feitas; iii) Formulação por escrito – nesta fase é necessário definir com precisão a tarefa (por vezes é preciso formular problemas parcelares); iv) Planificação do trabalho – Identificação dos meios para a resolução do problema, assim como restrições e obstáculos, escolha do processo de trabalho, divisão de tarefas, decisão sobre formas de apresentação e metodologia, estabelecimento das fases do trabalho, dos modos de controle, marcação de prazos; v) Execução – a) Trabalho de campo: seleccionar material e organizá-lo, preparando o relato e a apresentação dos trabalhos; b) Alternância do trabalho individual com sessões plenárias, para pôr em comum conclusões (confronto dos resultados a que se chegou com o plano previamente estabelecido e consequentes reajustamentos; c) Avaliações intercalares – como podemos melhorar o nosso trabalho?; d) Importância do papel do professor – observador e adjuvante: dá informações complementares, concilia, no caso de conflitos ou bloqueios; vi) Avaliação final – a) Apresentação dos trabalhos (produto) – monografia escrita, exposição oral, peça de teatro, diapositivos comentados, filme vídeo, exposição; b) Avaliação global – balanço sobre o produto e sobre o processo, feito sobre a forma de debate, ele próprio também avaliado. Recapitulação de todas as aquisições, não só cognitivas, mas também sócio-pedagógicas e pessoais; c) Lançamento de um novo projecto.

O trabalho de projecto permite estruturar conhecimentos, seleccionar material relevante, usá-lo, cooperar na solução de um problema ou tarefa, assumir responsabilidades pelas acções, tomar posições e defendê-las, praticar auto-crítica e criticar os outros, identificar objectivos e perspectivas de trabalho, ver a relação entre a educação e a vida profissional, perceber os mecanismos básicos por detrás do funcionamento da sociedade; permite praticar um modo de trabalho democrático; especificamente em Língua Estrangeira permite melhorar a competência linguística e comunicativa, em autonomia.

São exemplos de projectos bem sucedidos, com intervenção da língua francesa, estabelecer correspondência inter-escolas do universo francófono, elaborar um jornal da turma, ler um conto, produzir um

conto, elaborar uma gramática ou um dicionário da turma, elaborar um portfólio pessoal e/ou da turma, elaborar um panfleto turístico da vila/cidade, (em colaboração com a Câmara Municipal ou com o Turismo), fazer *simulação global* (a empresa, a oficina, o escritório,...).

O **portfólio** surge, como decorre do texto apresentado, neste revistar da Reforma Curricular, como uma forma privilegiada de trabalho e de avaliação, tendo como função documentar detalhadamente o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e acompanhar de forma diferenciada e estruturada as abordagens utilizadas por eles no seu trabalho.

Ao organizar o seu portfólio o aluno deve produzir uma introdução e um índice e justificar a selecção dos trabalhos que lá coloca. Os trabalhos a incluir devem resultar de negociação professor/aluno, estar datados (para permitir avaliar a progressão), indicar se foram feitos individualmente ou em grupo. Devem ser seleccionadas descrições escritas de resultados de trabalhos práticos, de projectos ou de investigações, descrições e diagramas de processos de resolução de problemas, análises de situações problemáticas investigadas, respostas a questões abertas e a trabalhos de casa, relatórios individuais ou em grupo de projectos desenvolvidos pelos alunos, registos vídeo, audio ou em *software* de trabalhos desenvolvidos pelos alunos, reacções críticas a visitas de estudo, a filmes educativos que passam na televisão, a notícias dos meios de comunicação social, registos de auto-avaliação dos alunos, comentários dos pais, colegas ou outros professores a trabalhos do aluno, dados relativos às atitudes dos alunos em relação à disciplina, tais como: relatórios do aluno acerca do que aprendeu e/ou acerca do que ainda necessita de aprender, descrições de como o aluno se sente em relação à disciplina, trabalhos exclusivamente escolhidos pelo aluno, outros materiais considerados relevantes.

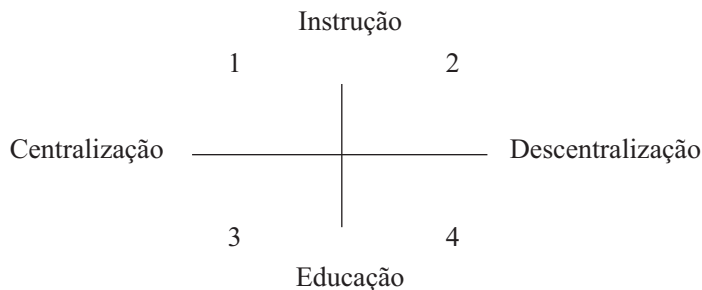
A organização de portfólios permite evidenciar desempenhos que ultrapassam os conhecimentos factuais adquiridos, reunir informações que reflectem a ênfase que está a ser dada a um programa, registar de forma sistemática o progresso do aluno, realizar uma fotografia clara, compreensível e detalhada do aluno, em vez de apenas uma classificação num teste. É uma oportunidade para melhorar a auto-imagem dos alunos uma vez que mostra coisas conseguidas em vez de deficiências. Dá espaço ao reconhecimento de estilos diferentes de aprendizagem, tornando a avaliação menos dependente da origem social, económica e cultural dos alunos; atribui um papel activo aos alunos na selecção e avaliação do seu próprio trabalho.

Para a avaliação do portfólio devem ser definidos critérios de avaliação e os alunos deverão participar nessa definição ou, no mínimo, serem desde o início do ano informados dos critérios a respeitar. Ao longo do ano, de forma regular, deve haver diálogos entre professor e alunos no sentido de se rever e analisar a evidência recolhida, para comparar o desempenho com os objectivos previstos, para identificar as aquisições e as necessidades sentidas e encontrar formas adequadas de apoio. Estes diálogos com os alunos deverão ocorrer duas vezes por período, altura em que se deverá rever cada um dos trabalhos anotados, comunicar ao aluno outra informação relevante contida noutras componentes do portfólio, encorajar o aluno a exprimir as suas atitudes, destacar as aprendizagens alcançadas, identificar necessidades de aprendizagem e planear actividades futuras. Como resultado da revisão, algumas evidências podem ser retiradas do portfólio. Neste sentido, o portfólio deve ter uma natureza dinâmica, ser sistematicamente revisto e acompanhar o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. É importante encontrar uma forma simples de registar o resultado do diálogo da revisão feita com os alunos.

A revisão do portfólio deve resultar num registo de avaliação do aluno (eventualmente a incluir no seu processo individual).

Conclusão

É este o quadro de referência que se insere a aprendizagem da Língua Estrangeira: num sistema educativo que, para acompanhar os desafios do século XXI, tenta, a custo, transformar a escola unidimensional numa escola pluridimensional. É um desafio difícil, como a análise do sistema escolar Português, segundo os vectores instrução/educação e dependência/autonomia esclarece:



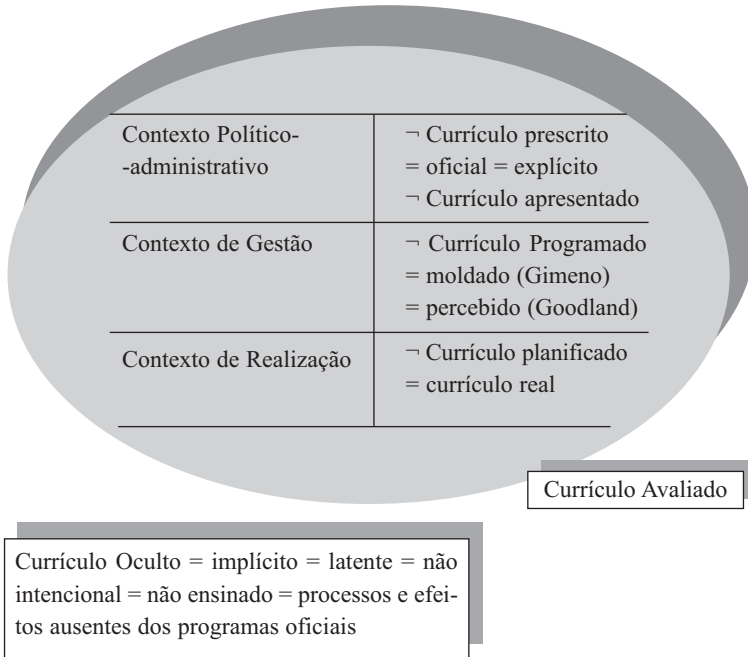
Ao observarmos o esquema aqui apresentado identificamos, em **1**, a escola *instrucional centralizada*, isto é, a escola actual portuguesa, organizada em conteúdos e disciplinas, com base num currículo académico; é uma escola dependente e burocrática, funcionando como um serviço local do estado. Em **3** reconhecemos a escola *educacional centralizada*, que marcou o Portugal dos anos vinte aos anos sessenta – foi a escola endoutrinadora do Estado Novo, instituição dependente do governo e por ele colocada ao serviço dos seus valores e ideais. Em **4** vemos a escola *educacional descentralizada*, preconizada pela Lei de Bases do Sistema Educativo. Pretende-se que seja uma instituição que, colocada ao serviço da comunidade local, intervém nela, uma escola capaz de elaborar o seu próprio projecto educativo e curricular a qual, graças a esse poder, adquiriu o direito a conceber, em autonomia e flexibilidade, um currículo descentralizado que não se limita às actividades lectivas em sala de aula¹³.

A escola aqui descrita afirma-se como interveniente na cadeia de decisão; uma organização que se insere, de direito, num contínuo processo entre a máxima generalização e a máxima concretização, da forma que o quadro a seguir transcrito explicita:

Nível Macro	1. Político- -administrativo	Administração Central e Regional
Nível Meso	2. Contexto de Gestão	Escola = Território Educativo
Nível Micro	3. Contexto de Realização	Sala de aula

Um escola que, para existir, necessita de professores que assumam o seu lugar no contexto e no nível de decisão curricular que lhes corresponde:

¹³ A escola *instrucional descentralizada*, que supostamente apareceria visualizada no ponto **2**, não nos referimos neste texto



Ao conceptualizarmos o lugar e a função da disciplina de Francês Língua Estrangeira na escola do século em que vivemos e nos desafios que ela nos apresenta, apercebemo-nos da necessidade de um constante diálogo entre o Currículo¹⁴ e a Didáctica¹⁵, pois "são campos que compartilham um mesmo espaço: o Currículo ligado ao estudo dos processos e práticas pedagógicas institucionalizadas; a Didáctica surge relacionada com o estudo dos elementos substantivos ou nucleares do currículo (objectivos, conteúdos, actividades, recursos, avaliação)"

¹⁴ Defendemos uma concepção alargada de *currículo* que integra o conjunto das actividades educativas planeadas. É, pois, uma concepção que não valoriza só os actos assumidos, mas também todos os que, planificados ou não, implícita ou explicitamente transmitem valores, isto é, o *currículo oculto*. O currículo estuda, assim, tanto os aspectos institucionais internos à escola (o quadro normativo em que se insere o trabalho do professor) como os que lhe são externos (relações entre a escola e a sociedade).

¹⁵ Vemos a didáctica como a associação entre métodos e conteúdos, isto é, como a transposição pedagógica entre os saberes das ciências da especialidade e os do currículo.

(Pacheco, 1995: 3). Quero com esta afirmação dizer que o agente educativo tem de ser, simultaneamente, um especialista na sua área de conhecimento, em didáctica e em currículo, pois só abarcando esta tripla perspectiva o professor consegue afirmar-se como decisor de pleno direito, numa escola que "tem, hoje, que assegurar a formação integral dos alunos e, para isso, precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas" (Abrantes, 2001: 24).

Fátima Braga (FLUP)

Bibliografia

Documentos legais

Lei 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei 115/97, de 19 de Setembro, Alteração à Lei 46/86.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Despacho normativo n.º 30/2001, de 19 de Janeiro. Define as medidas de desenvolvimento das disposições relativas à avaliação das aprendizagens no Ensino Básico consagradas no Dec. Lei n.º 6/2001.

Formação de Competências

Abrantes, Paulo (2001), *Noesis*, n.º 58, Abril, Junho 2001. DOSSIER Reorganização Curricular do Ensino Básico. Lisboa: IIE.

Le Boterf, Guy. (1995), *De la Compétence: Essai sur un Attracteur Étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

Perrenoud, Ph. (1999), *Construire des Compétences dès l'École*. Paris: ESF.

UNESCO (1996), *Relatório para a UNESCO da Comissão de Educação para o Séc. XXI*. Porto: ASA.

www.deb.min-edu.pt

Definição de estratégias e de métodos de ensino/aprendizagem

Bordenave, J.D. e Pereira, A.M. (1995), *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. Petrópolis: ED. Vozes.

- Granado Alonso, C. (1990), "Metodos de Enseñanza", in Carlos Marcelo Garcia (org.). *El Primer Año de Enseñanza: Propuestas para una Enseñanza Reflexiva*. Universidad de Sevilla: GID.
- Ministério da Educação. *Programa de Francês para o 3º Ciclo do Ensino Básico*.
- Pacheco, J.A. (1995), "O diálogo entre o currículo e a didáctica". Comunicação ao III Congresso das Ciências da Educação. Lisboa: 8-10 de Dezembro de 1995.
- Zabalza, M. A. (1992), *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Ed. ASA.

Metodologia de Projecto

- Berthelsen et al. (1986), "Trabalho de projecto: O que é? Qual a sua utilidade?", in *Correio Pedagógico* – Fevereiro. Porto: Ed. ASA.
- Bru, M. & Not, L. (Dir.) (1987), *Où va la pédagogie du projet?* Toulouse: E.U.S.
- Castro, L. B. et al. (1993), *Gerir o Trabalho de Projecto*. Lisboa: Texto Editora.
- Halté, J-F. (1982), Travailler en Projet. In *Pratiques*, n.º 31. Metz: Ed. CRESEF.
- Leite, E. et al. (1989), *Trabalho de Projecto – Aprender por Projectos Centrados em Problemas*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Leite, E. et al. (1993), *Trabalho de Projecto – 2. Leituras comentadas*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Petitjean, A. (1985), "Apprentissage de l'écriture et Travail en Projet", in *ELA* – n.º 59. Paris: Didier Erudition.

"Simulations Globales"

- Cheval, M. (1995), "Simulation Globale et Apprentissages sur Objectifs Spécifiques", in *FDM*, n.º spécial. Paris: Hachette.
- Debyser, F. (1986), *L'Immeuble*. Paris: Hachette.
- Yaiche, F. (1996), *Les Simulations Globales, Mode d'Emploi*. Paris: Hachette.

Portfólio

- Cole, D. et al. (1995), *Portfolios Across the Curriculum and Beyond*. California: Corwin Press, Inc.
- Cooper; Odell (Eds.). (1999), *Evaluating Writing*. EUA: NCTE.
- www.qesn.meq.gouv.qc.ca/portfolio

www.cssh.qc.ca/enseignants/api/portfolio/pf_grands/intro/intro.html
(Québec English Schools Network)

Avaliação

- Allal, L., Bain, D. & Perrenoud, P. (1986), *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Allal, L., Bain, D. & Perrenoud, P. (1993), *Evaluation Formative et Didactique du Français*. Neuchâtel – Paris: Delachaux et Niestlé.
- Cardinet, J. (1986), *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles: De Boeck.
- Cardinet, J. (1988), *Évaluer sans juger*. Neuchâtel: Institut de Recherches et Documentation Pédagogiques.
- Cardinet, J. (1993), *Avaliar é Medir?* Porto: Ed. ASA.
- Lemos, V. (1992), *A Nova Avaliação da Aprendizagem: O Direito ao Sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- Lemos, V. (1993), *O Critério do Sucesso – Técnicas de Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Lobo, A. S. (1997), "Diálogos sobre o Vivido – Se os Alunos Mandassem...", in *Educação Sociedade e Culturas*, n.º 7.
- Lobo, A. S. (1998), *A.A.A. (Aprendizagem Assistida pela Avaliação). Um Sorriso Difícil para o Novo Sistema de Avaliação*. Porto: Porto Editora.
- Meirieu, P. (1987). "Pédagogie et Evaluation Différenciée", in C. Delorme (Ed.), *L'Evaluation en Questions*. Paris: Editions ESF.
- Ministério da Educação (1992), *Avaliar é Aprender. O Novo Sistema de Avaliação*. Lisboa: Editorial do ME.
- Rosales, C. (1992), *Avaliar é Reflectir sobre o Ensino*. Porto: Ed. ASA.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (1993), *Para Além dos Testes... A Avaliação Processual na Aula de Inglês*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

Diferenciação Pedagógica

- Bellem, J., et al. (1993), *Apoio Educativo acaba Reprovações?* Lisboa: Editorial Fragmentos.
- Meirieu, P. (1988), *Apprendre... oui, mais Comment?* Paris: Editions ESF.
- Perrenoud, P. (1985), *La Différenciation Révée*. Genève: Services de Recherche Sociologique (SRS).
- Perrenoud, P. (1986), *Différencier Tout de Suite*. Genève: SRS.

- Przesmycki, H. (1991), *Pédagogie Différenciée*. Paris: Hachette Education.
- Tourenhoudt, M.V. (1989), "Comment Pratiquer une Pédagogie Différenciée?", in S. Mersch – Van Tourenhoudt, *Gérer une Pédagogie Différenciée*. Bruxelles: De Boeck.
- Tourenhoudt, M.V. (1991), *Gérer une Pédagogie Différenciée*. Bruxelles: De Boeck.
- Zenha, L. (2001), *Pedagogia Diferenciada – uma forma de Aprender a Aprender*. Porto: ASA.

Formação da autonomia

- André, B. (Org.) (1989), "*Autonomie & Enseignement/Apprentissage des Langues Etrangères*". Paris: Alliance Française/Didier – Hatier.
- Ferreira, M. & Santos, M. (1994), *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Goleman, Daniel (1998), *Trabalhar com a Inteligência Emocional*.
- Holec, H. (1980), *Autonomie et Apprentissage des Langues Etrangères*. Strasbourg: Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe.
- Not, L. (1991), *Ensinar e Fazer Aprender*. Porto: Ed. ASA.
- Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1984), *Aprender a Aprender*. Lisboa: Plátano – Ed. Técnicas.
- Santos, M. E. (1998), *Mudança Conceptual na Sala de Aula – um Desafio Pedagógico Epistemologicamente Fundamentado*. Lisboa: Livros Horizonte.

Pedagogia do Oral

- Barlow, C. & Barlow, M. (1979), *L'Expression orale et les Techniques de Travail en Groupe – Exercices pour la Classe*. Paris: Editions Fernand Nathan.
- Care, J. M. & Debyser, F. (1978), *Jeu, Langage et Créativité – Les Jeux dans la Classe de Français*. Paris: Hachette-Larousse.
- Elder, D. (1990), "Le Jeu de Rôle", in *Cahiers Pédagogiques*, n.º 284-5.
- Weiss, F. (1989), *Jeux et Activités Communicatives dans la Classe de Langue*. Paris: Hachette.

Pedagogia da Leitura

- Adam, J-M. (1985), "Quels types de Texte?" (GT), in *FDM*, n.º 192. Paris: Hachette.

- Alarcão, I. (1991), "A Leitura como Meio de Desenvolvimento Linguístico – Implicações para uma Didáctica da Língua Estrangeira", in *Intercompreensão*, n.º 1. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, M. L. (1995), *Motivar para a Leitura – Estratégias de Abordagem do Texto Narrativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Cicurel, F. (1991), "Compréhension des Textes: une Démarche Interactive", in *FDM*, n.º 243. Paris: Hachette.
- Cicurel, F. (1991), *Lectures Interactives en Langue Etrangère*. Paris: Hachette.
- Couchaère, M.-J. (1992), *Leitura Activa*. Porto: Porto Editora.
- Giasson, J. (1993), *A Compreensão da Leitura*. Porto: Ed. ASA.

Pedagogia da Escrita

- Amor, E. (1997), *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Branco, M. et al. (1998), *Como Organizar uma Oficina de Produção de Texto*. Porto: ESE.
- Fonseca, F. I. (Org.) (1994), *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Gil, J. (1999), *A Construção do Corpo ou Exemplos de Escrita Criativa*. Porto: Porto Editora.
- Serafini, M. T. (1986), *Saber Estudar e Aprender*. Lisboa: Editorial Presença.
- Serafini, M. T. (1986), *Como se Faz um Trabalho Escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Vilas-Boas, A.J. (2001), *Ensinar e Aprender a Escrever*. Porto: Edições ASA.

Pedagogia da Gramática

- Lundquist, L. (1980), *La Cohérence Textuelle: Syntaxe, Sémantique, Pragmatique*. Copenhague: Arnold Busck.
- Moirand, S. (1990), *Une Grammaire des Textes et des Dialogues*. Paris: Hachette.

