

Orientação

AGRADECIMENTOS

Aos meus Professores do Curso de Mestrado, por toda a preciosa colaboração, atenção, disponibilidade e contribuição para a realização do mesmo.

Ao mentor Professor Doutor Américo Dias, com saudade.

Aos alunos das turmas de Prática Educativa, obrigado pela simpatia, colaboração e sucesso.

Às minhas colegas, Áurea Moreira e Denisse Frank, pela partilha, cumplicidade e trabalho em equipa desenvolvido ao longo da Prática Educativa.

Aos meus pais, sempre e infinitamente.

À minha avó, por acreditar sempre em mim.

À minha família e amigos, pelo apoio e compreensão.

RESUMO

O mundo, tal como o percebemos, está construído sobre ideias preconcebidas fundamentadas em experiências, opiniões e visões de factos, situações e acontecimentos. Este imaginário social, coletivo ou individual, direciona o nosso pensamento para a conotação ou denotação de culturas e/ou hábitos culturais.

Em culturas tão próximas como as latinas, o imaginário social até pode ser bastante similar principalmente nas zonas raianas. Muitos dos estereótipos são inspirados em histórias tradicionais orais ou escritas e, apesar de permanecerem de forma oculta podem, de uma forma ou outra, manifestar-se hoje em dia.

Desta forma, decidiu-se validar a preponderância do estereótipo oculto no texto na sua repercussão no aluno, com um grupo de vinte e seis alunos do sétimo ano de uma escola privada do concelho da Maia.

Este desafio de trabalhar o estereótipo cultural na aula de língua estrangeira implica um papel ativo do professor no desenvolvimento da competência sociocultural e na desconstrução de ideias enraizadas pelos vários agentes da sociedade.

Neste sentido, o presente relatório coordena os princípios da profissionalidade docente com a Educação em línguas e a Prática Educativa.

Palavras-chave: cultura, estereótipo, imaginário social, competência sociocultural

ABSTRACT

The world, as perceived, is built on preconceived ideas based on experience, opinion and vision of facts, situations and events. This social imaginary, collective or individual, aims our thoughts for the connotation or denotation of cultures or social habits.

In cultures so close together as the latines, the social imaginary might even be quite similar in bordered areas. A lot of stereotypes are inspired in traditional oral or written stories and although they remain occult, they can reveal themselves nowadays.

It has been decided to validate the influence of the hidden stereotype in the text on twenty six seventh graders of a private school in Maia.

The challenge of working the cultural stereotype in a foreign language class implies an active role of the teacher in developing the sociocultural competence and the deconstruction of ideas rooted socially.

Bearing this in mind, the current report coordinates the elements of being a Professional Teacher with Language Education and Teacher Training.

Keywords: culture, stereotype, social imaginary, sociocultural competence.

ÍNDICE

Agradecimentos.....	1
Resumo.....	2
Abstract.....	3
Índice Geral.....	5
Índice de figuras.....	6
1. Introdução.....	8
2. Finalidades e Objetivos.....	9
3. Enquadramento Académico e Profissional do ciclo de estudos	11
3.1. Dimensão Académica da Profissionalização.....	11
3.2. Formação e dimensão profissional da Profissionalidade docente.....	13
4. Prática Supervisionada.....	24
4.1 Contextos de supervisão.....	24
4.2 Cultura e Estereótipo em LE.....	31
4.3. Enquadramento metodológico e análise de dados.....	35
5. Conclusões e Considerações Finais.....	48
6. Referências Bibliográficas.....	50
7. Anexos	53
7.1 Questionário inicial	54
7.2 Unidade temática <i>En Ocio</i>	55

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro síntese da competência comunicativa intercultural

Figura 2 – Quadro do sexo dos inquiridos

Figura 3 – Quadro de experiência de visita a Espanha

Figura 4 – Resultados da primeira pergunta do questionário

Figura 5 – Resultados da segunda pergunta do questionário

Figura 6 – Resultados da terceira pergunta do questionário

Figura 7 – Resultados da quarta pergunta do questionário

Figura 8 – Resultados da quinta pergunta do questionário

Figura 9 – Resultados da sexta pergunta do questionário

Figura 10 – Resultados da sétima pergunta do questionário

Figura 11 – Opções de resposta da sétima pergunta do questionário

Figura 12 – Resultados da oitava pergunta do questionário

Figura 13 – Resultados da nona pergunta do questionário

Figura 14 – Resultados da décima pergunta do questionário

Figura 15 – *Encuesta* motivadora ao tema

Figura 16 – Quadro síntese de análise de conteúdo

1. INTRODUÇÃO

Este relatório é parte integrante do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Porto – Instituto Politécnico do Porto. Pretende-se com o mesmo fazer um cruzamento entre a Prática Educativa e a Investigação em Educação.

O presente relatório de estágio pretende dar a conhecer o trabalho construído nesse período de formação e, através da arguição no ato público de defesa do mesmo, obter aprovação na unidade curricular que concretiza a prática educativa supervisionada.

Consubstanciado na reflexão do *eu* sobre a sua formação profissional docente, optou-se por estruturar este documento em três capítulos. Inicia-se com uma *Introdução*, que pretende identificar o âmbito da construção deste relatório, os seus objetivos e a estrutura do mesmo. No primeiro capítulo denominado *Finalidades e Objetivos* explicita-se os propósitos, objetivos gerais e específicos da construção deste relatório de estágio. O segundo capítulo, *Enquadramento Académico e Profissional*, integra saberes académicos e profissionais de natureza legal e teórica que sustentam este novo perfil de professor previsto neste mestrado, no que concerne a formação académica no âmbito do Professor Intercultural e os pressupostos teóricos que a investigação atual produz sobre profissionalidade docente. No terceiro capítulo é realizada, também, uma *Caraterização dos Contextos Educativos da Prática Educativa Supervisionada* onde é dado a conhecer a organização da instituição educativa onde decorreu a prática educativa supervisionada, bem como a posição adotada em relação à ação educativa. A mesma secção contém uma descrição e análise reflexiva crítica da intervenção em contexto educativo, como tal, mobiliza pressupostos teóricos que sustentam cada uma das didáticas específicas das disciplinas para as quais este mestrado qualifica profissionalmente, evidenciando de que forma tais pressupostos foram integrados em contexto de sala de aula.

Na secção final, são apresentadas as *Conclusões e Considerações Finais*, consubstanciadas numa reflexão crítica sobre a experiência vivenciada ao longo da Prática Educativa Supervisionada.

2. FINALIDADES E OBJETIVOS

Este relatório apresenta-se como parte integrante do ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre, disposto no Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março onde este refere que a “(...) relatório de estágio é objeto de apreciação e discussão pública por um júri” previamente nomeado e que para que seja concedido o referido grau é necessário “a aprovação no ato público de defesa do relatório de estágio.” Esta aprovação surge como grande finalidade do presente relatório de estágio.

O presente documento surge como teorização dos resultados (componente teórica) decorrentes da realidade educativa (componente prática) através de uma reflexão sobre a construção da profissionalização, a partir das experiências de estágio vivenciadas, surgindo estas como explicitação do processo de interligação da teoria com a prática que deve orientar a docência generalista. Este é constituído por uma abordagem sistémica no âmbito da formação docente enquanto profissional da educação: dimensão profissional, pessoal e social, assim como a descrição e análise reflexiva e avaliação da intervenção educativa, com a indicação dos percursos temáticos de aprendizagem demonstrando também algumas evidências das aprendizagens obtidas pelo discente.

Na simbiose entre Prática e Teoria optou-se pelo tema e foco da (sub) competência sociocultural na temática do estereótipo, com a perspetiva clara do universo enorme que abarca a competência comunicativa.

Sob escrutínio da consciência intercultural do aluno, objetiva-se compreender as reações ao estereótipo oculto no texto escrito, através de uma metodologia investigativa e pedagógica, aferindo as hipóteses processuais e as conclusões fundamentadas no tratamento da informação recolhida.

A escolha do tema assenta em perceções constatadas no decorrer do percurso académico, quer em unidades curriculares quer na prática efetiva de lecionação de Língua Estrangeira. Estas perceções assumem-se como:

- Língua e cultura são convergentes e indissociáveis;
- Os estereótipos prévios são desconstruídos na aprendizagem de LE;
- Os estereótipos no texto têm um impacto no aluno.
- A necessidade das referências culturais da LE além do estereótipo.

Mantendo o foco no aspeto sociocultural da aprendizagem reconhece-se a importância do conhecimento cultural e, desta forma, o professor deve confrontar-se com várias questões ou hipóteses que vão palmilhar a escrita deste relatório. Estas passam por qual a cultura a ensinar, o que nos dizem as orientações e documentos pedagógicos sobre a cultura em sala de aula, como trabalhar o estereótipo inicial/prévio e que imagens ficam da compreensão do outro.

Desta feita, é feito o enquadramento teórico definindo os conceitos de análise fundamentados em perspetivas metodológicas que culminam em conclusões finais.

3. ENQUADRAMENTO ACADÉMICO DO CICLO DE ESTUDOS

3.1 DIMENSÃO ACADÉMICA DA PROFISSIONALIZAÇÃO

A formação na área de docência procura garantir uma formação académica adequada às exigências da mesma nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas pelo respetivo domínio de habilitações profissional, assentando assim, num conjunto de princípios fundamentais (Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro): (i) a valorização da componente do conhecimento disciplinar, (ii) a prática de ensino fundamentada na investigação e (iii) a valorização da componente de prática profissional. Tendo em vista estas prioridades, o plano de estudos deste mestrado, inclui componentes como a formação educacional geral, as didáticas específicas, a prática de ensino supervisionada e a formação na área de docência, que vem complementar as componentes já adquiridas durante a licenciatura nomeadamente: Iniciação à prática profissional; formação pedagógica, social e ética; formação em metodologias de investigação educacional como componentes de formação garantindo a sua adequada integração em função das exigências do desempenho profissional (art. 14º do Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro).

Assim, o XVII Governo apresentou um programa, descrito no Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, onde é atribuída prioridade a políticas que visam rever as condições de atribuição de habilitação para a docência bem como definir *as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio, determina(ndo), ao mesmo tempo, que a posse deste título constitui condição indispensável para o desempenho docente, nos ensinos público, particular e cooperativo e nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas por esse domínio.*

Neste sentido, o Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol ou Francês no Ensino Básico é constituído por Unidades Curriculares de Pedagogia, Didáticas e Tecnologia Educativa eminentemente de cariz teórico-prático.

Profissional e academicamente, a atribuição da habilitação profissional é realizada quando a elaboração e apresentação deste relatório que, obedecendo ao seu

regulamento próprio, reúne conhecimentos teóricos e práticos (Prática Educativa) numa perspetiva de investigação educacional.

3.2 FORMAÇÃO E DIMENSÃO PROFISSIONAL DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

“O professor assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribuiu ativamente”.

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto

O enquadramento legal define um professor pelo ensino e saber ensinar implica um agir e um interagir específico. Ensinar não é “dar matéria”, “cumprir o programa” “sumariar os conteúdos previstos e planificados” (Roldão, 2010:14). Ensinar é, como refere Roldão (2010) “acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem do outro”. Pois, “nós só aprendemos, como poderia dizer mestre Alberto Caeiro, esse aparentemente feliz e inculto heterónimo de Fernando Pessoa, depois de rasparmos a tinta com que nos embotaram os sentidos, depois de desaprendermos o que nos enviesa o olhar e as inteligências.” (Roldão, 2010:11).

E para ser possível “raspar esta tinta”, o profissional docente necessita, antes de tudo, de ter acesso a uma formação inicial que lhe possibilite desenvolver, competências fundamentais para o seu desempenho profissional, ou seja, que permita, criar condições para o seu próprio sucesso profissional.

No meu caso específico, a minha prática inicial na Licenciatura em Ensino de Inglês e Alemão, permitiu-me olhar para a formação inicial deste Mestrado de outra forma, como Aprendizagem ao Longo da Vida.

Neste contexto, e para que o que foi dito anteriormente seja possível, a prática de ensino supervisionada surge como um momento privilegiado e imprescindível de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes, adquiridos no decorrer do formação inicial, “na produção em contexto real de práticas profissionais são adequadas a situações concretas na sala de aula, na

escola e na articulação desta com a comunidade” (Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro).

No seguimento desta linha, a supervisão ocupa um papel formativo essencial na prática de ensino supervisionada surgindo como um promotor do sucesso dos futuros profissionais docentes e deve ser “orientada para a construção de uma educação racional e justa” (Vieira *et al.*, 2006:8).

O conceito de supervisão pode ser definido, na perspetiva de Alarcão e Roldão (2008) como um conceito alicerçante da “construção do conhecimento profissional”, pois a escola é o espaço de referência da prática educativa do professor, e é nesse mesmo espaço que ele constrói esse conhecimento em processos diários de desenvolvimento pessoal e profissional, de auto e heteroformação. Trindade (2007:84) define supervisão como um processo complexo, “no qual um profissional com muita experiência e bom conhecedor da profissão ajuda, de forma institucional, um outro profissional (ou candidato a tal situação) a se organizar e a estruturar-se profissionalmente, de forma a alcançar níveis satisfatórios no desempenho da profissão em questão”.

É extremamente útil, para quem começa, o apoio de alguém, mais informado e com experiência dessas práticas, disposto e disponível para conversar sobre elas e para mostrar modos de as executar. Em suma, é importante a presença, na prática pedagógica, de alguém competente no desempenho das práticas e conhecedor dos contextos em que as mesmas terão de decorrer, mas também dos perfis de desempenho esperados e dos modos de os alcançar.

Este processo tem lugar num tempo continuado e tem como objetivo o desenvolvimento profissional do professor em formação. A supervisão, na ótica de Alarcão e Tavares (2010:45), implica uma “visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para atravessar o seu olhar e ver para além dele numa visão prospetiva baseada no pensamento estratégico”. Para outros autores a supervisão é entendida como uma ação de monitorização sistemática das práticas pedagógicas, utilizando como procedimentos, principalmente, a reflexão e a experimentação (Vieira *et al.*, 2006). Daqui ressaltam a

centralidade da reflexão e da experimentação, enquanto ferramentas privilegiadas das grandes finalidades da supervisão – a formação de um determinado tipo de profissionais, onde a vertente humanística seja uma presença constante e relevante, e a melhoria da qualidade dos desempenhos e, conseqüentemente, da própria qualidade do sistema de formação.

Através deste processo – supervisão – é permitido ao formando construir a “mudança possível através da experiência e da reflexão sobre os seus desempenhos. Isto é, que inove no contexto escolar, produzindo pequenas mudanças que, sendo praticamente invisíveis num curto período de tempo – por exemplo, um ano letivo- acabam por ser visíveis em períodos mais alongados” (Trindade, 2007: 33). Este processo apresenta um conjunto de fases inscrito num ciclo, denominado ciclo de supervisão, que são defendidas por diferentes autores, nomeadamente Alarcão e Tavares (2010) e Trindade (2007). Estes autores consideram que num ciclo de supervisão deve constar o encontro pré-observação, a observação propriamente dita, análise dos dados terminando com o encontro de pós-observação. Os mesmos defendem também que é conveniente proceder-se, de tempos a tempos, à análise e avaliação do processo realizado e dos efeitos obtidos, podendo considerar-se uma quinta fase, de balanço ou avaliação do próprio processo.

A primeira fase apresentada por estes autores, consiste num encontro entre o supervisor e o formando, que tem lugar antes da observação da uma atividade educativa. Este encontro pré-observação tem dois objetivos nomeadamente: “ i) ajudar o professor na análise e tentativa de resolução dos problemas ou inquietações que se lhe deparam e que podem ir desde o modo como preparar uma aula, de disciplinar os alunos, de os encorajar, de estruturar a matéria até qualquer outro assunto que mereça ser analisado, observado, resolvido e ii) decidir que aspeto(s) vai (ou não) ser observado(s).” (Trindade, 2007:81). Segue-se a observação, onde através de um conjunto de atividades, escolhidas e discutidas no encontro de pré-observação, se procura obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem. Quando o supervisor acaba a sua tarefa de observação, tem consigo um conjunto de dados resultantes da fase anterior. Depois de recolher os dados é preciso ordená-los e analisá-los de forma “refletir sobre as estratégias a utilizar no fornecimento de “feedback” ao formando, nas conseqüentes diretivas a

fornecer e nas atividades (de remediação ou de enriquecimento) que irá pedir ao formando” (Trindade, 2007:105). Surge depois, o encontro pós-observação onde o formando deve “refletir sobre o seu “eu” de professor sobre o que se passou na sua interação com os alunos para alterar, se necessário, um ou outro aspeto que não esteja em consonância com a sua função de agente de desenvolvimento e de aprendizagem” (Alarcão e Tavares, 2010:98). O supervisor deve ajudá-lo a refletir, a interpretar, ver a realidade sobre as suas práticas auxiliando-o a construir um significado pessoal para a formação a que está submetido.

No seguimento desta linha é importante referir a importância do supervisor. Este surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver conhecimentos, competências, atitudes e capacidades no professor, e ser visto como um impulsionador de estratégias que irão desenvolver nos formandos o desejo de refletirem e através desta reflexão, a vontade de se desenvolverem num processo contínuo, consciencializando os futuro professor da sua atuação e ajudando-o a identificar problemas e a planificar estratégias de resolução dos mesmos.

Por outro lado, o desenvolvimento do professor em formação tem por objetivo a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus estudantes. Assim, pode afirmar-se que este processo é constituído por supervisor, pelo professor e os estudantes e estes estão em constante desenvolvimento, provocado pela interação entre os mesmos e as “relações diádicas” entre os vários setores ambientais (escola e a sociedade) que envolvem o processo educativo.

Em suma, pode afirmar-se que o professor, quer se encontre em formação quer já seja formado, está em constante desenvolvimento não só como profissional mas também como pessoa. A formação deste envolve também uma vertente cultural, pessoal, social e ética. Através da prática pedagógica o formando deve ser colocado no limiar do tal processo contínuo e sempre mais alargado, devendo promover no professor a vontade de investigar na sua autoformação.

Tendo como base o disposto no Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, e dando especial ênfase à área de investigação educacional, neste documento legal é dado enfoque à necessidade de que o desempenho dos professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função da

especificidade dos estudantes e dos contextos escolares e sociais. Construir a profissionalidade docente não é apenas estabelecer uma boa relação com os conteúdos de ensino, mas também ser capaz de se apropriar do processo investigativo como componente fundamental da sua formação e do seu desenvolvimento profissional (Leitão e Alarcão, 2006). Associar a Investigação-Ação à prática educativa do professor significa tomar consciência das questões críticas relativas à aula, criar predisposição para a reflexão, assumir valores e atitudes e estabelecer consonância entre as teorias e as práticas. Moreira (2001) apresentada por Fernandes (2006:77) refere isso mesmo: “A dinâmica cíclica de ação-reflexão, própria da investigação-ação, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objetos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação”, investiga, recolhe e analisa informação que vai ser usada no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica.

Assim, a reflexão é um momento que deve existir na prática racional do professor, visto que, esta é uma estratégia adequada para que o docente seja um investigador sobre as suas práticas e consiga, se necessário, alterá-las. John Dewey (1993 in Alarcão, 1996) define *refletir* como uma forma especializada de pensar. Este ato baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça e implica uma indagação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem. A reflexão, *“sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afetividade num ato específico, próprio de ser humano.”* (Alarcão, 1996: 175). O ato de refletir fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas. Tendo em atenção tal situação, Donald Schon (1987, in Alarcão 1996:97) conceptualizou vários momentos relevantes para o ato reflexivo: conhecimento na ação (conhecimento que os professores manifestam no momento em que executam a

ação), reflexão na ação (ocorre quando o professor reflete no decorrer da própria ação e vai reformulando, ajustando-a assim a situações novas que vão surgindo), reflexão sobre a ação (quando o professor reconstrói mentalmente a ação para analisar retrospectivamente para perceber melhor o que aconteceu durante a ação e como resolveu os imprevistos que foram surgindo) e reflexão sobre a reflexão na ação (fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer. (Alarcão, 1996:97) As dimensões da reflexão apresentadas têm lugar no mundo da prática, mundo real, que permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos mesmos e tentar de novo de modo diferente.

Amaral, Moreira e Ribeiro (1996:98) refletem da seguinte forma: “a prática surge como espaço privilegiado de integração de competências. Isto só é possível se o professor refletir sistematicamente sobre o que faz e sobre o que vê fazer.” Desta forma, a postura reflexiva não requer apenas do professor o saber fazer, mas que ele possa saber explicar de forma consciente a sua prática e as decisões tomadas sobre ela, percebendo se essas decisões são as melhores para favorecer a aprendizagem dos seus estudantes, pois segundo Perrenoud (2002 in Silva, 2005:3), “ensinar é, antes de tudo, agir na urgência, decidir na incerteza”. Assim, toda ação do professor para ser intencional e estruturada deve ser acompanhada constantemente do exercício reflexivo. Este processo de prática reflexiva permite a interação entre a prática e os referentes teóricos. “Uma prática reflexiva leva à (re)construção de saberes, atenua a separação entre a teoria e a prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria.” (Alarcão, 1996:99). Neste sentido, os professores que refletem sobre as suas práticas são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao refletirem, sozinhos ou em conjunto, na ação e sobre ela.

Enquanto instrumento de ação crítica, a reflexão “reconhece e denuncia a tensão entre o mundo como ele é e como *poderia ser*, implica conflito e subversão, e contém sempre um elemento de risco que é necessário aceitar, enfrentar e controlar” (Vieira et al, 2006: 17). Ela supõe, antes de tudo, que o professor problematize as justificações e implicações das suas opções.

Um dos instrumentos que podem auxiliar o professor neste processo reflexivo ao serviço da ação é a observação. O ato de observar tornou-se o «instrumento» indispensável para o desenvolvimento profissional do professor, uma vez que através deste o docente pode ter mais controlo sobre os seus próprios processos instrucionais, através da compreensão do que faz, do que vê fazer e do que se passa na sala de aula e no contexto envolto desta. Ao olhar, ao examinar a realidade, é possível perceber todo o universo à sua volta. Trindade (2007:39) defende que Observar é “um processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros. Realiza-se de acordo com normas pré-definidas e definições operacionais, na tentativa de obter resultados objetivos, isto é, que não variem de observador para observador”. Foulquié (1971) e Leif (1974) definem observação como “um processo para descrever, com fidelidade e exatidão, e/ou compreender, uma determinada porção do real” (Foulquié, 1971 e Leif, 1974 in Trindade, 2007: 30). Neste sentido, pode deferir-se que observar é utilizar todos os sentidos direcionados para um objeto ou situação, para dele adquirir um conhecimento claro e preciso, sendo também necessário refletir e interpretar tudo aquilo que os nossos sentidos recebem. É necessário observar para reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível às reações das crianças; pôr problemas e verificar soluções; recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes e realizar a articulação entre teoria e prática (Estrela,1994).

Tal como define Estrela (1994), podem referir-se diferentes tipos de observação utilizados no decorrer da prática pedagógica. Na perspetiva da situação ou na atitude do observador pode destacar-se a observação naturalista (realizada no contexto normal de sala de aula, em que os sujeitos observados agem de forma espontânea); observação participante (participação na vida do grupo ou nas atividades dos objetos da observação); observação não participante (dado que existiram momentos que não houve intervenção direta nas situações observadas) e observação participada (o observador participou nas atividades do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador).

O professor em práticas com o auxílio do supervisor deverá refletir sobre o que observou, questionar o observado autoavaliando-se constantemente de modo a

corrigir e melhorar as práticas pedagógicas para poder promover o sucesso educativo dos seus estudantes e o seu próprio sucesso profissional. Torna-se assim, “uma agente de mudança: de si próprio, dos outros e da sociedade” (Alarcão,1996:94).

A par da metodologia de observação, a planificação também se mostrou um instrumento fundamental que incide sobre a realidade, dando a possibilidade de optar, escolher entre diversas possibilidades e estabelecer prioridades. Como defende Proença (1992), a planificação do ensino é uma necessidade decorrente da conceção do processo didático como uma ação cientificamente conduzida para alcançar determinadas finalidades educativas. Enquanto conjunto de decisões prévias à ação que lhe servem de orientação, uma planificação integra: um propósito, fim ou meta a alcançar que indica o caminho a seguir e uma previsão do processo que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e, de alguma forma, os procedimentos de avaliação a utilizar.

Américo Dias, Professor Doutor da Escola Superior de Educação, costumava dizer nas suas aulas, que a planificação é um plano de intenções. Segundo Diogo (2010), um processo de planificação comporta um conjunto de fases: a avaliação das necessidades, análise da situação e o estabelecimento de prioridades, seleção dos objetivos, seleção e organização dos conteúdos, a definição das estratégias de ensino e elaboração do plano de avaliação. Assim, como primeiro passo de processo de planificação e definindo necessidade como sendo uma discrepância entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências do currículo prescrito e dos programas), poderiam ser (necessidade de desenvolvimento) ou gostaríamos que fossem (necessidades individualizadas), constatou-se a existência de necessidades que importam diagnosticar. Feito o diagnóstico das necessidades, passa-se à análise da situação e estabelecimento de prioridades. No que se refere à análise da situação, tratou-se de recolher um conjunto de informações relativas aos estudantes, às famílias; à escola e à comunidade que a escola serve. O objetivo é caracterizar a situação de partida: em que ponto se encontram os estudantes face às necessidades diagnosticadas? Com que obstáculos e dificuldades teremos de lidar? Com que condições e recursos podemos contar? Concluída a análise da situação, precisamos de estabelecer prioridades. O estabelecimento de prioridades faz-se confrontando os objetivos decorrentes da avaliação das necessidades com os dados recolhidos na

análise da situação. Com base nas prioridades estabelecidas, passámos à fase da seleção dos objetivos. Um objetivo é uma descrição de intenções relativas à aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. A seleção dos objetivos deve obedecer a um conjunto de critérios, dos quais se destacam: a obediência às exigências curriculares constantes dos programas oficiais; a inclusão das várias dimensões da ação educativa; o respeito pelo nível de desenvolvimento psicológico dos estudantes e as suas características; a relevância social.

Para isso, a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular na sua oferta curricular experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente, mais espaços do efetivo envolvimento dos estudantes. Definidos os objetivos, importa, de seguida, selecionar os conteúdos, isto é, os conhecimentos, procedimentos, atitudes e valores que vão ser trabalhados com os estudantes, tendo em vista a consecução dos objetivos traçados. Uma vez decididos os objetivos e os conteúdos a trabalhar com os estudantes, é necessário decidir como fazê-lo. É o momento de conceber uma estratégia. Define-se estratégia como o *design* global da via a seguir para atingir os fins que se tem em vista, ou, dito de outro modo, as grandes linhas orientadoras da ação. Spitze (1970) aponta que se "o professor pretende que o seu ensino seja mais efetivo deve escolher uma estratégia que proporcione; i) a mais ativa participação dos alunos; ii) um elevado grau de realidade ou concretização; e iii) um maior interesse pessoal ou envolvimento do aluno" (Spitze, 1970 in Vieira e Vieira, 2005:10). As estratégias concretizam-se através de um conjunto de atividades (do professor e do aluno ou de ambos simultaneamente), não esquecendo que a implementação de estratégias inadequadas podem acentuar a diferença e a discriminação, o professor deve ter em atenção as suas práticas educacionais para que estas sejam inclusivas e que contribuam para a igualdade e oportunidades, estimulando o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais. Os estudantes que formam as turmas são bastante diversificados apresentando diferentes culturas, estilos de aprendizagem, maturidade emocional e social. Vieira e Vieira (2005:10) defende isso mesmo, que é importante "conhecer as estratégias de ensino, possuir dados de investigação sobre a forma como funcionam em diferentes contextos de ensino e de aprendizagem e quais as potencialidades que possuem, pois, assim, poder-se-á racionalmente escolher a

estratégia de ensino mais adequada ao contexto educativo em causa”. A fim de se adaptarem a esta realidade, os professores podem criar um ambiente que lhes permita adotar ritmos de ensino flexíveis, abordagens e meios de expressão de aprendizagem que correspondem às diferentes necessidades dos estudantes de forma a que todos os estudantes possam atingir o sucesso académico. Nesta linha, Perrenoud (1996) declara que “Diferenciar não remete a um dispositivo único, menos ainda a métodos ou instrumentos específicos. Ela consiste em utilizar todos os recursos disponíveis, em apostar em todos os parâmetros para organizar as interações e as atividades, de modo a que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem”. (Perrenoud, 1996 in Perrenoud, 2000: 56/57). A diferenciação deve ser entendida como um meio, um instrumento ao serviço da adequação dos conteúdos e dos processos da atividade educativa aos diferentes grupos de estudantes que habitam a escola, onde o projeto curricular de turma se mostra como um exemplo revelador de diferenciação pedagógica. Trata-se pois, de diferenciar para adequar (Diogo e Vilar, 1999). Não se trata da procura da singularidade e da diferença, trata-se sim de procurar soluções adequadas às singularidades que existem nos estudantes. Assim, as estratégias e as metodologias previstas numa planificação devem: adequar-se às características da turma e dos estudantes; ser aptas para a consecução dos objetivos definidos e para a consecução dos conteúdos selecionados e ser fator de motivação para os estudantes.

No decorrer do que foi dito anteriormente, não podemos esquecer um outro ponto-chave da planificação que se mostra como um elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação: a avaliação. Em qualquer plano visam-se sempre metas ou objetivos a atingir logo é necessário avaliar de forma a perceber se está a correr tudo como o previsto e se os resultados são os pretendidos. A avaliação, realizada no decurso de qualquer plano ou projeto visa, precisamente, contribuir para o sucesso verificando em que medida este foi conseguido, permitindo saber se os objetivos definidos foram atingidos ou não e qual o seu grau de rigor. Mas afinal é avaliar? De acordo com o Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro, “(...) avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez

analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens”. O mesmo Despacho refere que a avaliação visa: i) “Apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os estudantes, permitindo o reajustamento dos projetos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à seleção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos estudantes; ii) Certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico, através da avaliação sumativa interna e externa; iii) Contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento” (idem). Neste sentido, podemos ressaltar que a avaliação exige a escolha de diversificadas técnicas e instrumentos de avaliação em função dos objetivos e das finalidades e que se mostra como um meio necessário para se atingir um fim (a melhoria das aprendizagens dos estudantes) e não um fim em si mesmo, pelo que deve valorizar a evolução dos estudantes. Deste modo, é inevitável dissociar a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem (Sanmartí, 2007 in Silva, 2009:32). De acordo com esta autora, o papel da avaliação consiste em detetar as dificuldades dos estudantes, compreendendo quais as suas causas e ajudar o docente a regular o processo de ensino e de aprendizagem indo ao encontro das necessidades, características e expectativas dos estudantes. Por isso, torna-se imprescindível definir objetivos claros para que haja uma avaliação mais coerente e estes devem ser definidos à medida que o processo de ensino e de aprendizagem se desenvolve. É muito importante avaliar as aprendizagens dos estudantes para poder decidir quando se está em condições de avançar para a aprendizagem seguinte. (Silva, 2009).

4. PRÁTICA SUPERVISIONADA

4.1 CONTEXTOS

“Uma variável fundamental no processo de planificar é a realidade para a qual se projeta a planificação (...) As decisões adotadas devem estar diretamente relacionadas com a informação que se possua sobre a realidade (estudantes, utentes, contexto, ambiente, necessidades, interesses, recursos disponíveis, recursos necessários, etc.).

Zabalza, 1992: 47-48

O contexto de Prática Educativa I seguiu-se com a indicação do meio sócio educativo e da turma alocada, baseado na informação dada pelo agrupamento e no meu relatório da primeira prática.

A colocação em estágio que me foi atribuída ocorreu na Escola Básica 1 nº 2 de Felgueiras, no Agrupamento de Escolas D. Manuel de Faria e Sousa.

A escola onde se realizou o Relatório de Estágio pertence ao Concelho de Felgueiras.

Felgueiras é um dos concelhos com a população mais jovem do país e da Europa. Tem com cerca de 58 000 habitantes. Uma terra que valoriza os seus recursos humanos, o desenvolvimento económico e a consolidação das suas infraestruturas.

O Município de Felgueiras situa-se na parte superior do Vale do Sousa, na zona Nordeste do distrito do Porto. Esta localização privilegiada é limítrofe - entre o Litoral e o Interior, distritos do Porto e Braga.

É, no entanto, a cidade que exerce maior polarização, mormente em termos de demanda de serviços.

Para lá da Área Metropolitana do Porto, Felgueiras mantém fortes laços de interdependência (principalmente a nível empresarial) com os Concelhos de Lousada, Guimarães e Amarante.

Dentro do conjunto das atividades económicas, o Concelho centra-se historicamente no sector secundário, mormente por força da fileira do calçado que continua a empregar quase $\frac{3}{4}$ da população ativa empregada. A considerar que em algumas freguesias é responsável pela quase totalidade do emprego.

De acordo com o sítio de internet do agrupamento, a descrição do mesmo transcreve-se a seguir: “(...) é, atualmente, constituído por 3 Escolas do 1º. Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) com Jardim de Infância (JI), 1 Escola do 1º. CEB, 3 Centros Escolares (CE), 1 Jardim de Infância e 1 EB 2/3 D. Manuel de Faria e Sousa, perfazendo um total de 1844 discentes e 192 docentes. A EB1 de Felgueiras nº. 2 é a maior escola do 1º. CEB do concelho de Felgueiras e foi edificada na zona mais antiga da cidade, uma área de vias estreitas e de difícil acesso.”

O contexto educativo do concelho de Felgueiras não é de todo estranho para mim, uma vez que já lecionei no terceiro ciclo noutra agrupamento. No entanto, a realidade socioeconómica e mesmo educativa de Felgueiras é bastante distinta. Apesar de estarmos a falar de uma escola de primeiro ciclo, esta faz parte de um agrupamento denominado de TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) por todas as suas características. Nesta perspetiva, o Projeto Educativo do Agrupamento tem como tema *“Intervir na Escola para intervir na sociedade”*, pelo que procurei pesquisar através do Projeto Curricular do Agrupamento.

A turma que me foi atribuída é a Turma A do primeiro ano que funciona em horário normal com a Professora titular Lúcia Ana Brandão de Sousa Guimarães.

A turma era composta por 18 alunos, no entanto, a aluna número um, Ana Beatriz Pinheiro foi transferida no segundo período. Estes alunos são residentes na área urbana de Felgueiras.

São crianças, na sua maior parte, oriundas de famílias estruturadas, com um nível socioeconómico considerado médio-alto, o que acaba por ser uma turma díspar das outras do próprio Agrupamento.

O nível etário destes alunos é de 5 a 7 anos de idade, revelando-se a maior parte deles crianças ativas e motivadas para a aprendizagem escolar.

Um dos alunos desta turma está sinalizado com Síndrome de Down, tem Necessidades Educativas Especiais com um Plano Individualizado e acompanhamento na Unidade U.A.M. No entanto, o aluno frequenta as Atividades de Enriquecimento Curricular.

Relativamente ao comportamento, são alunos meigos, educados, alegres e sociáveis. No entanto, existem alguns bastante faladores, perturbando, por vezes, o normal funcionamento das aulas. Há uma boa relação entre os alunos e a professora titular, cooperante e estagiário, assim como entre eles.

No geral, os alunos são assíduos e pontuais, interessados e participativos. A relação das famílias com a escola é boa, com colaboração dos Encarregados de Educação, sempre que solicitados, demonstrando interesse pelo bem-estar dos seus educandos.

Ao nível de habilitações académicas, o percurso das famílias é considerado elevado pois na sua grande maioria são Licenciados a trabalhar na área de estudo.

Durante o ano letivo, a planificação e programação foram ajustadas às necessidades educativas dos alunos, visando acima de tudo o seu sucesso escolar.

Os intervalos são vividos sempre em grupo, o que mostra não haver má integração, cabendo em grande parte aos alunos o mérito desta questão.

No que concerne ao contexto profissional, fiz uma pesquisa sobre a escola através da qual tomei conhecimento que é uma escola urbana com uma grande dimensão. A turma que me foi atribuída pertence ao 1º ano de escolaridade e tem 17 alunos a frequentar a Atividade de Enriquecimento Curricular de Ensino do Inglês.

Uma das preocupações que tive foi o enquadramento da componente da Língua Espanhola num agrupamento com um enraizamento tão histórico de Língua Inglesa. Nesta medida e no que concerne à sensibilização ao multilinguismo/ plurilinguismo, educação intercultural e à promoção da educação para a cidadania, já estou a borbulhar umas ideias que considero criativas e funcionais. Deixei-as amadurecer até à altura do estágio e dialoguei com os professores cooperantes que me acompanharam durante o estágio.

Já outros tópicos, como a gestão do tempo das atividades foram uma questão que me preocuparam pois não as consigo controlar previamente. Pretendo, então, conceber atividades curtas com base em tarefas, instruídas de forma clara e apropriadas à faixa etária. Utilizei os recursos multimédia de forma comedida para não mecanizar o processo demasiado, aconselhado pelo professor supervisor. A evidência clara está em anexo, numa unidade didática no sétimo ano do terceiro ciclo.

Compete-me pensar, então, em cada aula como uma história com princípio, meio e fim pontilhada com lógica. Em sequência com o referido anteriormente na dimensão formativa, a planificação é uma competência, uma *“thinking skill”* que contempla *prediction, anticipation, sequencing, organizing and simplifying*.

Tive em consideração todo um conjunto de circunstâncias ao planificar, e reanalisei-a para averiguar o que poderá falhar ou que não se adaptará à turma. Também fiquei consciente de que necessito de um plano B para o caso da atividade ou os recursos não se revelarem eficazes.

A experiência do projeto de sensibilização em Língua Espanhola foi de vital importância, pois apercebi-me de “rótulos” em contos infantis que poderão constituir estereótipos, no caso específico, na igualdade de género no conto “Dear Mum” abordado em regência.

Promovi a diversidade linguística como proleto pelo projeto LINGUA *“raising young children’s awareness of the diversity of foreign languages”*. No que concerne ao Projeto Plurilingue, duas das sessões foram lecionadas pelos dois elementos do núcleo de estágio. Foram duas atividades muito positivas, bem preparadas e com uma ótima prestação dos dois estagiários.

Dando o devido valor à componente da cultura em Língua Estrangeira, prosseguiu-se a mesma linha de trabalho em Prática Educativa II e III. O contexto destas duas Práticas é imensamente diferente e igualmente rico, partindo logo da sua própria realização apenas em Língua Espanhola, já que a profissionalização em Língua Inglesa teria sido realizada na minha Licenciatura anterior.

Passo a citar o relatório de Prática Educativa II e III uma vez que foi realizada na mesma turma e na mesma instituição – O Colégio Novo da Maia.

O Colégio Novo da Maia situa-se, como o próprio nome indica no concelho da Maia. Pertence ao Distrito do Porto, Região Norte e sub-região do Grande Porto.

De acordo com o sítio da Internet Maia Cidade Global, a Maia “é sede de um município com 83,14 km² de área, subdividida em 10 freguesias. O município é limitado a norte pelos municípios da Trofa e de Santo Tirso, a leste por Valongo, a sueste por Gondomar, a sul pela cidade do Porto, a sudoeste por Matosinhos e a noroeste por Vila do Conde. Para além da cidade da Maia, o concelho possui três vilas: Moreira, Castêlo da Maia e Águas Santas.”

Comparando as duas cidades, Maia localiza-se mais perto da capital de distrito do que Felgueiras. Em termos de localização das escolas, a escola EB 1 de Felgueiras é urbana, bem no centro da cidade enquanto o Colégio Novo da Maia está localizada numa freguesia de Milheirós.

O Colégio Novo da Maia é um estabelecimento de Ensino Particular, com 13 anos em exercício, constituído por três edifícios que servem o pré-escolar, ensino básico e ensino secundário.

De acordo com o próprio sítio da instituição, “o funcionamento do Colégio encontra-se devidamente reconhecida a nível ministerial e concelhio, na sua capacidade de gestão educativa, financeira e organizacional, em regime de autonomia pedagógica.”

O Colégio Novo da Maia baseia-se “num projeto de educação distinto, alicerçado na qualidade educativa, nos recursos humanos e nas estruturas físicas.” Crescendo ao longo dos tempos, tem atualmente “uma numerosa comunidade que tem por desiderato EDUCAR PARA O FUTURO, exercendo uma pedagogia ativa, com base no conhecimento científico, na dimensão humanista e na vivência democrática, onde os valores da cidadania, solidariedade, inovação e responsabilidade são preponderantes.”

Objetivando um ensino articulado e sequencial, a instituição já provou a sua qualidade através do Ranking Oficial das Escolas.

A comunidade Educativa criou e identifica-se amplamente com uma “cultura de escola que conduz a uma liberdade de grupo/individual, manifestando-se de forma colegial, com confiança, transparência e credibilidade.”

A cultura de escola, vista pelo professor em práticas educativas, visa o trabalho de equipa e colaboração.

Para uma caracterização fiel da instituição, é relevante citar os próprios, como encontrado *online*:

“Por isso, é:

5. Um Colégio promotor de itinerários e projetos de vida, numa perspetiva de formação de cidadãos conscientes;
6. Um Colégio vivo que promove uma cultura de liberdade responsável, atento à diversidade dos seus alunos;
7. Um Colégio que contribui para a autonomia e desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos;
8. Um Colégio inclusivo que promove a realização de todos e com todos.”

A liberdade responsável, a inclusão e a diversidade são realmente algumas das ferramentas que potenciaram a realização da Prática Educativa que dá origem a este relatório.

Por fim, para terminar a caracterização da instituição resta referir o Projeto Educativo que é edificado em três princípios estruturantes:

- “Liberdade – promove e valoriza a liberdade de pensamento no respeito pela diferença de opiniões e pelo exercício livre da crítica;
- Responsabilidade – assume a construção de si e do Colégio no respeito pelo cumprimento das normas vigentes e pelo exercício crítico da participação numa lógica de contínuo aperfeiçoamento;

- Solidariedade – promove a consciência de uma cidadania planetária a partir de nós, do Colégio, do Mundo e da nossa capacidade, pela acção de o tornar melhor.”

Esta cidadania planetária é coerente com a análise da temática da Cultura e Estereótipo em Língua Estrangeira debatido neste relatório.

A turma que me foi atribuída é a Turma A do sétimo ano.

A turma era composta por 26 alunos, no entanto, a aluna número dois, Alexandra foi transferida no segundo período. Estes alunos são residentes na área urbana de Maia.

São crianças, na sua maior parte, oriundas de famílias estruturadas, com um nível sócio-económico considerado alto.

O nível etário destes alunos é de 12 anos de idade, revelando-se a maior parte deles crianças ativas e motivadas para a aprendizagem escolar.

Relativamente ao comportamento, são alunos meigos, educados, alegres e sociáveis. No entanto, existem alguns bastante faladores, perturbando, por vezes, o normal funcionamento das aulas. Há uma boa relação entre os alunos e a cooperante e estagiário, assim como entre eles.

No geral, os alunos são assíduos e pontuais, interessados e participativos. A relação das famílias com a escola é boa, com colaboração dos Encarregados de Educação, sempre que solicitados, demonstrando interesse pelo bem-estar dos seus educandos.

Ao nível de habilitações académicas, o percurso das famílias é considerado elevado pois na sua grande maioria são Licenciados a trabalhar na área de estudo.

Durante o ano lectivo, a planificação e programação são ajustadas às necessidades educativas dos alunos, visando acima de tudo o seu sucesso escolar.

Os intervalos são vividos sempre em grupo, o que mostra não haver má integração, cabendo em grande parte aos alunos o mérito desta questão.

4.2 CULTURA E ESTEREÓTIPO EM LE

A história do ensino de Línguas Estrangeiras é realmente muito rica, seja ela em recursos educativos ou no próprio enfoque do método ou metodologia. Esta evolução de paradigmas metodológicos (ora na oralidade, ora na aproximação à língua nativa) permitiu uma investigação baseada na observação e análise para a ação e, deste modo, melhorar e inovar as práticas.

Ao longo dos tempos, a cultura foi sempre relegada para um segundo ou terceiro plano defendendo-se uma aprendizagem do léxico e da gramática. No entanto, com a Abordagem Comunicativa, a cultura adotou um novo papel e importância, lado a lado com a linguística e o léxico.

A competência comunicativa intercultural implica o desejo de modificar generalizações culturais através de um processo de experiência comunicativa. Como diz Cañas (2005:75) “conocimiento y experiencia se complementan en un círculo comunicativo perfecto que supera los escollos comunicativos planteados por el círculo vicioso creado por los estereotipos.”

O quadro que se segue sumariza as competências em torno da competência comunicativa intercultural.

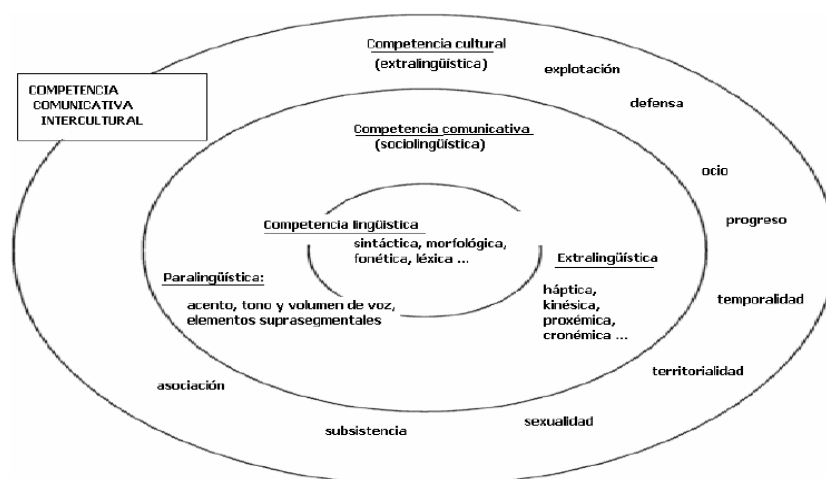


Fig. 1 - Cañas Campos(2005: Anexo 3) – Quadro síntese da competência comunicativa intercultural

Consciente da preponderância da cultura no ensino de Línguas Estrangeiras, a Europa promoveu o trabalho de peritos para uma harmonização e a criação de políticas linguísticas para uma Europa Multilingue e Multicultural.

O objetivo das políticas educativas das línguas pretendia então e segundo Fisher, G. (2002) “facilitar a livre circulação na Europa; aumentar o conhecimento e compreensão mútuas entre os povos da Europa; (...) e, combater e/ou evitar preconceitos e intolerância perante outras culturas e falantes de diferentes línguas”. É precisamente neste último ponto que é refletida a importância das Línguas Estrangeiras e a sua estreita relação com cultura e estereótipo.

As duas grandes obras europeias na Política Educativa das Línguas vivas são, respetivamente, o Quadro Europeu Comum de Referência (2001) e o Portefólio Europeu das Línguas. Estes documentos pretendem, para além de harmonizar práticas, ser uma base comum de trabalho para profissionais da educação,

Enquanto o Quadro Europeu Comum de Referência visa a definição de níveis de proficiência linguística, o Portefólio Europeu das Línguas detém três funções, uma meramente documental, outra pedagógica e, por fim, uma política.

Para este estudo, interessa-nos fundamentalmente as funções políticas do Portefólio. O Conselho da Europa objetivou “garantir a preservação da diversidade linguística e cultural na Europa e promover a tolerância linguística e cultural, o plurilinguismo e a educação para a cidadania democrática” de acordo com Fisher G. (2002). Esta tolerância linguística entre países implica desconstruir estereótipos e revelar realidades sociais em sala de aula.

A propósito desta inclusão da cultura, Hymes (1964, cit. in Santamaría, 2008: 11-12) afirma que “a língua tenha uma função e se integre num contexto sociocultural”. Este aspeto funcional é importante para fundamentar e integrar a cultura no currículo.

Neste ponto cabem as definições de cultura e de estereótipo, presentes no Dicionário Priberam de Língua Portuguesa.

O estereótipo, no ponto 4 da definição, define-se por ideia ou conceito formado antecipadamente e sem fundamento sério ou imparcial. Este é um sinónimo de

preconceito. Recordo um dos pontos do Projeto Educativo do Colégio Novo da Maia que aborda a cidadania planetária como objetivo a trabalhar. Como tal, neste estudo, foi aplicado um questionário inicial ao público-alvo que mais adiante se analisa.

O ponto número 5 da definição contempla o lugar-comum, como “coisa que não é original e se limita a seguir modelos conhecidos.”

É coerente associar ao ponto 6 pois é referente a Estereotipia, “comportamento ou discurso caracterização pela repetição automática de um modelo anterior, anónimo ou impessoal, e desprovidas de originalidade e da adaptação à situação presente.”

Por uma questão de coerência, foi levantada também a definição de estereótipo nas duas línguas alvo da Prática Educativa, Inglês e Espanhol.

O Dicionário da Oxford, define estereótipo como “a widely held but fixed and oversimplified image or idea of a particular type of person, class or thing”. A definição inglesa confere-lhe um sentido lato e demasiado simplificado, geral.

Na 22ª edição do Diccionario de La Lengua Española pela Real Academia Española, a definição de estereótipo cabe em “imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad com carácter inmutable”. Esta definição confere ao conceito um cariz de imutabilidade, ou seja, invariabilidade e inalterabilidade.

A minha própria caracterização do estereótipo engloba os vários elementos levantados nos dicionários da Oxford e da Real Academia Española. Interessa também verificar se a valoração atribuída a esta crença é negativa ou positiva dos elementos estereótipos para que se possa desconstruir os mesmos.

Sendo completamente abrangente a definição de cultura, compete ao professor definir a mesma num contexto de aprendizagem de língua estrangeira. Até porque a escola é o espaço de excelência da diversidade de cultura ou culturas.

A minha curiosidade sobre este tema começou com a observação da reação pós-leitura de contos. Fui-me apercebendo que os rótulos atribuídos às personagens foram sendo assimilados e até generalizados pelos alunos do 1º ciclo em Prática Educativa I. Aqui, surgiu-me a ideia do papel dos estereótipos no ensino de Línguas Estrangeiras. Fui

aplicando alguns destes estereótipos para depois os desconstruir, facto que me pareceu ser uma boa atitude face à cultura, tal como apreendido na Unidade Curricular de Educação Linguística e Intercultural.

Após a identificação desta questão, foi relevante sustentar as definições de outros estudiosos.

Para Gahagan (1980:70), um “estereótipo é uma supergeneralização: não pode ser verdadeiro para todos os membros de um grupo (...) O estereótipo é, provavelmente, muito inexacto como descrição de um dado sujeito (...), mas não dada qualquer outra informação, constitui uma conjectura racional. Um destes traços levaria então à inferência de outros traços”.

Estes traços são, portanto, esquemas de um ponto de vista cognitivo. Os esquemas potencialmente mentais que se organizam em categorias, isto é, o próprio processo de construção dos estereótipos.

Através da interação social, os traços são produtos baseados em “conteúdos categoriais”, estes últimos conceitos segundo Deaux & Lewis (1984). Nesta perspetiva de fenómeno social, Lisi (1990) indica que “são as standardizações culturais e normas, absorvidas durante o processo de socialização, os elementos mais importantes na formação e conteúdos dos estereótipos.”

Lima (1997) faz a ligação entre estes dois papéis do estereótipo, cognitivo e social. A autora citando Six e Eckes (1991) indica que “enquanto categoria ou esquema, o estereótipo – porque obedece ao princípio da economia cognitiva – reduz a diversidade do real e permite processos de inferência, categorização e juízos sociais.”

A economia cognitiva que Lima enuncia, refere-se ao processo de acumulação de informação que de um ponto de vista económico sugere que a generalização da mesma implica um esforço cognitivo mínimo. É uma justificação que se prende com a “poupança” da memória.

No mesmo alinhamento de ideias, Lima recorre a Lisi (1990:594) para indicar que “a estereotipia não é nada mais do que uma reorganização e simplificação de informação complexa (...) devidas a limitações cognitivas.”

4.3 ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS

“A experiência do encontro com o outro faz parte da condição humana. Só conseguimos ver a diferença a partir da nossa própria identidade (...) Urge, então, ousar sermos nós através do outro, descobrindo-nos na mesmidade.”

PERES, A.(1999) *Educação Intercultural: utopia ou realidade?*

A investigação, caracterizada por utilizar os conceitos, as teorias, a linguagem, as técnicas e os instrumentos com a finalidade de dar resposta aos problemas e interrogações que se levantam nos mais diversos campos, tem na educação um “terreno fértil” para o desenvolvimento dos seus propósitos. Com o “*objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula*” e para que esta modificação aconteça, de forma metódica, a Investigação-acção surge como um “*excelente guia para orientar as práticas educativas*” (R. Arends in Fernandes, s.d:2). Isto numa perspetiva de observador participante num paradigma de epistemologia de escuta.

Woods, 1999:18 diz: “*Aquilo que as novas abordagens proporcionaram foram novas formas de aprender estas subjetividades, de um ponto de vista estético e emocional, para além de cognitivo; foi o enfatizar da relação de proximidade entre sujeitos e leitores com a investigação e o texto, respectivamente; foi ainda o tomar em consideração a subjetividade e posicionamento do investigador enquanto investigador.*” Tudo isto permite-nos apreciar melhor a *arte de ensinar*.

Através da Unidade Curricular de Investigação da Educação, conseguiu-se optar pelo Método Investigativo Interpretativo, pois decidiu-se optar pela investigação qualitativa e da chamada “epistemologia da escuta” pois não faria sentido seguir o caminho positivista da epistemologia da objetividade.

De acordo com Boaventura Sousa Santos, “A análise das condições sociais, dos contextos culturais, dos modelos organizacionais da investigação científica, antes

acantonada no campo separado e estanque da sociologia da ciência, passou a ocupar papel de relevo na reflexão epistemológica.”

Para mim, o método qualitativo é mais flexível. Segundo Bardin (2003), “A abordagem quantitativa e a qualitativa, não têm o mesmo campo de ação. A primeira, obtém dados descritivos através de um método estatístico. A segunda corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses.”

Até porque o professor intercultural *“defende diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura como prática social.”* (Educação Intercultural, 2003).

“Na nossa perspectiva, o discurso intercultural, enquanto estratégia de comunicação, não se configura sob a determinação de objetivos ou categorias a priori. A sua epistemologia interna é delineada sobre o cunho situacional e relativo das diferentes situações ou problemáticas concretas sobre as quais se projecta ou reflecte. Neste sentido, MARTINE A. PRETCEILLE (1985) considera que o discurso intercultural pressupõe uma abordagem subjectivista, situacional e interaccionista.” Rosário Gambôa, 1997

O parágrafo anterior, da responsabilidade da Presidente do Instituto Politécnico do Porto, acaba por justificar e fundamentar a opção metodológica usada neste relatório.

Acredita-se que, através da observação e recolha de dados, poderemos chegar a determinadas conclusões muito úteis em relação à nossa questão problema. Desta forma, adotar-se-ia o estudo de caso como opção metodológica que recorre a várias técnicas próprias da investigação qualitativa, nomeadamente o diário de bordo, a entrevista e a observação.

Segundo Yin (1994:92), a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso, permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e, em simultâneo, permite corroborar o mesmo fenómeno.

Desta feita e para validar o estudo, optou-se por um questionário inicial.

Este inquérito por questionário implica um ponto inicial, uma auscultação dos conhecimentos prévios dos alunos face às ideias preconcebidas sobre os espanhóis e seus hábitos. A validação deste questionário por Almeida, N. (2012), confere-lhe um carácter prático de analisar e de leitura objetiva.

A nível de método investigativo, pretende fazer uma análise quantitativa.

Assim, inicialmente, os dados apontam para o universo dos inquiridos em anonimato.

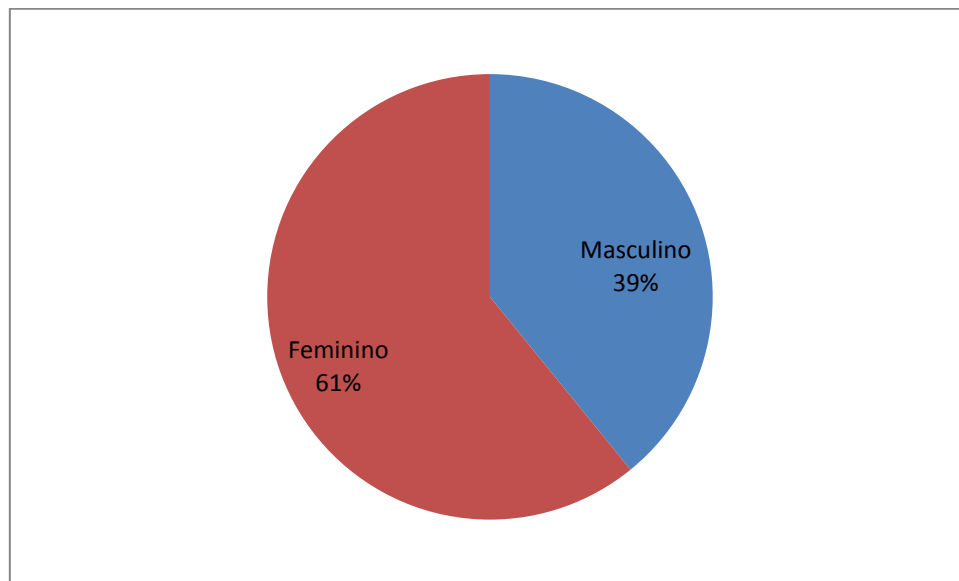


Fig. 2 – Universo dos inquiridos por sexo

Da totalidade dos inquiridos, a média etária situa-se nos 12,56 anos de idade. Ainda considerando o cabeçalho, conseguiremos analisar o nível de contato direto com a cultura espanhola.

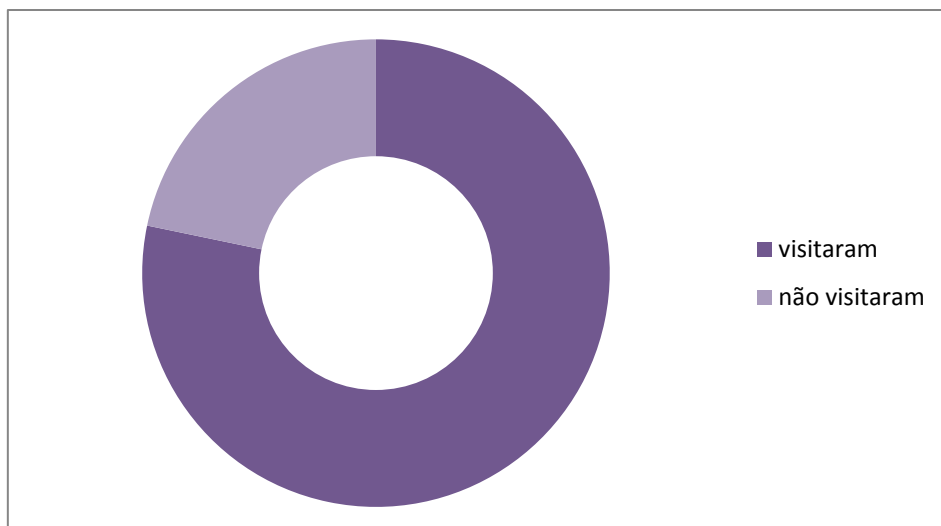


Fig. 3 – Quadro síntese de experiência de visita a Espanha

O gráfico que se apresenta releva os resultados inquiridos sobre a primeira questão: Que palavra te ocorre quando pensas em Espanha? As palavras lazer, marca e outros correspondem a categorias. Sendo que a categoria *lazer* engloba as opções dos alunos em associação com “férias”, “divertimento”, “calor” e “bares”.

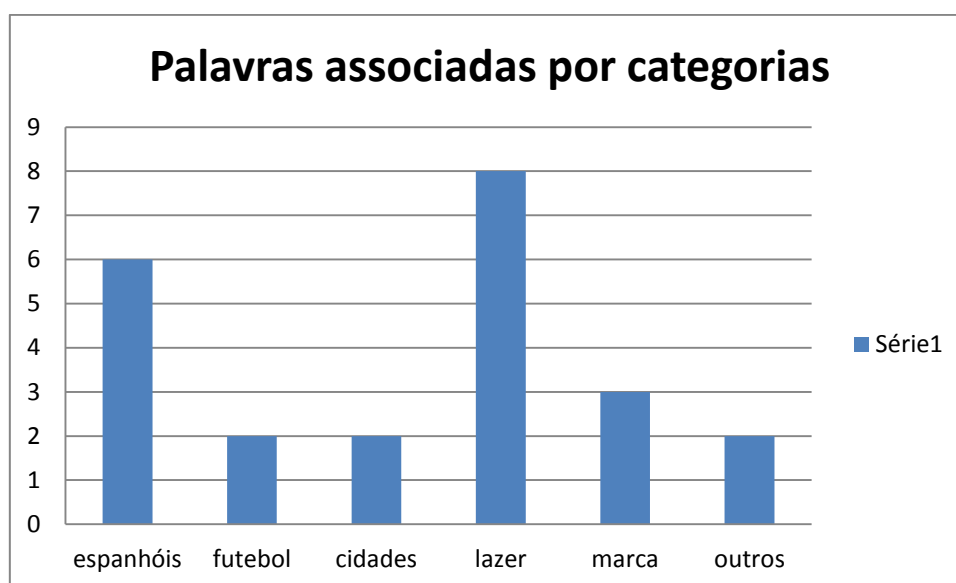


Fig. 4 – Resultados da primeira pergunta do questionário

A segunda pergunta passa a especificar os aspetos mais culturais associados a uma nação, como tal, ela foi enunciada da seguinte forma: A que horas se começa a trabalhar em Espanha? Os inquiridos teriam de optar pelas alíneas que se seguem: a)

de manhã cedo, b) a meio da manhã e, por fim a c) de tarde. O gráfico apresentado simboliza as respostas fornecidas.

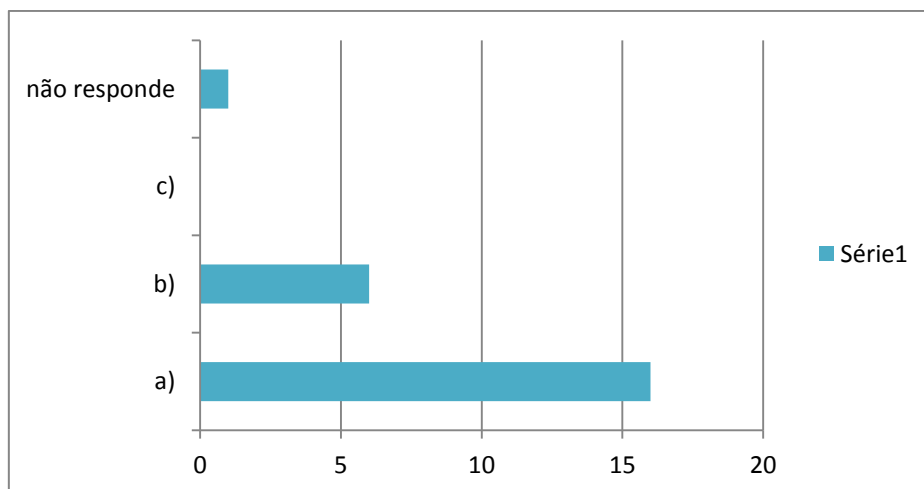


Fig. 5 - Resultados da segunda pergunta do questionário

A resposta a), referente a “Os Espanhóis começam a trabalhar de manhã cedo”, foi claramente a opção mais assinalada, sendo que a b) “Os Espanhóis começam a trabalhar a meio da manhã” tem alguma expressão.

O tratamento comum entre os Espanhóis foi o motivo da questão número três. Questionados sobre este tema, os inquiridos tiveram as seguintes opções de escolha: a) por tu; b) por você ; e c) por tu e você.

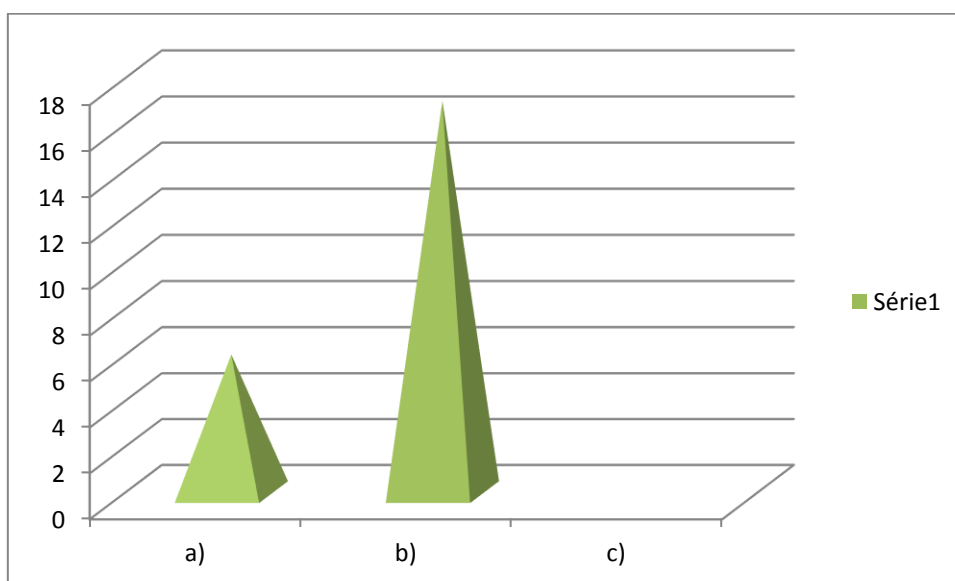


Fig. 6 - Resultados da terceira pergunta do questionário

O resultado é visualmente claro. A opção escolhida é a b) o tratamento por você, sendo que a opção a), o tratamento informal, é também preferida por seis alunos.

A quarta questão abarca a famosíssima questão da *siesta*. A questão é formulada de um modo genérico: Os Espanhóis costumam dormir a sesta todos os dias?

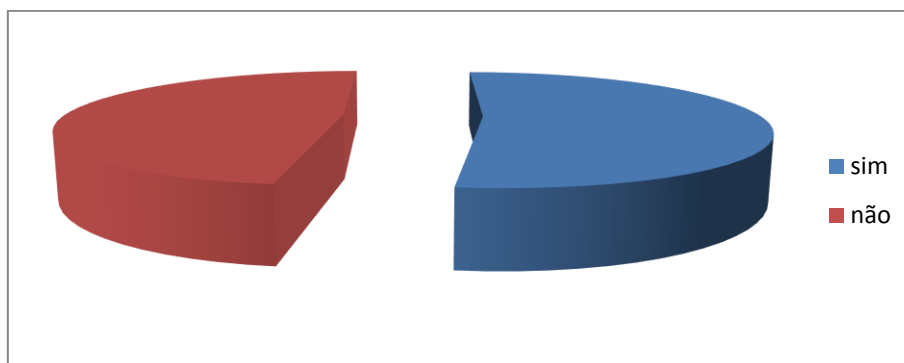


Fig. 7 – Resultados da quarta pergunta do questionário

A escolha dos inquiridos foi bastante dividida. Doze alunos escolheram sim como resposta e onze escolheram não.

Os costumes das refeições são abordados na questão cinco. De entre as três opções das horas das refeições: antes, à mesma hora ou depois dos Portugueses, os alunos responderam da seguinte forma.

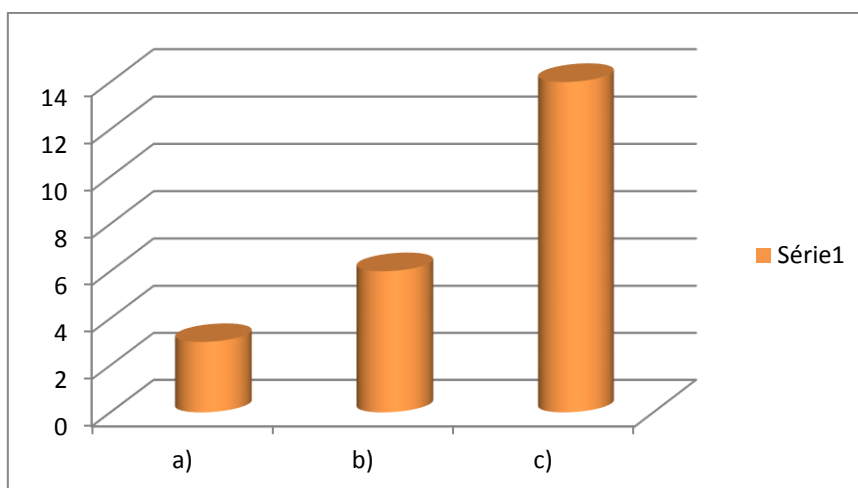


Fig. 8 - Resultados da quinta pergunta do questionário

Embora os alunos tenham dividido a sua opinião pelas três opções apresentadas. É mais explícita a escolha da opção c) os Espanhóis almoçam e jantam mais tarde que os Portugueses.

Numa seção mais dedicada a festividades e fatos culturais, a pergunta seis é colocada da seguinte forma: Na época natalícia, quando abrem os presentes os Espanhóis? As opções fornecidas contemplam o dia de Reis (opção A), o dia de Natal (opção B) e ambos os dias (opção C).

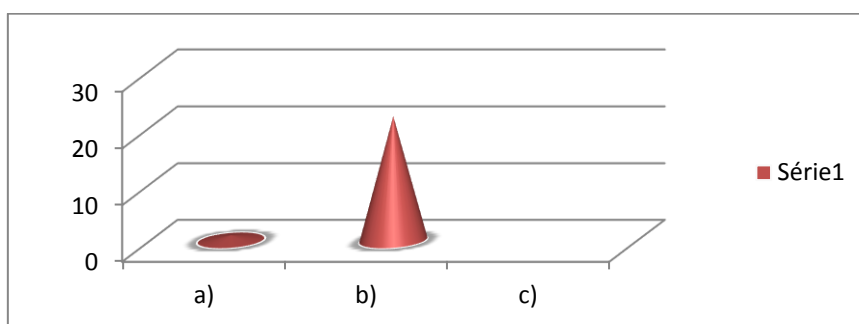


Fig. 9 - Resultados da sexta pergunta do questionário

Claramente a opção b), a abertura dos presentes de Natal no próprio dia de Natal, foi a escolhida pelos inquiridos; ainda que tenha sido escolhida a opção a) por um aluno.

A pergunta número sete consistiu na gastronomia espanhola e as opções de resposta apenas sim/ não. Em caso afirmativo, os alunos teriam de enunciar um prato conhecido.

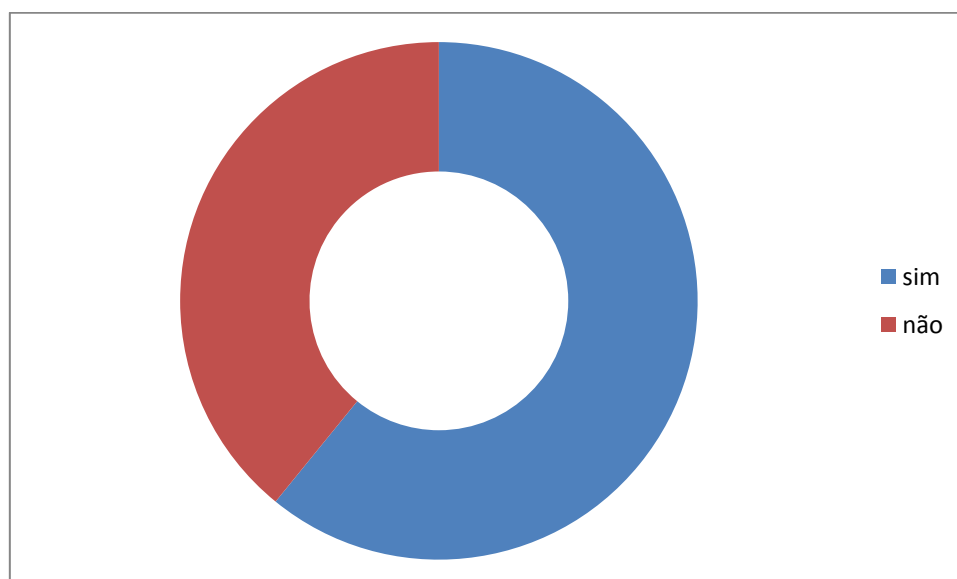


Fig. 10 - Resultados da sétima pergunta do questionário

Das catorze respostas afirmativas, os pratos enunciados foram os seguintes:

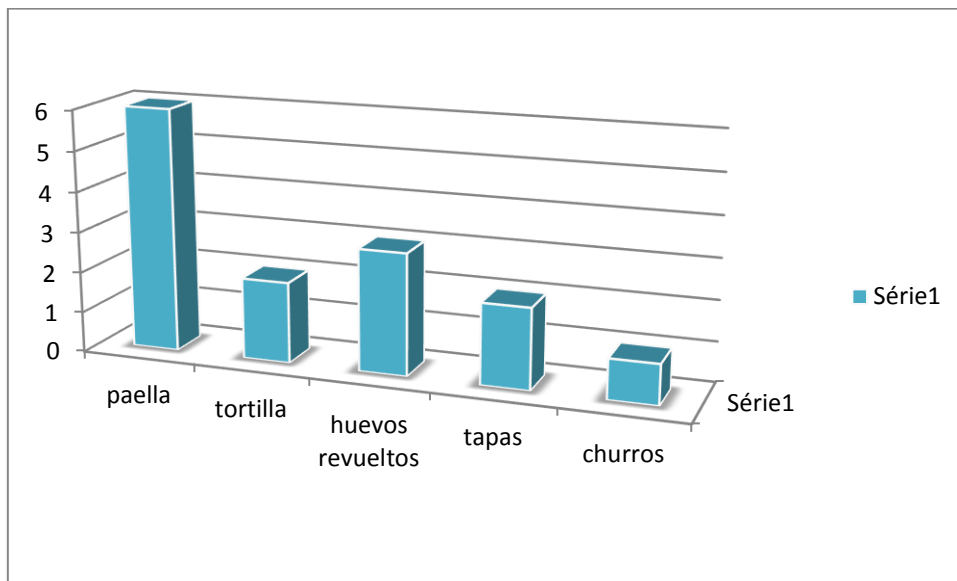


Fig. 11 – Opções de resposta da sétima pergunta do questionário

Sangria, café e vinho são correspondentes às opções a), b) e c). Quando inquiridos sobre a bebida típica espanhola, os resultados dos alunos são os seguintes:

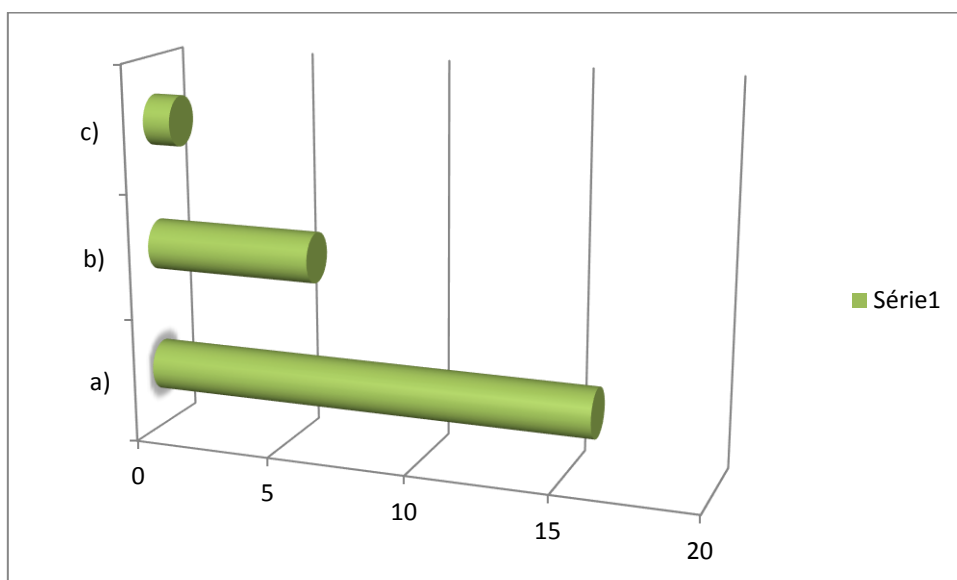


Fig. 12 - Resultados da oitava pergunta do questionário

A pergunta nove envolve, de novo, respostas afirmativas ou negativas sobre o conhecimento de alguma festa típica espanhola.

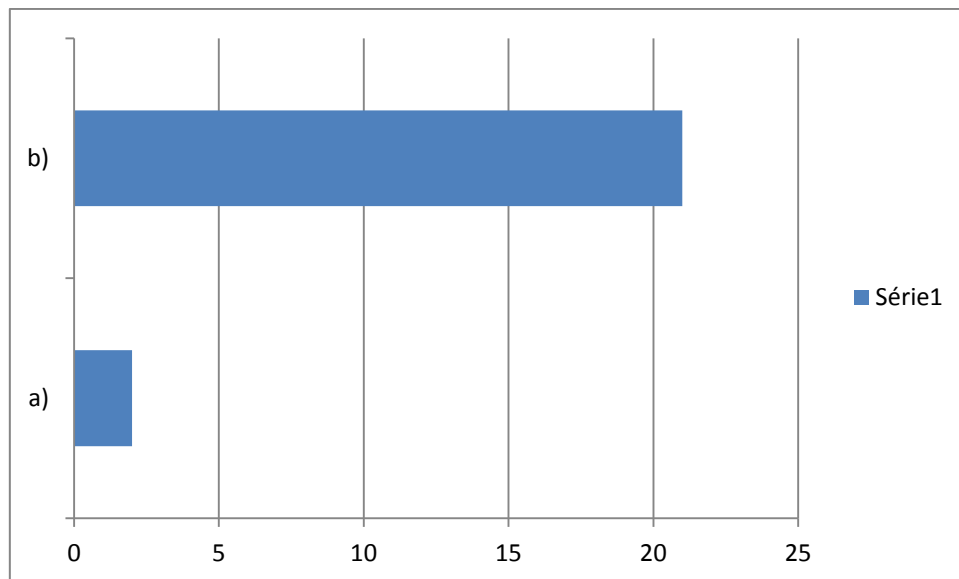


Fig. 13 - Resultados da nona pergunta do questionário

Das quatro opções afirmativas, dois inquiridos referiram o Día de los Reyes, um referiu La Tomatina e, por último, outro aluno referiu o Día de la España.

Para finalizar este questionário inicial, foi colocada uma tabela com alguns adjetivos de personalidade para que os alunos os relacionassem com o típico espanhol. A análise das respostas é algo surpreendente.

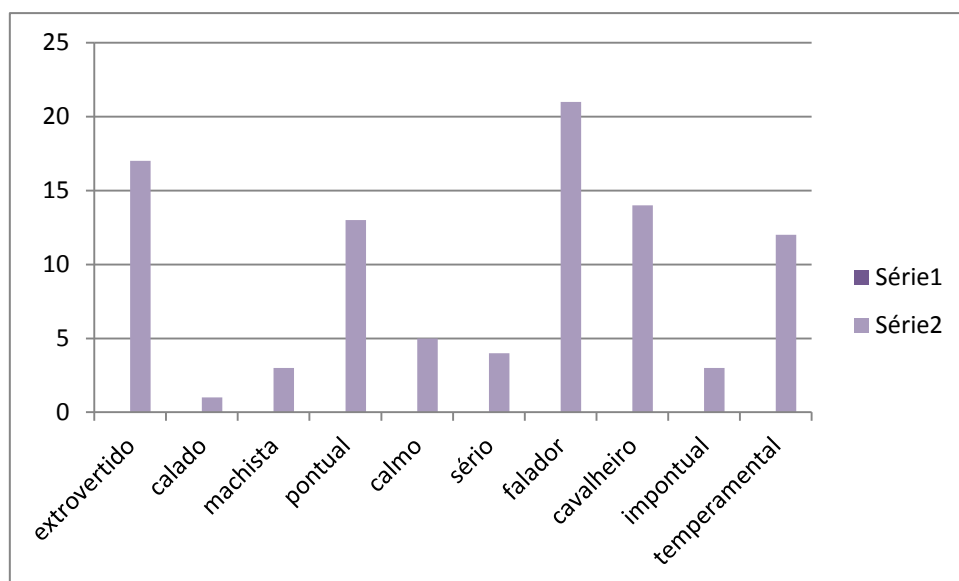


Fig. 14 - Resultados da décima pergunta do questionário

É bastante óbvio que a ideia inicial dos alunos incide entre três conceitos prévios do foro comportamental. Neste momento, as suas opiniões recaem sobre os adjetivos falador, extrovertido e cavalheiro. No entanto, as características - pontual e temperamental - têm, igualmente, bastante expressão.

Validados e tratados os dados iniciais, prosseguiu-se para um trabalho de análise de conteúdo suportado na expressão escrita.

Numa aula preparada para a análise contrastiva dos hábitos e costumes dos espanhóis assente em textos jornalísticos e estatísticos, os alunos foram sendo levados à escrita de um texto de reflexão individual. A planificação e materiais desta aula encontram-se anexados a este relatório.

Neste momento, pretende-se analisar a questão problema em causa neste relatório – O estereótipo oculto, isto é, o efeito do texto na construção do estereótipo.

Este efeito do texto nos seus leitores pode levantar várias questões de diversa ordem, principalmente, no que diz respeito ao aspeto funcional do cérebro. Fundamenta-se socialmente com exemplos da publicidade e da propaganda. Neste caso específico, tentaremos investigar o papel da interpretação da informação e fiabilidade dos textos didatizado em aula de Língua Estrangeira Versus reforço ou criação de estereótipos.

Neste sentido, apostando na diversidade dos textos didatizados, foi apresentado em aula um texto áudio sobre alguns hábitos dos espanhóis e dados percentuais, dentro da unidade temática *En ocio*. Este texto áudio não foi fabricado pelo professor em prática educativa, mas sim retirado de um manual de uma editora espanhola, *Prisma de Ejercicios (5)*, Edinumen.

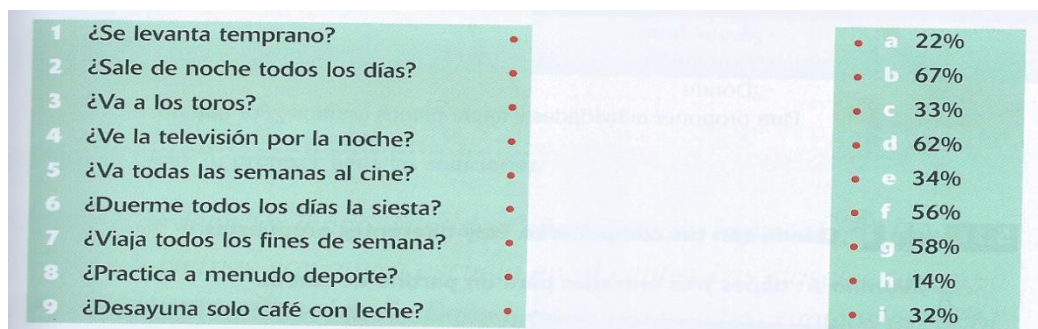


Fig. 15 – Encuesta motivadora ao tema

De forma a praticar a expressão oral, os alunos foram convidados a retirar conclusões generalistas com frases-tipo, como por exemplo: *La mayoría de los españoles..., Pocos españoles..., muchos españoles...*”

Os alunos ficaram admirados com alguns dos dados deste inquérito enquanto algumas informações foram ao encontro do que tinham como ideia pré-concebida. Informalmente, evidenciado em ecos da aula, os alunos foram opinando sobre o facto de apenas 32% dos inquiridos irem às touradas, pois consideravam que todos os espanhóis fossem às touradas. Esta imagem poderá ser relacionada com um dos símbolos turísticos de Espanha ser o touro negro.

Depois de visualizar e analisar um vídeo (videoele), foi apresentado um texto escrito do tipo jornalístico do mesmo manual anteriormente referido. O texto trata um estudo sobre o tempo livre dos jovens espanhóis pelo *Injuve – Instituto de la Juventud*. O interesse deste texto ultrapassa o fator da faixa etária e da comparação entre pares de outro país. A atividade final implica reflexão sobre os costumes na forma escrita, da qual foi elaborada a seguinte análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é considerada uma técnica de tratamento de dados estudada em Investigação da Educação. Se, por um lado, o questionário revelou dados quantitativos, a análise de conteúdo trata os dados qualitativos, oscilando entre objetividade e subjetividade. Esta análise permite uma desocultação da informação e o analista – “agente duplo, detective, espião” segundo Bardin (1977:9) - procura desvendá-la.

Na análise que se segue encontramos unidades de registo ou de codificação das informações fornecidas pelos inquiridos, isto é, tratam-se das mais específicas partículas dos seus discursos. As categorias são as caixas onde são enquadradas as anteriores unidades de registo e as relações entre si. As subcategorias permitem relacionar ainda melhor e mais especificamente as informações entre si, podendo ser agrupadas.

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto
Costumes dos jovens portugueses	O que são os costumes?	Definição	- Costumes	Significa atividades e tradições
		Sinónimos	- Hábitos - Passatempos	Hábitos culturais Hobbies
	Atividades de lazer	Definição	- atividades de recreação/ livres	Internet Desportos Ver televisão Passear
	Dinheiro	Mesada	- Gastos	Roupa Cinema Jogos
	Horários	Semanais	Tempo livre de rotina	Dança Desporto Música
		Fim de semana	Tempo livre não programado	Passeio/ Viagem Compras
Costumes dos jovens espanhóis	Quais os costumes espanhóis?	Comparação/ Opinião	- Sair à noite - Desporto - Gastos - Álcool	- Os jovens espanhóis saem mais do que os portugueses - são fanáticos por futebol - gastam mais do que os portugueses porque ganham mais - bebem demasiado - gostam mais de festas

Fig. 16 – Quadro síntese de análise de conteúdo

Na análise do conteúdo dos textos de opinião, foi confirmada a influência do texto apresentado na interpretação da informação. Alguma desta informação moldou o pensamento dos alunos como formatação, como se a generalização fosse regra. Um exemplo disso, é a reação ao consumo do álcool. Neste sentido, foi explicada a cultura de *botellón* – (grande garrafa) reunião em espaço público para beber bebidas

alcoólicas compradas antecipadamente (Priberam) - e, toda a campanha para evitar o mesmo.

Aldo de Albuquerque Barreto afirma: “A informação, quando adequadamente assimilada, produz conhecimento, modifica o estoque mental de informações do individuo e traz benefícios ao seu desenvolvimento da sociedade em que ele vive”.

Outras situações esporádicas foram surgindo ao longo da Prática Educativa II e III acerca dos estereótipos tais como os ecos que a seguir se transcrevem: “Os espanhóis traduzem os nomes dos grupos ingleses, não é?”, “Porquê é que os espanhóis falam todos tão alto?”, “Não sei porque razão os espanhóis não falam outras línguas...” Estas indagações eram obviamente generalizadas mas partilhadas por vários alunos e partiam dos seus conhecimentos, leituras e experiências de vida. Pouco a pouco, e em análise contrastiva, as ideias marcadas foram sendo simplificadas e abertas à diferença.

5. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada país tiene su forma de decir las cosas.

Lo importante es lo que se oculta tras las palabras de la gente”

Freyda Stark, The Journey’s Echo

O Relatório Final de Estágio, mais do que um documento meramente descritivo, deve ser antes de tudo um documento que espelhe, o mais fielmente possível, as experiências, os sentimentos, as aprendizagens, as ideias, as linhas de ação e pensamento, de forma crítica e autocrítica, desenvolvidos ao longo da Prática Educativa Supervisionada realizada ao longo deste ano.

Através dele perspectiva-se mais do que meras análises de atividades e tarefas construídas à luz da teoria. Pretende-se que seja um documento capaz de evidenciar o processo de formação profissional docente que culmina com a realização do mesmo.

Encerra-se este relatório com um esforço de demonstrar que os estereótipos são inevitáveis e indissociáveis do processo de comunicação, no entanto, são manobráveis por uma escolha reflexiva dos materiais a utilizar, evitando um *tsunami* de ideias erradas. Assistimos também que as crenças têm várias origens e que a própria experiência em sala de aula pode fortalecer ou desmistificar as mesmas.

De acordo com Sherman e Hamilton (1994) “os estereótipos podem, por essa mesma razão, tornar-se úteis, pois eles permitem que se preste atenção particular a informações incongruentes com o estereótipo, levando o sujeito a concluir que algo não está correto na sua forma de pensar o mundo”.

Neste estudo, verificou-se que cada aluno vê o mundo aos seus olhos e que partilha de uma visão comum que resulta de situações de contato. Conclui-se que os estereótipos constituem a natureza do preconceito, vislumbrando um forte enraizamento histórico e cultural determinados por grupos sociais. Este pensamento, a cargo do professor de

línguas, deve orientar as referências culturais individuais e de grupo para uma cidadania planetária.

Em todo o caso, o importante é aprender a aceitar a existência e articular a influência das diferenças culturais para haver um entendimento intercultural. A aula de língua estrangeira é o local primordial para trabalhar esses aspetos. A cultura determina o comportamento linguístico.

Concluo que foi útil comparar, avaliar e desmitificar hábitos e culturas de forma a alicerçar o conhecimento em camadas, o conhecido “*scaffolding*” da aprendizagem.

Foram visitados os conceitos de cultura e competência comunicativa intercultural de forma a obter a visão do Professor de Línguas Estrangeira deste milénio. Neste sentido prático, este relatório baseou-se num modelo efetivo de comunicação intercultural. E implicitamente, é também objetivado como melhorar as competências expressivas, compreensivas e metacomunicativas dos alunos nos intercâmbios comunicativos interculturais.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão*. Porto. Porto Editora. Coleção CIDInE.-

Alarcão, I., Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e aprendizagem*. Porto. Almedina. 2ª Edição.

Alarcão, I., Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*- Edições Pedagogo. Mangualde.

Almeida, N. (2012). *Estudos das Imagens e dos Estereótipos associados a Espanha e aos espanhóis – uma proposta didática para a aula de ELE*. UTAD. Vila Real

Amaral, M., Moreira, M. & Dolinda, R. (1996). O plano do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – Estratégias de supervisão.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Cañas, A. C. (2005). Aspectos interculturales en la enseñanza del Español segunda lengua/ lengua extranjera: Propuesta didáctica. Universidad Nacional de Educación a distancia Facultad de Filología

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Porto: Plural Editores.

Diogo, F.; Vilar, A. M.(1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Edições ASA.

Estanqueiro, A. (2010) *Boas Práticas na Educação: o papel do professor*. Lisboa. Editorial Presença. 1ª Edição.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto. Porto Editora. 4ª Edição.

Fisher, G. (2002). *Quadro europeu de referência e portfolio de línguas in Educação & Comunicação, 7, 19-26*.

Fernandes, A. (2006). *Projecto SER MAIS: Educação para a Sexualidade Online*. Disponível em:

http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/tese_completa.pdf (Acedido em 05.09.2014)

Gambôa, R. (1998), *A Educação e a Escola na paisagem pós-moderna de crise*, Inovação (11)

Leitão, A.; Alarcão, I. (2006). *Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB*. Aveiro. CIEd - Universidade do Minho. Revista Portuguesa de Educação.

Lima, M. (1997). *Considerações em torno do conceito de estereótipo: uma dupla abordagem*. Universidade de Aveiro

Perronoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Proença, M.C. (1992). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.

Roldão, M. (2010). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Desenvolvimento Profissional de Professores. 2ª Edição.

Silva, M. P. (2009). *Avaliação das aprendizagens dos estudantes do 1º CEB*. Dissertação de Mestrado. Aveiro. Universidade do Minho. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.

Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

Vieira, F.; Moreira, M.; Barbosa, I.; Paiva, M.; Fernandes, I. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde. Edições Pedagogo, Lda.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto. Editora ASA.

Documentação Legal

Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, Diário da República I, 1.ª série, nº38 – *Formação de Professores*.

Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março, Diário da República I, Série A, nº60 – *Graus e Diplomas do Ensino Superior*.

Despacho Normativo nº 01/2005, *Diário da República*, II Série B, 5 de janeiro de 2005 - *Avaliação das aprendizagens dos alunos do Ensino Básico*.

Webgrafia

Agrupamento D. Manuel de Faria e Sousa (2013). Consultado em 2013, junho, em <http://www.manuelfariasousa.pt/>.

Colégio Novo da Maia (2014). Consultado em 2014, fevereiro, em <http://www.colegionovodamaia.pt/>

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013. Consultado em 2014, setembro em <http://www.priberam.pt/dlpo/estereotipo>

Glória Fisher, Educação & Comunicação,7 , 19-26, Quadro comum de referência e portfolio europeu de línguas https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/249/1/n7_art2.pdf

Maia Cidade Global (2014). Consultado em 2014, novembro em <http://www.maia.cidadeglobal.com/>

7. ANEXOS