

**ACTIVIDADES DE ACCÇÃO TUTORIAL BASEADAS NA FILOSOFIA DO PORFÓLIO
EUROPEU DAS LÍNGUAS
ACTIVIDADES DE ACCIÓN TUTORIAL BASADAS EN LA FILOSOFÍA DEL
PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS**

Guadalupe Arias Méndez
Elisabete Batoco Constante de Brito
Instituto Politécnico da Guarda - Portugal
guadalupe@ipg.pt
beta@ipg.pt

Resumo

Com a adequação dos planos de estudo dos cursos universitários nacionais às exigências do Espaço Europeu de Educação Superior, resultante da Declaração de Bolonha, surge a consciência e a necessidade de desenvolver actividades pedagógicas adequadas para serem utilizadas no tempo que cada unidade curricular deve dedicar à acção tutorial.

Esta actual mudança do paradigma pedagógico, ainda que sem ser totalmente nova, vem relembrar que o foco principal da nossa prática docente deve estar centrado na aprendizagem mais do que no ensino, ou seja, paulatinamente teremos de efectuar nas nossas aulas um intercâmbio de papéis, ou uma redistribuição dos mesmos, entre os dois principais agentes da prática pedagógica, destacando como protagonista indiscutível o aluno.

Teremos assim o professor como facilitador de uma aprendizagem significativa, como orientador que conhece e proporciona ao aluno as estratégias de aprendizagem necessárias, que o ajudem a aprender a aprender e que o iniciem num processo de reflexão metacognitivo que deve ser necessariamente transversal a todas as unidades curriculares.

Para atingir estes objectivos propomos actividades pedagógicas baseadas na filosofia presente no Portfólio Europeu das Línguas para o Ensino Superior criado pelo Conselho da Europa.

Resumen

Con la adecuación de los planes de estudio de las titulaciones universitarias nacionales al Espacio Europeo de Educación Superior, resultante de la Declaración de Bolonia, surge la conciencia y la necesidad de diseñar actividades pedagógicas adecuadas para ser utilizadas en el tiempo que cada unidad curricular debe dedicar a la acción tutorial.

El presente cambio de paradigma pedagógico, aunque no es nuevo, nos viene a recordar que el foco principal de nuestra práctica docente tiene que estar centrado en el aprendizaje más que en la enseñanza, es decir, paulatinamente tendremos que efectuar en nuestras aulas un intercambio de papeles, o una redistribución de los mismos, entre los dos principales agentes de la práctica pedagógica, alzando como protagonista indiscutible al alumno.

Tendremos, pues, al profesor como facilitador de un aprendizaje significativo, como orientador que conoce y proporciona al alumno las estrategias de aprendizaje necesarias que le ayuden a aprender a aprender y que le inicien en un proceso de reflexión metacognitivo que debe plantearse como necesariamente transversal a todas las unidades curriculares.

Para alcanzar estos objetivos, proponemos actividades pedagógicas basadas en la filosofía presente en el Portfólio Europeo de las Lenguas para la Enseñanza Superior creado por el Consejo de Europa.

Objectivos e metodologia

A presente comunicação pretende ser uma porta aberta à reflexão para docentes e formadores que dediquem os seus esforços de desempenho profissional e pedagógico no ensino superior e que querem, enquanto profissionais, procurar responder às lacunas de aprendizagem que o sistema foi deixando nos seus alunos, as quais se tornam especialmente visíveis a este nível de ensino.

Todos tivemos, alguma vez, de nos confrontar com a situação de, nos últimos anos de curso, ter alunos nas nossas aulas que não sabem fazer um resumo ou um esquema conceptual, ou que são incapazes de elaborar um breve trabalho científico que não tenha sido integral ou parcialmente copiado. Alunos que, no momento de fazerem uma apresentação oral, lêem monotonamente folhas intermináveis de informação impressa da internet ou que, simplesmente, se limitam a ler, no computador, diapositivos repletos de conteúdo igualmente copiado.

A questão que se pode colocar, defrontados com esta situação neste nível de ensino, é a de saber a quem cabe a responsabilidade de ensinar estas competências essenciais, que, se afirma, deveriam já ter sido adquiridas em etapas educativas anteriores, e que, por isso, são consideradas impróprias de ser ensinadas ao nível do ensino superior e, menos ainda, em programas de disciplinas (unidades curriculares) como a economia, a gestão, ou a matemática, etc., apenas para referir algumas ao acaso.

Por outro lado, não é raro ouvirmos dizer: *“QUANDO posso fazê-lo, com um programa da disciplina tão extenso? Já que com Bolonha tive de comprimir num semestre os conteúdos que antes leccionava num ano, sem nunca sequer nos determos para pensar que estas competências não supõem mais conteúdos conceptuais, e que são apenas competências de índole procedimental e actitudinal, e que podem perfeitamente ser introduzidas em paralelo com a realização de qualquer actividade pedagógica, independentemente da unidade curricular em causa. Embora não queiramos marcar explicitamente um quando, temos agora disponíveis, pelo menos na maioria das instituições de ensino superior, horas de Orientação Tutorial que devem ser dedicadas a estas práticas pedagógicas de reflexão, orientação e acompanhamento no processo de aprendizagem e de aquisição de competências.*

Não pretendemos aqui dar todas as respostas e muito menos fornecer receitas mágicas. Apenas queremos (1) reflectir *em voz alta*, porque estamos conscientes de que existem deficiências no nível de competências com as quais os nossos alunos saem do ensino superior (2) provar como, com um pouco de boa vontade, e de um modo transversal, estas competências se podem ensinar

e aprender em qualquer área de conhecimento do currículo académico **(3)** apresentar alguns modelos de actividades (fichas) que podem ser utilizadas em diferentes momentos da prática docente, com o objectivo de levar à reflexão em *voz alta* sobre procedimentos e estratégias que se colocam em prática no momento de realizar uma série de tarefas. Sem serem de todo fechadas, estas fichas foram criadas apenas com um intuito orientador e não como moldes rígidos nos quais se podem encaixar uma ou duas horas por semana do horário da unidade curricular. Podem, assim, ser perfeitamente adaptáveis a diversas situações e, como referimos, ser transversais a todas as unidades curriculares de qualquer curso superior.

Acreditamos que não há nada mais gratificante na nossa prática docente do que comprovar, no final do semestre, como um aluno que se julgava, ou se dizia, incapaz de realizar uma tarefa como por exemplo elaborar um texto no qual expressasse a sua opinião de modo coerente e bem estruturado, é não só capaz de o fazer como, e mais importante, acredita nessa capacidade, o que faz com que, em termos de motivação e valorização da autoconfiança, seja capaz de realizar ainda melhor a tarefa num momento posterior. Todos concordarão que não pode haver, enquanto profissionais de ensino, maior índice de avaliação do desempenho docente do que a satisfação dos nossos alunos.

Ponto de partida para a reflexão: a filosofia presente no Portfólio europeu das línguas

O Portfólio europeu das línguas para adultos é um documento promovido pelo Departamento de Política Linguística do Conselho da Europa e baseia-se no Marco comum europeu de referência para as línguas: **ensino-aprendizagem e avaliação**. Tem duas funções principais: informar sobre a competência linguística e as competências interculturais do seu titular e **ajudá-lo para que o seu processo de aprendizagem de idiomas seja mais efectivo**.

O Portfólio europeu das línguas pretende assim, entre outras coisas, **estimular a aprendizagem** das línguas, bem como promover a autonomia da aprendizagem e **a capacidade de auto-avaliação** do seu titular. Por outro lado, ajuda-o a documentar e a promover a **reflexão sobre a sua aprendizagem individual** de idiomas e a determinar os seus objectivos para **organizar a sua futura aprendizagem**. Para os professores e as instituições educativas, o Portfólio europeu das línguas pode **ajudar a identificar as necessidades e motivações** dos titulares, **fixar com eles objectivos e desenvolver programas de aprendizagem**, podendo deste modo, ser

considerado também uma **valiosa fonte de informação explícita sobre crenças e estilos de aprendizagem** de idiomas¹.

Quisemos começar com estas palavras sobre o Conselho da Europa para chamar a atenção sobre a importância do seu significado e demonstrar como um documento centrado na aprendizagem das línguas estrangeiras se relaciona perfeitamente com as teorias construtivistas da aprendizagem, com o ensino centrado na aquisição de competências e com o fomento da aprendizagem ao longo da vida promovido pela *Declaração de Bolonha* de que falaremos a seguir, por ser o marco curricular que orienta as instituições de ensino superior da actualidade e constituir “o pretexto” perfeito, certificado pelas mais altas instâncias políticas e educativas, para modificar e reorientar a nossa prática educativa e, conseqüentemente, o desempenho dos nossos alunos nas aulas.

Marco institucional: o Processo de Bolonha

Como é sabido, o *Processo de Bolonha* constitui uma acção política em direcção a um Espaço Europeu do Educação Superior comum, representando novos paradigmas nas relações sociais em educação ao nível global.

Numa perspectiva de política educativa, o chamado *Processo de Bolonha* iniciou-se informalmente em Maio 1998, com a declaração da Sorbonne, e começou oficialmente com a Declaração de Bolonha em Junho de 1999, tendo sido subscrita pelos ministros responsáveis pelo ensino superior de 29 países europeus com o objectivo central da construção do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES).

Do ponto de vista da estratégia comunitária da União Europeia, o *Processo de Bolonha* define um conjunto de etapas a prosseguir pelas instituições de ensino superior europeus de cada país no sentido de construir, até 2010, um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado enquadrando-se na agenda política delineada pelos Chefes de Estado e de Governo, na cimeira europeia de Lisboa (2000), prosseguida na cimeira de Barcelona (2002), a qual definiu o objectivo de, até 2010, fazer da Europa:

“a economia do conhecimento mais competitiva e mais dinâmica do mundo, capaz de um crescimento económico duradouro acompanhado de uma melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e de maior coesão social”.

¹ Informação adaptada do *Porfólio Europeu das Línguas*, adultos 16 +, do Ministério de Educação e Ciência espanhol. O negrito é da nossa responsabilidade não aparecendo no documento original.

A ideia central da declaração de *Bolonha*, salvaguardando as especificidades de cada país, é a de permitir que um estudante de qualquer estabelecimento de ensino superior obtenha o reconhecimento do seu grau académico em qualquer um dos Estados-membros. Tal pressupõe que as instituições de ensino superior passem a funcionar de modo integrado, num espaço aberto antecipadamente delineado, e guiado por mecanismos de formação e reconhecimento de graus académicos homogéneos.

Os objectivos gerais da *Declaração de Bolonha* são o aumento da competitividade e a promoção da mobilidade e empregabilidade dos diplomados do ensino superior no espaço europeu. As suas principais linhas de acção podem resumir-se em (1) Adopção de um sistema de graus facilmente legível e comparável; (2) Adopção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos; (3) Estabelecimento de um sistema de créditos (ECTS); (4) Promoção de mobilidade estudantes, docentes e investigadores; (5) Promoção da cooperação europeia na garantia de qualidade; (6) Incremento da dimensão europeia do ensino superior; (7) Maior envolvimento dos estudantes na gestão das instituições de ensino superior; (8) Aprendizagem ao longo da vida e (9) Promoção da atractividade do EEES.

Neste contexto, está em construção na Europa um novo quadro regulador para o sector do ensino superior, centrado na trilogia *garantia de qualidade, reconhecimento e acreditação* (Antunes: 2007, 28).

Também em Portugal foi desencadeada, sobretudo a partir de 2006, uma reforma do ensino superior que, no momento presente, está prestes a registar a adequação da totalidade dos cursos de ensino superior ao modelo de Bolonha (1º ciclos e, em alguns casos, 2º ciclos); encontram-se ainda em curso, também a um ritmo alienante, outras alterações de fundo no que toca, por exemplo, à autonomia e governo das instituições.

As implicações pedagógicas do Processo de Bolonha: promoção do aprender a aprender.

Actividades para a acção tutorial

Pelo que acima ficou exposto, percebemos que, do ponto de vista institucional e formal, o *processo Bolonha* visa a uniformização dos graus no ensino superior nos Estados-Membros para responder às exigências do EEES. Já do ponto de vista pedagógico, o *processo Bolonha* tem na sua filosofia uma mudança de paradigma há muito proclamada mas raramente seguida, baseada num processo de ensino que já muitos investigadores defenderam antes (Faure, 1972; Banathy, 1984; Segovia & Beltrán, 1998; Segovia, 2003, entre outros) e que se traduz num ensino centrado no aluno no qual o professor deixou de ser o protagonista, entendido no sentido magistral das aulas tradicionais.

Significa isto que o professor deixou de ser transmissor de conhecimentos para passar a ser mediador da aprendizagem. Dessa adequação surge a consciência e a necessidade de desenvolver actividades pedagógicas mais centradas no aluno e adequadas para serem utilizadas no tempo a que cada unidade curricular deve dedicar à acção tutorial. O objectivo é, pois, centrar a prática pedagógica não no ensino mas antes na aprendizagem.

A acção tutorial, mais comumente designada de tutoria, é também uma novidade introduzida pelo *processo de Bolonha* dentro do marco do EEES e traduz-se, em termos práticos, numa orientação/ajuda oferecida ao aluno tanto ao nível académico como pessoal e profissional. O objectivo final desta introdução é que se produza uma mudança que se materialize num ensino de maior qualidade e numa aprendizagem que aposte mais no desenvolvimento das competências do aluno.

Deste modo, ao professor é conferido um papel mais activo na preparação desenvolvimento e criação de estratégias de intervenção activa, ao aluno é dada uma maior responsabilização do desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. Assim sendo, a prática docente deve estar centrada mais na aprendizagem do que no ensino, permitindo um intercâmbio de papéis entre os dois principais agentes da prática pedagógica, destacando o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Teremos assim o professor como facilitador de uma aprendizagem significativa, como orientador que conhece e proporciona ao aluno as estratégias de aprendizagem necessárias, que o ajudem a aprender a aprender e que o iniciem num processo de reflexão metacognitivo que deve ser necessariamente transversal a todas as unidades curriculares.

Para esta transformação se concretize deve, entre outras coisas, produzir-se uma mudança de metodologia dos docentes que deve centrar-se no trabalho de aluno enquanto veículo formativo para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, que o habilitem a uma aprendizagem autónoma e contínua ao longo da vida e o ensinem a aprender a aprender.

Destas implicações pedagógicas, e da nossa responsabilidade enquanto profissionais, foi possível idealizar actividades diversas e transversais a qualquer Unidade Curricular. É nesse sentido que apresentamos algumas actividades (Fichas) que colocamos em Apêndice, concebidas para ser utilizadas no horário de tutoria de cada disciplina, na modalidade que o docente considere oportuna: individual, pequeno grupo, grupo-aula, entre outras, e aplicáveis a qualquer área curricular, a qualquer curso e a qualquer ano.

Deste modo, a Ficha 1 (**Perguntas de partida para a reflexão docente**) pretende servir de orientação para a auto-reflexão do docente que, antes de começar a actuar e a intervir nas práticas habituais dos seus alunos, deve decidir o que pretende mudar, qual é o seu objectivo e de que modo pretende concretizá-lo.

As Fichas 2 (**Princípios básicos que devem servir de orientação para as actividades de acção tutorial**) e 3 (**Conjunto de competências a que devem e podem responder as actividades de tutoria propostas**) pretendem dar uma orientação pedagógica geral sobre as linhas básicas do construtivismo que movem a nossa prática pedagógica. Estamos certos de que ambas são suficientemente amplas e flexíveis para que possam servir de eixos centrais de trabalho nas acções de tutoria em particular. De destacar, aqui, a importância dos conceitos de aprendizagem significativa e funcional para os alunos, levando-os a ter a percepção clara de que aprenderam, privilegiando assim mais o processo (como?) do que o produto final (o quê?) e, ainda, a importância de saber explicitar as competências e o saber-fazer adquiridos com uma ou outra actividade programada e concretizada.

A finalizar, com a Ficha 4 (**Guia (negociada) de estratégias (8 passos) a seguir na comunicação escrita**) e (**Guia (negociada) de avaliação formativa das apresentações orais resultantes de trabalhos de investigação escritos**) chegamos ao nível máximo de concretização da nossa proposta. Com estas orientações pretende-se, de forma negociada e aceite tanto pelo docente como pelos alunos, chegar a um modelo de actuação estratégica que sirva como orientação para duas das práticas docentes mais comuns e habituais na demonstração de competências e conteúdos conceptuais e procedimentais dos alunos, de que são exemplo os **trabalhos científicos escritos e a sua posterior exposição oral** em aula e que são, por norma, transversais a todas as unidades curriculares.

Reiterando o que referimos no início, apenas pretendemos contribuir para um momento de reflexão em *voz alta*, estando convencidos de que é possível melhorar o processo de aprendizagem das competências transversais a todas as áreas do currículo que, em si mesmas, contêm competências fundamentais tanto para o futuro académico nos níveis superiores de formação (1º e 2º ciclos), como para o futuro profissional dos nossos alunos.

Estamos, sem dúvida, perante uma nova oportunidade, provavelmente a única, de melhorar a qualidade da formação superior com a qual queremos que os nossos alunos enfrentem um mercado laboral globalizado e cada vez mais competitivo. Um mercado que lhes exigirá contínuas adaptações, flexibilidade na realização de tarefas e uma contínua formação ao longo da sua vida profissional. Queremos aproveitá-la também para reorientar a nossa prática docente para a aprendizagem e para o domínio estratégico de competências, favorecendo a introdução de diferentes tipos de procedimentos, especialmente os de tipo interdisciplinar

Bibliografia

- ANTUNES, F. (2007). *O espaço europeu de ensino superior para uma nova ordem educacional*. Educação Temática Digital , Campinas, v. 9, n. esp., p. 1-28, ISSN 1676-2592.6. Disponível em <http://143.106.58.55/revista/viewissue.php?id=28/> (consultado em 23.06.09)
- BANATHY, B. (1984). *Systems design in the context of human activity systems*. International systems institute. San Francisco.
- CATANI, A. M. e OLIVEIRA, J. F. (2000) “A reestruturação da educação superior no debate internacional: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação” in *Revista Portuguesa de Educação*, v.13, n. 2, p. 29-52.
- Declaração de Bolonha. Joint Declaration of the European Ministers of Education, Convened in Bologna on the 19th of June 1999*. Disponível em http://www.europa.eu.int/comm/education/bologna_en.html/ (consultado em 24.06.09)
- <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/> (consultado em 23.06.09)
- FAURE, E. (1972). *Aprender a Ser*, Madrid: Aliança-Unesco.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2002) “Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación” en *XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. Barcelona: Difusión.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, N (Coord.) (2007), *Desarrollo y evaluación de competencias a través del Portafolio del estudiante*, Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa: Universidad de Cantabria.
- GRANADOS CONEJO, I. M., MORENO GUTIÉRREZ, M. L. y CALLEJÓN CHINCHILLA, M. D. (2006) “Plan de orientación y acción tutorial en la universidad” in *V Congreso Internacional Educación y Sociedad*. Granada, ISBN 84-690-2369-1 Disponível em http://congreso.codoli.org/area_3/Granados-Cornejo.pdf/ (consultado em 24.06.09)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (2004) *Portfolio europeo de las lenguas. Adultos 16 +. Guía de familiarización con el documento*. Disponível em <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp.html>
- MORENEO FONT, C. e CASTELLÓ BADIA, M. (1997) *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- SEGOVIA, F. (2003). *El Aula Inteligente: Nuevas perspectivas*. Madrid: Espasa.
- SEGOVIA, F., BELTRÁN, J. (1998). *El aula inteligente*. Madrid: Espasa Calpe
- SERRALHEIRO, J. P. (org.) (2005) *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições, lda.
- SOBRADO FERNANDEZ, L. M, CEINOS SANZ, C., COUCE SANTANA, A. I et al. (2005) “Comunicación orientadora y acción tutorial en educación” in *Paradigma*. Vol.26, n. 1, p. 117-

136, ISSN 1011-2251. Disponible em
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101122512005000100006&lng=es&nrm=iso/ (consultado em 24.06.09)

VÁZQUEZ COSTABEBER, G. (1991) *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt AM Main: Peter Lang.

_____ (1999) *¿Errores? ¡Sin falta! Programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado*. Madrid: Edelsa.

VYGOTSKY, L. (1962) *Thought and Language*. Cambridge: The MIT Press. Disponível em <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/words/index.htm/>

ZABALA, A. (1993) “Los enfoques didácticos” in Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Ed. Graó.

Ficha 1: Perguntas de partida para a reflexão docente

1. Quais são as grandes áreas nas quais se devem desenvolver os meus alunos?
2. Que coisas devem aprender a fazer os meus alunos na minha área de especialidade?
3. Que características possui alguém que faz bem uma determinada tarefa?
4. Qual é a diferença entre um “bom” aluno e um aluno que não seja tão bom?
5. Que tipo de competências precisam de desenvolver os meus alunos para realizar bem as tarefas?
6. Como defino alguém com esse tipo de competências?
7. Que características comuns possuem as pessoas com essas competências?
8. Que comportamentos me mostram que alguém possui essas competências?
9. De que modo posso comprovar a aquisição dessas competências nos meus alunos?

Ficha 2: Princípios básicos que devem servir de orientação para as actividades de acção tutorial

Actividades que nos permitam perceber os conhecimentos actuais, tanto conceptuais como procedimentais, dos alunos, os quais se devem relacionar com os novos conhecimentos que se pretende que eles adquiram (por exemplo os alunos podem analisar e tentar avaliar um trabalho ou exposição similares de anos anteriores).

Actividades nas quais os conteúdos/procedimentos se apresentem de tal modo que sejam significativos e funcionais para os alunos.

Actividades que preconizem metas atingíveis para eles, tendo em conta as suas competências actuais, as quais devem avançar com a orientação necessária, permitindo criar zonas de desenvolvimento próximo e intervir nas mesmas (Vigostky, 1962; Zabala 1993).

Actividades que provoquem um conflito cognoscitivo e que estimulem a actividade mental necessária para que o aluno estabeleça relações entre os novos e os anteriores conteúdos aprendidos, contribuindo assim para a construção de um patamar sólido tanto ao nível dos conhecimentos como ao nível dos conteúdos.

Actividades que transmitam e inculquem conteúdos actitudinais e que sejam em si mesmas motivadoras em relação à aprendizagem dos novos conteúdos e das novas estratégias mostrando, explicitamente, **o que** através delas se preendeu, **como e para quê**.

Actividades que ajudem o aluno a que, conscientemente, vá adquirindo destrezas relacionadas com o “aprender a aprender”, que lhe permitam ser cada vez mais autónomo nas suas aprendizagens, promovendo a reflexão “em voz alta”, ensinando-lhe as estratégias adequadas por meio da exemplificação e da reflexão metacognitiva, a fim de promover no aluno o conhecimento das estratégias adequadas a cada tarefa, com o intuito de que saiba quando deve aplicá-las em função das tarefas que lhe sejam pedidas, de modo autónomo e ao longo da toda a vida, num sentido transversal e significativo.

Adaptado de Moreneo Font, C y Castelló Badia, M (1997)

Ficha 3: Conjunto de competências às quais podem e devem responder as actividades de tutoria propostas (Deseja-se que haja opções abertas para que o próprio docente seleccione e aplique as que considere convenientes segundo a sua área de especialidade e o seu objectivo)

A) Competências transversais genéricas

Capacidade de análise e síntese
Capacidade de organização e planificação
Comunicação oral e escrita
Raciocínio crítico
Habilidade para recuperar e analisar informação a partir de diferentes fontes
Resolução de problemas
Trabalho em equipa
Capacidade para aplicar a teoria à prática
Habilidades de investigação
Capacidade de aprender
Preocupação com a qualidade
Capacidade de abstracção

B) Competências específicas

Procedimentais (Saber-Fazer)

Seleção/Recolha
Análise
Construção
Interpretação
Realização
Utilização
Elaboração
Comparação

Actitudinais

Atitude crítica

Participação responsável nas tarefas do grupo/equipa

Manejo de determinados instrumentos e ferramentas informáticas de apoio à apresentação oral de trabalhos de investigação

Aquisição de capacidades de organização do trabalho e valorização do trabalho em grupo

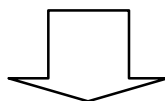
Aquisição de alguma destreza na exposição pública e na capacidade de tomar decisões.

Saber resolver de forma negociada e racional os possíveis conflitos que surjam no seio do grupo/equipa

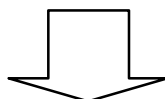
Comportamento
Consideração
Gosto por...
Disposição favorável a
Valorização
Apreciação

Ficha 4: Guia (negociada) das estratégias (8 passos) a seguir na comunicação escrita (supõe-se que anteriormente se tenha elaborado, como tarefa colaborativa entre o docente o grupo-aula, um guião prévio que mostre como chegar a esta etapa, ou seja, saber como recolher e seleccionar a informação depois de ter decidido qual o tema a abordar. Poder-se-ia, por exemplo, redigir um guião, também negociado entre as partes, das fontes fiáveis e não fiáveis, dos livros electrónicos, do empréstimo interbibliotecário, dos repositórios de informação das universidades, das páginas de associações profissionais e de revistas digitais da especialidade, etc.)

Pensar como se quer comunicar: forma do texto



Redigir o guião, índice temático, plano de trabalho



Redigir a primeira versão

Deve, primeiro, haver a preocupação com o conteúdo, assegurando-se de que todos os pontos do guião estão bem relacionados entre si, de modo a que a exposição seja ordenada e clara.

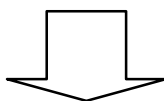
Redacção do texto e das notas. Não esquecer: uma ideia por parágrafo. Se existem dúvidas é importante que sejam resolvidas atempada e progressivamente, a fim de não deixar tudo para o final.

Ter em conta os aspectos formais do texto: maiúsculas, aspas, parêntesis, parágrafos, etc.

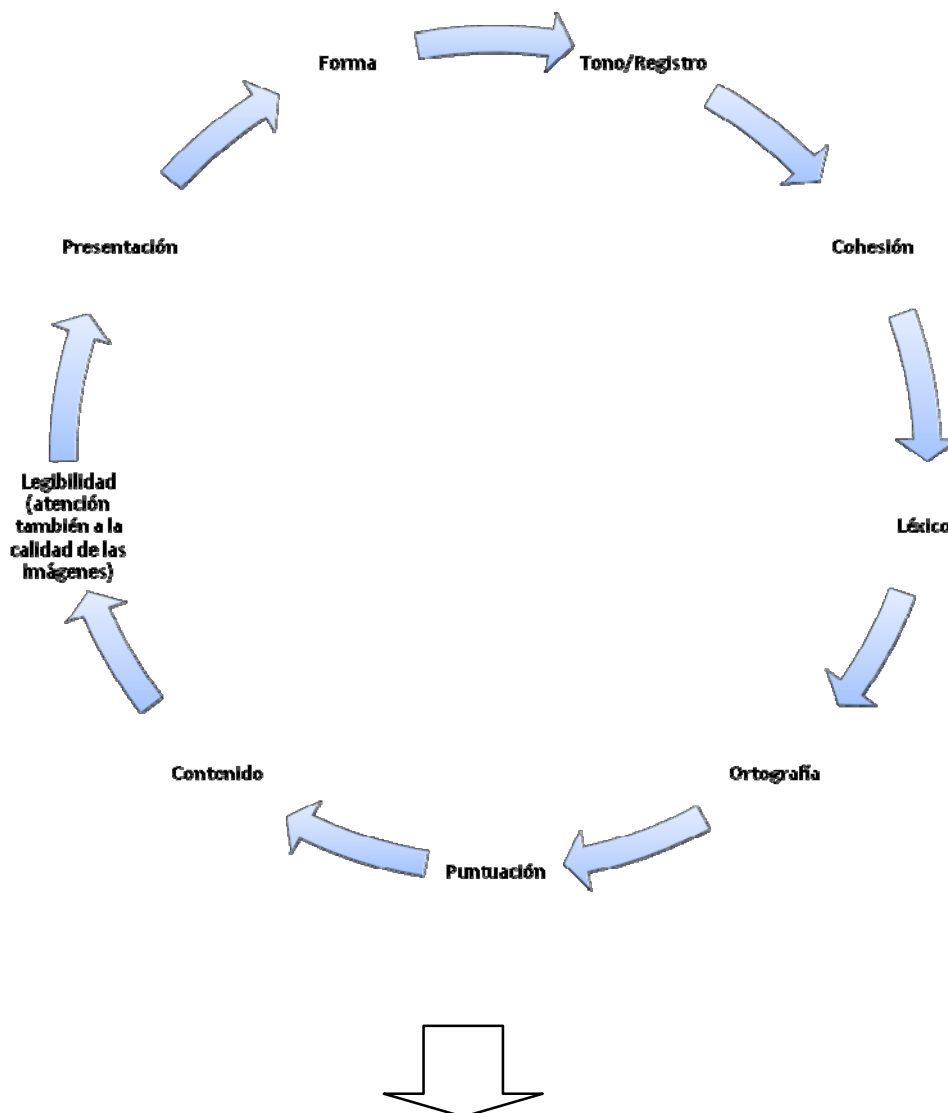
Ir preparando, simultaneamente, os materiais que integrarão o apêndice e os anexos. Reservar para esta secção de trabalho tudo aquilo que não seja imprescindível para a compreensão do conteúdo, ou seja o material complementar, ilustrativo, interessante, curioso, etc.

Deixar a elaboração da conclusão e da introdução para um momento posterior.

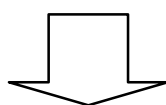
Ler e mostrar o trabalho a uma pessoa/colega que não seja especialista na matéria. O objectivo é constatar que o que se tenta expor é perceptível pelos outros.



Autocorrección da primeira versão

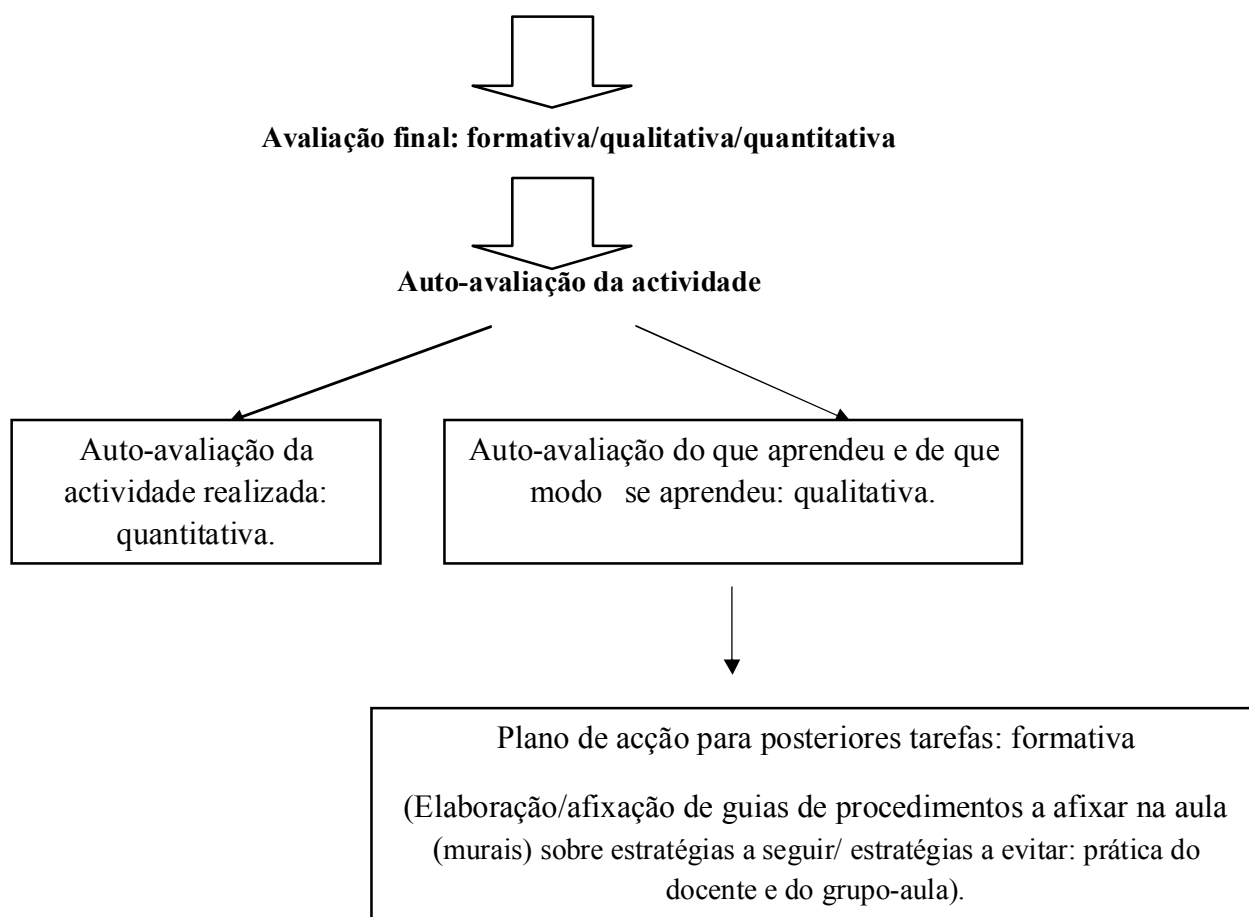


Correção da primeira versão, com ajuda de anotações previamente acordadas com o docente (Seria interessante, e julgamos que rentável, desenhar a apresentar anteriormente um sistema de marcas de erros aos alunos com vista a uniformizar as anotações. Este procedimento favorece a interiorização visual pouco explorada no ensino tradicional que prefere a transmissão de informação por via auditiva).



Segunda redação: indicações

Reordenar o conteúdo segundo as sugestões recebidas que se consideram valiosas (Aqui seria importante criar uma escala qualitativa com recomendações globais de coesão e organização ao nível da frase e do parágrafo).
Melhorar o estilo, corrigir erros de marcadores. Assegurar-se de que a ortografia, o léxico e a sintaxe são apropriados.
Escrever as conclusões e a introdução. Alterar ou não o título previamente dado ao trabalho: o mesmo deve resumir bem o conteúdo. Pode-se acrescentar um subtítulo.
Redigir a versão final. Esquecer o trabalho durante algum tempo. Voltar a lê-lo com uma certa distância e fazer as correcções finais que tenham passado despercebidas. Entregar o trabalho.
Quando o trabalho for devolvido pelo professor é importante encontrar as marcas que indiquem o que se deve melhorar. Analisá-las e verificar/corrigir o que se considere mais urgente.



Ficha 5: Guia (negociada) de avaliação formativa das apresentações orais resultantes de trabalhos de investigação escritos.

Aspectos Gerais	Aspectos específicos	Aluno a	Aluno b
Apresentação do trabalho	Formato adequado		
	Apresentação estética		
	Legibilidade		
	Elaboração pessoal de quadros e/o gráficos		
	Extensão		
	Incoerências		
Oralidade	Domínio dos recursos gerais		
	Domínio de vocabulário específico		
	Desenvoltura		
	Fluidez		
	Capacidade de reacção perante dúvidas/observações/perguntas		
Recursos expositivos	Desenvoltura/Nervosismo		
	Tom/Volume/Ritmo		
	Capacidade de exposição: guiões/esquemas		
Apresentação final	Índice		
	Bibliografia		
	Conteúdo		
	Conclusões		
	Respeito pelas normas e guias negociadas		
Alcance dos objectivos	Da actividade concreta		
	De assimilação e aplicação de estratégias		