À minha família

**Agradecimentos**

Ao meu orientador, Professor Doutor António Ricardo Mira, pela sua incansável ajuda, orientação e pelos ensinamentos.

Às professoras orientadoras, Dr.ª Paula Seixas e Dr.ª Elsa Nunes, pelos seus ensinamentos e pelos exemplos mostrados.

Às colegas de estágio, pela partilha, pela colaboração e pelo apoio.

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada no ano letivo de 2011/2012 na Escola Secundária André de Gouveia, em Évora**

**Resumo**

No presente relatório apresentamos e descrevemos a prática de ensino supervisionada levada a cabo por nós na Escola Secundária André de Gouveia, em Évora, no ano letivo de 2011/2012, nas disciplinas de língua portuguesa, português e espanhol. Este relatório pretende aliar a prática pedagógica à dimensão reflexiva, baseando ambas na investigação tão necessária ao processo de ensino-aprendizagem. Estas três devem caminhar a *pari passu* a fim de promoverem o sucesso da aprendizagem do principal interveniente deste processo: o aluno. Este trabalho apresenta-se em cincos áreas: a preparação científica, pedagógica e didática; a planificação, condução de aulas e avaliação de aprendizagens; a análise da prática de ensino; a participação na escola e o desenvolvimento profissional.

**Palavras-chave:** aluno; professor; ensino-aprendizagem; refletir.

**Report of Supervised Teaching Practice carried out at the school year 2011/2012 at Escola Secundária André de Gouveia, in Évora**

**Abstract**

At this report we present and describe the practice of teaching supervised carried out by us at Escola Secundária André de Gouveia, in Évora, at the school year 2011/2012, in the subjects of língua portuguesa, português and espanhol. This report wants to ally the pedagogic practice to the reflexive dimension, basing both in research, so necessary to the teaching/learning process. This three must walk on together to promote the success of learning in the most important part of this procedure: the student. This work is presented in five areas: the scientific preparation, pedagogic and didactic; planning, class conducting and evaluation of learning; the analysis of teaching practice procedure; the participation at school and it’s professional development.

**Keywords:** student; teacher; teaching/learning process; reflect.

Índice

|  |  |
| --- | --- |
|  |  |
|  |  |
| Introdução | 10 |
|  |  |
|  A- Preparação Científica, Pedagógica e Didática | 12 |
|  |  |
|  |  |
|  B- Planificação, Condução de Aulas e Avaliação de Aprendizagens | 36 |
|  |  |
|   |  |
|  C- Análise da Prática de Ensino | 56 |
|   |  |
|  D- Participação na Escola | 58 |
|  |  |
|  E- Desenvolvimento Profissional | 64 |
|  |  |
| Conclusão | 67 |
|  |  |
|  |  |
|  |  |

Índice de Anexos

|  |  |
| --- | --- |
| **Anexo 1 - Ficha de caracterização da turma** | **1** |
| **Anexo 2 – Planificação da aula de 9º B (24/04/12)**  | **3** |
| **Anexo 3 – Planificação Anual de 9º ano (Espanhol)** | **12** |
| **Anexo 4 – Gestão dos conteúdos** | **15** |
| **Anexo 5 - Planificação da aula de 10º H1 (01/02/12)** | **16** |
| **Anexo 6 – PowerPoint da Aula ¡Viva el ocio! 01/02/2012** | **22** |
| **Anexo 7 - Guião de visionamento do episódio 1 da série *Verano Azul* (10º H1)** | **25** |
| **Anexo 8 – Exercício de compreensão auditiva trabalhado na unidade *En el instituto*** | **26** |
| **Anexo 9 – Guião do anúncio *Médis* (11º H1)** | **28** |
| **Anexo 10 – Guião de trabalho de grupo** | **30** |
| **Anexo 11 – Guião de trabalho de grupo (correção)** | **32** |
| **Anexo 12 – Cotações do guião do trabalho de grupo** | **33** |
| **Anexo 13 - Grelha de avaliação da expressão oral no 3º ciclo do Ensino Básico** | **32** |
| **Anexo 14 – Planificação de aula de dia 16/01/12** | **33** |
| **Anexo 15 – Planificação de aula de dia 08/05/12**  | **41** |
| **Anexo 16 – Planificação da aula de dia 09/02/12 (11ºH1)** | **54** |
| **Anexo 17 – Planificação da aula de dia 14/05/12** | **61** |
| **Anexo 18 – Ficha de trabalho sobre o imperativo afirmativo regular** | **75** |
| **Anexo 19 – Ficha de trabalho sobre a relação entre palavras** | **76** |
| **Anexo 20 - Ficha de trabalho sobre vocabulário de saúde e discurso indireto** | **77** |
| **Anexo 21 – Ficha informativa sobre as relações entre palavras (9ºB)**  | **80** |
| **Anexo 22 – Ficha informativa sobre o discurso indireto** | **81** |
| **Anexo 23 – Planificação da aula de dia 17/05/12**  | **82** |
| **Anexo 24 – Apresentação sobre a Unidade *Ciudades Españolas*** | **98** |
| **Anexo 25 - Grelha de avaliação da leitura – 11º H1** | **102** |
| **Anexo 26 – Teste de avaliação sumativa de espanhol – 9º B** | **103** |
| **Anexo 27 – Matriz do teste de avaliação de espanhol – 9º B** | **107** |
| **Anexo 28 – Cotação do teste de avaliação de espanhol – 9º B** | **109** |
| **Anexo 29 – Correção do teste de avaliação de espanhol – 9º B** | **110** |
| **Anexo 30 – Plano Anual de Atividades** | **114** |
| **Anexo 31 – Foto da Professora de dança** | **115** |
| **Anexo 32 – Menu do almoço típico da Semana da Hispanidade**  | **116** |
| **Anexo 33 - Fotos da exposição sobre o México** | **117** |
| **Anexo 34 – Panfleto da exposição intitulada + X 10 Jovens Artistas Ibero-Americanos, Fundação Eugénio de Almeida** | **118** |
| **Anexo 35 – Trabalhos realizados pelos alunos na Fundação Eugénio de Almeida** | **119** |
| **Anexo 36 – Panfleto da Atividade *Poesia Ibérica*** | **120** |
| **Anexo 37 – Ficha de inscrição para a atividade** | **121** |
| **Anexo 38 – Decoração do anfiteatro onde foi realizada a atividade** | **123** |
| **Anexo 39- Foto da mesa de cortesia** | **124** |
| **Anexo 40 – Marcadores de livros** | **125** |
| **Anexo 41 – Certificado de Participação** | **126** |
| **Anexo 42 – Relatório da Atividade *Poesia Ibérica*** | **127** |
| **Anexo 43 – Certificado de Participação: *Utilização de séries espanholas legendadas em ELE***  | **130** |
| **Anexo 44 - Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira (DELE)** | **131** |
| **Anexo 45 - Certificado de assistência: *Curso Intensivo de Lengua Española y Cultura*** | **132** |

**Lista de siglas:**

**AFA** - Avaliação Formativa Alternativa

**CD** - Compact Disc

**CNEB** - Currículo Nacional do Ensino Básico

**DELE** - Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira

**ELE** - Espanhol Língua Estrangeira

**ESAG** - Escola Secundária André de Gouveia

**LBSE** - Lei de Bases do Sistema Educativo

**PES** - Prática de Ensino Supervisionada

**QECR** - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Introdução

 O presente relatório elaborado no âmbito da unidade curricular prática de ensino supervisionada (PES) emerge no sentido de refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida no ano letivo de 2011/2012, no ensino das disciplinas de língua portuguesa, português e língua espanhola no terceiro ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Esta unidade curricular, que advém do mestrado em ensino do português no terceiro ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, consistiu numa prática pedagógica que permitiu colocar em prática conteúdos teóricos estudados durante a parte curricular do mestrado. Esta prática representa uma experiência única na formação do professor, proporcionando ao mesmo tempo, o complemento funcional dos conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos adquiridos. O presente relatório tem uma forte dimensão reflexiva, uma vez que, enquanto futuros professores devemos, de modo a melhorar o nosso ensino, refletir de forma sistemática sobre a prática pedagógica, tendo sempre a plena consciência e o desejo da aprendizagem ao longo da vida, procurando oportunidades de desenvolvimento profissional adequados às nossas necessidades de formação. A primeira parte, da presente reflexão, diz respeito ao estudo de documentos orientadores da prática docente tais como o quadro europeu comum de referência para as línguas, o currículo nacional do Ensino Básico e os programas das disciplinas de português e de espanhol. Numa segunda parte, versaremos sobre o processo de planificação de aulas, no que concerne à sua preparação, condução e a avaliação das aprendizagens dos alunos. A terceira parte do trabalho está consagrada à análise das práticas letivas, tendo, por isso, um cariz mais prático. Numa quarta parte, pretendemos dar a conhecer as atividades dinamizadas pelo departamento de línguas, mais concretamente, dinamizadas pelas áreas disciplinares de espanhol e de português e analisar a pertinência e importância das mesmas no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. A última parte deste relatório prende-se com o desenvolvimento profissional do docente, tendo em conta a importância da formação ao longo da carreira e a importância de “aprender a viver juntos”. Importa referir que a presente reflexão retrata a vivência da prática de ensino supervisionada, mas poderá, também, espelhar alguma da experiência vivenciada por nós aquando da lecionação da disciplina de espanhol.

**A – Preparação Científica, Pedagógica e Didática**

 A atividade docente como qualquer outra atividade é conduzida e orientada por diversos documentos que têm como objetivo guiar o *labor* do professor. Ao longo do nosso relatório propomo-nos refletir sobre a prática em ensino supervisionada realizada, alicerçando-nos sempre em documentação teórica que fundamente as opções tomadas por nós, uma vez que acreditamos que um professor deve sempre justificar as suas opções. É sabido que nos últimos anos tiveram lugar várias mudanças ao nível do sistema educativo. Em 1986 iniciou-se uma reforma educativa que originou a publicação da lei de bases do sistema educativo, daqui em diante designada por LBSE. Esta lei estabelece o quadro geral do sistema educativo e declara, no princípio dois, do artigo primeiro: “o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (p. 11). Seguidamente, e à luz desta lei, surgem outros documentos enquadradores tais como o quadro europeu comum de referência para a as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação, designado, doravante, por QECR e o currículo nacional do Ensino Básico, designado, adiante, com a abreviatura CNEB. Ambos os documentos datam de 2001. O QECR é o grande documento orientador, de suma importância no ensino e na aprendizagem das línguas, cujas orientações deveriam de ser a base para todos os outros documentos. À luz deste documento elaborar-se-iam outros documentos tais como o CNEB e os programas das disciplinas. Logicamente, por uma questão de coerência, a seguir à edição do QECR seguir-se-ia a edição do CNEB e depois, sim, a dos programas das disciplinas de línguas. O QECR terá produzido efeitos sobre o CNEB, no entanto, o mesmo não aconteceu no que diz respeito ao programa curricular de espanhol de terceiro ciclo, por constrangimentos que desconhecemos, uma vez que este é anterior à edição do QECR. Este programa, por nós analisado, data de 1997 e é anterior à edição do QECR e não terá sido, entretanto, atualizado de acordo com o documento. Esta situação não se verificou, pelo menos, até à data da realização da prática de ensino supervisionada, ou seja, até ao final do ano letivo de 2011/2012. Todos os documentos, a nosso ver, deveriam convergir e estar em conformidade com este documento central e orientador, no entanto, parece-nos um contrassenso que o programa seja anterior a este documento. O QECR (2001) é um documento incontornável, na aprendizagem e no ensino das línguas, que fornece:

(…) uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação (…) define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida (p.19).

 Este facto possibilita o uso do documento como guia para aprendentes, mas também como guia para os próprios professores, auxiliando-nos em diversas atividades e tarefas relacionadas com o ensino/aprendizagem das línguas. O QECR (2001) “fornece aos que tutelam a Educação, aos autores de programas, aos professores, aos formadores de docentes, aos organismos de certificação, etc., os meios para reflectirem sobre a sua prática actual” (p.19). Parece-nos importante ressaltar alguns conceitos referidos no QECR, tais como a abordagem plurilinguística que:

(…) acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. Um locutor pode, em diferentes situações, recorrer, com desembaraço, a diferentes partes desta competência para estabelecer uma comunicação eficaz com um interlocutor específico. Os interlocutores podem, por exemplo, passar de uma língua (ou de um dialecto) para outra, explorando a capacidade de cada um deles de se expressar numa língua e de compreender a outra; ou uma pessoa pode até recorrer ao conhecimento de um certo número de línguas para compreender um texto, escrito ou até oral, numa língua previamente “desconhecida”, reconhecendo palavras de um repositório internacional comum, apesar da sua forma disfarçada (p. 23).

 Partindo deste ponto de vista, a finalidade do estudo das línguas modificou-se profundamente, desde há uns anos a esta parte, visto que a prioridade atualmente não será atingir a mestria numa determinada língua, mas sim desenvolver um repertório linguístico em que têm lugar todas as capacidades linguísticas para que os alunos possam desenvolver uma competência plurilingue (QECR, 2001). No que diz respeito à abordagem adotada pelo QECR, esta é:

 (…) orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. Falamos de 'tarefas' na medida em que as acções são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado. Assim, a abordagem orientada para a acção leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social (p. 29).

 Esses atores sociais desenvolvem assim um conjunto de competências gerais que incluem o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender). Importa referir que o conhecimento declarativo é o que resulta da experiência e de uma aprendizagem formal, a competência de realização depende da capacidade para pôr em prática procedimentos, a competência existencial será a soma das características individuais, traços de personalidade e atitudes que dizem respeito à visão do indivíduo sobre si e sobre os outros e à vontade do indivíduo em estabelecer um relacionamento com eles. A competência de aprendizagem mobiliza a competência existencial, o conhecimento declarativo e a competência de realização.

 Na abordagem orientada para a ação realça-se a definição da competência comunicativa em língua que compreende diferentes componentes:

 (…) linguística, sociolinguística e pragmática. Cada uma destas componentes é postulada de forma a compreender o conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização. A competência linguística inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintácticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações. Esta componente, considerada aqui do ponto de vista de uma dada competência comunicativa em língua de um indivíduo, relaciona-se não apenas com a extensão e a qualidade dos conhecimentos (p. ex.: em termos da possibilidade de fazer distinções fonéticas ou da extensão e precisão do vocabulário), mas também com a organização cognitiva e o modo como este conhecimento é armazenado (p. 34).

 Outro conceito importante abordado no QECR diz respeito à competência plurilingue e pluricultural:

 É a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer (p. 231).

 O CNEB é um documento, que data de 2001, cujos princípios e valores orientadores assentam nos pressupostos da lei de bases do sistema educativo. O Ministério da Educação através do CNEB:

Apresenta o conjunto de competências consideradas essenciais no âmbito do currículo nacional. Inclui as competências de carácter geral, a desenvolver ao longo de todo o Ensino Básico, assim como as competências específicas que dizem respeito a cada uma das áreas disciplinares e disciplinas, no conjunto de três ciclos e em cada um deles. Além disso, explicita ainda os tipos de experiências de aprendizagem que devem ser proporcionadas a todos os alunos (p. 9).

 Este documento apresenta-nos a definição de “competência” e explica como esta é usada, no próprio documento, referindo-se a ela como uma “noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades atitudes e que pode ser entendida como saber em *acção* ou *em uso*” (p. 9). O CNEB não pretende assim adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades, mas sim promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes, no aluno, que levem à utilização dos conhecimentos em diversas situações. Isto pressupõe, por parte do aluno, a aquisição de um certo número de conhecimentos e a apropriação de um conjunto de processos fundamentais, no entanto, não de uma forma memorizada e destituída de compreensão, interpretação e resolução de problemas. É ainda evidenciado no documento o desenvolvimento da autonomia em relação ao uso do saber. O documento sustenta a formulação de competências por ciclo como forma de evidenciar a importância de certas fases do percurso do aluno, como momentos privilegiados para se fazer um balanço das aprendizagens, mas também como uma forma efetiva de articulação entre os ciclos do Ensino Básico, salientando ainda a importância da aprendizagem como um processo ao longo da vida. É de referir a importância dada por este documento à diferenciação pedagógica, à adequação e flexibilização das competências essenciais, defendendo que “haverá inevitavelmente caminhos muito diferentes para o desenvolvimento das competências enunciadas, de acordo com a diversidade das situações concretas” (p. 11), o que denota o caráter pouco prescritivo, mas orientador / sugestivo e global do próprio documento. As competências gerais formuladas no CNEB são:

1. Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; 2. Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; 3. Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; 4. Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação; 5. Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados; 6. Pesquisar, seleccionar e organizar informação para transformar em conhecimento mobilizável; 7. Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; 8. Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa; 9. Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns; 10. Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida (Ministério da Educação, 2001: 15).

 Podemos dizer que o presente documento sobre as competências essenciais conflui com o QECR uma vez que QECR refere uma abordagem orientada para ação e o CNEB apresenta a competência comunicativa como um saber em ação. No que diz respeito à área disciplinar de língua portuguesa, tendo em conta que a presente reflexão incide sobre a prática pedagógica realizada no ensino da língua portuguesa e da língua espanhola, o CNEB, no que respeita às competências específicas para a área disciplinar de língua portuguesa, começa por referir a importância da língua portuguesa enquanto língua materna, sendo por isso um importante fator de identidade nacional e cultural. Refere a importância do seu domínio no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional, no exercício pleno da cidadania e apresenta de seguida os objetivos para esta área disciplinar. O documento realça o facto de esta disciplina ser uma disciplina fundamental no desenvolvimento das competências gerais enunciadas no início do documento, realça a sua “transversalidade disciplinar” (p. 31),uma vez que enquanto língua materna dos nossos alunos, é extensível e comum a todas as áreas disciplinares. As competências gerais, anteriormente enunciadas, são, portanto, operacionalizadas na disciplina de língua portuguesa o que confere uma grande importância à própria disciplina na aquisição de saberes de outras disciplinas. A disciplina de língua portuguesa é igualmente importante na operacionalização da competência geral número quatro: “Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação (p. 20), uma vez que é usada para “Transferir o conhecimento da língua materna para a aprendizagem das línguas estrangeiras”(p. 31), oque assume importância por dizer respeito à aprendizagem das línguas estrangeiras, o que valoriza a importância da aprendizagem / conhecimento da língua portuguesa para a aprendizagem de uma língua estrangeira e, em particular, para a aprendizagem da língua espanhola. Baseando-nos ainda nas competências específicas do CNEB para a disciplina de língua portuguesa, é necessário garantir ao aluno o desenvolvimento de competências específicas nos vários domínios, o domínio do modo oral, do modo escrito e do conhecimento explícito da língua. No modo oral, o CNEB inclui a compreensão e expressão oral e, no modo escrito, inclui a leitura e a expressão escrita. Para o desenvolvimento de cada uma das cinco competências específicas são apresentadas metas de desenvolvimento por ciclo de ensino e não por ano de escolaridade. Segue-se a apresentação das experiências de aprendizagem com algumas sugestões de propostas de situações educativas que os professores podem e devem criar para a participação dos seus alunos, o que constitui uma sugestão de ferramenta de trabalho para o professor e que confirma o seu caráter sugestivo do documento em análise. No domínio das línguas estrangeiras, o CNEB começa por ressalvar que o presente documento foi concebido como mediação entre os programas e a organização dos processos de ensino-aprendizagem para a construção de uma competência global em línguas estrangeiras. Mais uma vez existe um contrassenso pois, como já referimos, este documento é posterior aos programas. Este documento deveria orientar o programa e não o contrário, como parece acontecer aqui. O documento justifica a construção de uma competência plurilingue e pluricultural como forma de aprender uma língua estrangeira, mostrando a consonância existente entre o CNEB e o QECR. O CNEB apresenta ainda uma perspetiva integradora da aprendizagem das línguas na educação básica, justificada pelas semelhanças existentes no domínio das competências específicas, competências que compreendem aspetos cognitivos, metacognitivos, afetivos e sociais. O documento expõe os desempenhos esperados no final do terceiro ciclo do Ensino Básico, pelos alunos, referindo que:

Tornar-se competente em línguas significa apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que relevam da língua, enquanto saber organizado, e da cultura dos povos que a utilizam, enquanto expressão da sua identidade; significa também ser capaz de usar estratégica e eficazmente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação, assim como reflectir sobre o uso e o funcionamento da língua de modo a desenvolver estratégias metacognitivas que garantam um processo contínuo de aprendizagem – o saber-fazer; significa, ainda, desenvolver características individuais relacionadas com a personalidade de cada um, nomeadamente atitudes de receptividade/ interacção em relação a outras formas de ser, de estar e de viver (p. 40).

 O documento valoriza e promulga o estudo da língua, o estudo da cultura de origem e da cultura estrangeira em cada uma da atividades linguísticas: compreender, interagir e produzir, ocupando assim o primeiro plano, os desempenhos esperados em cada atividade linguística e os processos de aprendizagem ao longo da educação básica, atendendo ao perfil de saída do aluno. É importante referir que o presente relatório é elaborado tendo como referência o documento das competências essenciais para o Ensino Básico, no entanto, o principal documento curricular para o Ensino Básico, vigente há uma década, foi revogado, em dezembro de 2011, na sequência da publicação do *despacho normativo número 17169/2011*, emanado do Ministério da Educação e da Ciência. Poderá parecer um contrassenso guiarmo-nos por um documento que entretanto, foi revogado, mas, uma vez que, aquando do início desta prática pedagógica, o referido documento ainda estava vigente, parece-nos óbvio referi-lo. Segundo este despacho, e passo a citar, “O documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais não reúne condições de ser orientador da política educativa preconizada para o Ensino Básico, pelo que se dá por finda a sua aplicação” (Ministério da Educação e da Ciência, 2011, Despacho n.º 17169/2011). Em sua substituição e segundo o mesmo documento, “o desenvolvimento do ensino em cada disciplina curricular será referenciado pelos objetivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e pelas metas de aprendizagem nesta disciplina”. Em suma, podemos dizer que o CNEB é um documento que tem como objetivo a articulação entre os três ciclos, promove uma operacionalização das competências específicas da língua, evidenciando em cada uma das atividades linguísticas o estudo da língua bem como o estudo da cultura. O programa e plano de organização do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, do terceiro ciclo do Ensino Básico trabalhado por nós foi o programa antigo, de 2000, uma vez que era o que estava a ser usado na escola onde foi realizada a prática de ensino supervisionada. Este documento defende o entendimento de conteúdos e de processos de operacionalização, promulga a conceção dos programas enquanto projetos concretizáveis pelas programações e defende a necessidade da interação entre os domínios. O documento apresenta, ainda, indicações metodológicas para apoiar o labor do docente e refere o seu caráter de relativa abertura no que diz respeito ao programa, indicando que o professor deverá utilizá-lo com “necessária flexibilidade, respeitando embora as suas linhas gerais” (p. 5). No que diz respeito aos processos de operacionalização, este programa organiza-se em função de três domínios, a saber: ouvir/falar, ler, e escrever, que se manifestam e aperfeiçoam na prática da língua destacando a sua perspetiva funcional, havendo lugar a explicitações apenas na leitura orientada e na reflexão sobre o funcionamento da língua, a fim de que essa reflexão favoreça o desenvolvimento das competências dos alunos naqueles três domínios. Este documento prevê o desenho de “um currículo em espiral, que repete e que alarga, progressivamente conteúdos e os processos de operacionalização e que permite a passagem gradual de um conhecimento simples para um conhecimento empírico, simples e concreto para um conhecimento mais elaborado” exigido no último ano de escolaridade do terceiro ciclo do Ensino Básico (pp. 9-10). O programa de português de ensino secundário trabalhado por nós foi o programa homologado em 2001 (décimo ano) e 2002 (décimo primeiro e décimo segundo). Na introdução deste documento, podemos ler que a disciplina de português é uma disciplina que:

Visa a aquisição de um corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que capacitem os jovens para a reflexão e o uso da língua materna (…) surge como instrumento mas também como conteúdo ou objeto de aprendizagem, tornando-se fundamental, neste ciclo, o aprofundamento da consciência metalinguística e a adoção de uma nomenclatura gramatical adequada que sirva o universo da reflexão” (Ministério da Educação, 2001/2002, p. 2).

 O mesmo preconiza que a aula de língua materna deve desenvolver mecanismos essenciais ao conhecimento explícito da língua e incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz nos alunos. A finalidade desta disciplina é que, o aluno, no final do ensino secundário, seja capaz de interagir oralmente e por escrito de forma adequada, em várias situações de comunicação, fundamentais para uma integração na sociedade, concretamente na resolução de questões de vida quotidiana. Este programa é já consonante com o CNEB, no que diz respeito à valorização da língua portuguesa enquanto língua materna, remetendo para a importância da disciplina de português enquanto instrumento, mas também enquanto objeto de aprendizagem. Este programa tem um caráter regulador do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas cinco competências nucleares da disciplina: compreensão oral, expressão oral, expressão escrita, leitura e funcionamento da língua. É concedida importância à reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua para o desenvolvimento de uma consciência metalinguística. É objetivo deste programa fazer com que os professores abordem textos que preparem os jovens cidadãos para uma integração na vida sociocultural e profissional (p. 4). As competências acima referidas devem ser desenvolvidas a partir de textos previstos com o intuito de consciencializar os alunos para a própria língua, mas também para a cultura da qual são portadores. No que diz respeito à competência da expressão escrita, o programa prevê ainda que, seja instituída uma oficina de escrita em que sejam trabalhadas as tipologias textuais previstas. No âmbito da leitura é promovido o acesso a textos de várias tipologias que se relacionem, preferencialmente, com o interesse e área de formação dos alunos, ressalvando o documento a estimulação a leitura do texto literário como forma de contribuição para uma cultura geral mais ampla. São apresentadas em seguida as finalidades do programa. Esteconsidera finalidades da disciplina de português:

• Assegurar o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão em língua materna; • Desenvolver a competência de comunicação, aliando o uso funcional ao conhecimento reflexivo sobre a língua; • Formar leitores reflexivos e autónomos que leiam na Escola, fora da Escola e em todo o seu percurso de vida, conscientes do papel da língua no acesso à informação e do seu valor no domínio da expressão estético-literária; • Promover o conhecimento de obras/autores representativos da tradição literária, garantindo o acesso a um capital cultural comum; • Proporcionar o desenvolvimento de capacidades ao nível da pesquisa, organização, tratamento e gestão de informação, nomeadamente através do recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação; • Assegurar o desenvolvimento do raciocínio verbal e da reflexão, através do conhecimento progressivo das potencialidades da língua; • Contribuir para a formação do sujeito, promovendo valores de autonomia, de responsabilidade, de espírito crítico, através da participação em práticas de língua adequadas; • Promover a educação para a cidadania, para a cultura e para o multiculturalismo, pela tomada de consciência da riqueza linguística que a língua portuguesa apresenta (Ministério da Educação, 2001/2002, p. 6).

 No que diz respeito aos objetivos da disciplina de português, considera:

• Desenvolver os processos linguísticos, cognitivos e metacognitivos necessários à operacionalização de cada uma das competências de compreensão e produção nas modalidades oral e escrita;

• Interpretar textos/discursos orais e escritos, reconhecendo as suas diferentes finalidades e as situações de comunicação em que se produzem; • Desenvolver capacidades de compreensão e de interpretação de textos/discursos com forte dimensão simbólica, onde predominam efeitos estéticos e retóricos, nomeadamente os textos literários, mas também os do domínio da publicidade e da informação mediática; • Desenvolver o gosto pela leitura dos textos de literatura em língua portuguesa e da literatura universal, como forma de descobrir a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua e de ampliar o conhecimento do mundo; • Expressar-se oralmente e por escrito com coerência, de acordo com as finalidades e situações de comunicação; • Proceder a uma reflexão linguística e a uma sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua, a sua gramática, o modo de estruturação de textos/discursos, com vista a uma utilização correta e adequada dos modos de expressão linguística; • Utilizar métodos e técnicas de pesquisa, registo e tratamento de informação, nomeadamente com o recurso às novas tecnologias de informação e comunicação; • Desenvolver práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cidadania, do sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade (Ministério da Educação, 2001/2002, p. 7).

 De acordo com as finalidades e os objetivos acima transcritos, o desenvolvimento das cinco competências para esta disciplina assentam num modelo de comunicação com a interação das competências de comunicação e da competência estratégica. Em seguida, no programa, são apresentados os processos de operacionalização para as cinco competências nucleares da disciplina e, em continuação, as sugestões metodológicas gerais para as mesmas competências. Por fim é apresentado o programa da disciplina e os conteúdos para cada um dos anos letivos, do ensino secundário. Como último ponto, surge a gestão do programa, organizado em sequências de ensino-aprendizagem que se assumem “como uma proposta de organização da actividade lectiva, que não pretende ser nem exaustiva nem prescritiva, limitando-se a ser uma sugestão que poderá servir de referência à gestão do programa a fazer pelos professores” (Ministério da Educação, 2001/2002, p. 48). As sequências estão ordenadas segundo um critério de progressão, mas podem ser geridas livremente pelo professor, podendo ser negociadas com os alunos. Assim, “professores e alunos, a escola, desenvolvem um processo claro e coerente, educativa e formativamente eficaz” (Ministério da Educação 2001/2002, p. 48). Tal confere alguma flexibilidade às prescrições apresentadas neste programa. Contudo, para a aquisição equilibrada de todas as competências, é ainda sugerido que seja dado o mesmo relevo a cada uma das competências atrás enunciadas. Para finalizar, o documento agrupa uma lista de bibliografia útil para os professores, dividida pelas várias competências. Acreditamos que estas indicações mais objetivas proporcionem um efetivo apoio à gestão do programa, principalmente para os professores menos experientes ou com menos recursos.No que diz respeito à análise do documento programa e organização curricular de espanhol, de terceiro ciclo do Ensino Básico, o mesmo data de 1997. Como já foi referido anteriormente, este documento por ser anterior à edição do QECR não está conforme com algumas das ideias declaradas no documento. Este programa tem início com a fundamentação da sua elaboração, com base na reflexão sobre as opções pedagógicas da reforma curricular, que advêm dos princípios enunciados na lei de bases do sistema educativo. Estes princípios procuraram promover a educação nas três dimensões essenciais: o desenvolvimento de aptidões, a aquisição de conhecimentos e a apropriação de atitudes e valores. Neste programa, é valorizada, na aprendizagem de uma língua, a vertente cultural: “assim, ao aprender uma língua, não se adquire única e exclusivamente um sistema de signos mas, simultaneamente, os significados culturais que os signos comportam”(Ministério da Educação, 1997, p. 5). É reforçada a ideia de que a aprendizagem de uma língua estrangeira é um poderoso meio de desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação, contribuindo para uma melhor compreensão da língua materna, ao promover a reflexão sobre o funcionamento da língua estrangeira e materna, adiantando que entrar em contacto com outras culturas favorece o respeito pelas mesmas, conduzindo à construção de uma visão ampla e rica da realidade. A metodologia adotada neste programa é a metodologia comunicativa, defendida por privilegiar um crescimento holístico do indivíduo, sendo o aluno o centro da aprendizagem. É referida ainda a competência comunicativa como uma macro competência que integra um conjunto de cinco competências - linguística, discursiva, estratégica sociocultural e sociolinguística – que interagem entre si (Ministério da Educação, 1997). A abordagem comunicativa foi adotada por nós na prática de ensino supervisionada, uma vez que foi sempre prioridade nossa criar nas aulas de espanhol, quer no nono ano, quer no décimo, situações de comunicação autêntica em língua espanhola, em que os alunos pudessem praticar e aprender como agir em situações reais de comunicação oral, colocando o aluno no centro da aprendizagem, uma vez que acreditamos ser este o método de aprendizagem mais eficaz por dar privilégio à prática da língua, tal como é referido no programa espanhol: “dizer algo e utilizar a língua para algo”(Ministério da Educação, 1997, p. 5). Na nossa prática demos grande importância aos *drills* de repetição em que os alunos tinham a oportunidade de praticar a comunicação na língua estrangeira adaptando os *drills* ao nível pretendido. O programa e organização curricular de espanhol não se reduz a um conjunto de conteúdos a apreender pelo aluno, é sim um instrumento que tem como objetivo regular a prática educativa, sendo por isso flexível e aberto, para poder corresponder às necessidades e interesses dos alunos. O documento apresenta seis finalidades:

• Proporcionar o contacto com outras línguas e culturas, assegurando o domínio de aquisição e usos linguísticos básicos;

• Favorecer o desenvolvimento da consciência de identidade linguística e cultural, através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por elas veiculada(s);

• Promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interacção social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido de entreajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania.

• Promover o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e sócio-afectivas, estético-culturais e psicomotoras;

• Promover a estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido da responsabilidade, da autonomia.

• Fomentar uma dinâmica intelectual que não se confine à escola nem ao tempo presente, facultando processos de aprender a aprender a criando condições que despertem o gosto por uma atualização permanente de conhecimentos (Ministério da Educação, 1997, p. 7).

 Comparando estas finalidades com as finalidades enunciadas no CNEB, diria que o CNEB privilegia a aprendizagem de línguas como a construção de uma competência plurilingue e pluricultural. No que diz respeito aos objetivos gerais apresentados neste programa, são eles:

• Adquirir as competências básicas de comunicação na língua espanhola:

 - Compreender textos orais e escritos, de natureza diversificada e de acessibilidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social;

 - Produzir, oralmente e por escrito, enunciados de complexidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social;

• Utilizar estratégias que permitam responder às suas necessidades de comunicação, no caso em que os seus conhecimentos linguísticos e/ou seu uso da língua sejam deficientes;

• Valorizar a língua espanhola em relação às demais línguas faladas no mundo e apreciar as vantagens que proporciona o seu conhecimento;

• Conhecer a diversidade linguística de Espanha e valorizara sua riqueza idiomática e cultural;

• Aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspetos da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola;

• Desenvolver a capacidade de iniciativa, o poder de decisão, o sentido da responsabilidade e da autonomia;

• Progredir na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros e atitudes de tolerância e de cooperação (Ministério da Educação, 1997, p. 9).

 No que respeita aos sete objetivos gerais da disciplina de espanhol apresentados neste programa, podemos dizer que são similares aos enunciados no CNEB, ainda que o programa refira sete objetivos e o CNEB apresente os desempenhos esperados no final de ciclo. Quanto aos conteúdos apresentados no programa de espanhol, estes são abordados de uma maneira diferente nos dois documentos, pois no caso do programa de espanhol são feitos a partir dos seis domínios: compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita, reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem e aspetos socioculturais. Desses domínios, os quatro primeiros dizem respeito ao desenvolvimento dos conteúdos (atos de fala de uso frequente na interação quotidiana; elementos que configuram a comunicação; estrutura da frase; e vocabulário relativo aos temas mais comuns). Os dois últimos domínios são: reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem, dizendo respeito ao funcionamento da língua, e o último apresentado está relacionado com os aspetos sociais e culturais da língua (Ministério da Educação, 1997). O CNEB defende uma operacionalização das competências específicas da língua, realçando as atividades linguísticas – compreender, interagir, produzir. Não há uma rígida indicação de conteúdos a seguir, mas sim uma proposta de operacionalizar uma atividade linguística, dando ao professor a liberdade de a utilizar e adaptar. Segue-se, agora, a análise do programa de espanhol de secundário, editado em 2001. A análise deste programa prende-se com o facto de a presente prática de ensino supervisionada ter incidido também na prática pedagógica numa turma de décimo ano de espanhol, de nível de iniciação, da área de Humanidades. O programa de espanhol de ensino secundário em muito se assemelha ao programa de espanhol, de terceiro ciclo do Ensino Básico, já analisado. Ambos privilegiam a língua como um instrumento de comunicação e privilegiam, igualmente como paradigma metodológico, o comunicativo, colocando o aluno como o centro da aprendizagem. A nosso ver, este é um exemplo de como este programa converge para as orientações emanadas no QECR, o que é acertado, uma vez que o QECR é o documento central e orientador. Este programa apresenta, posteriormente, oito finalidades, mais duas do que o programa de espanhol de terceiro ciclo e que se prendem, uma delas com a implementação da utilização dos meios de comunicação e das novas tecnologias e, a outra, com a promoção do desenvolvimento da consciência de cidadania, a nível individual e coletivo. No que concerne aos objetivos gerais da disciplina de espanhol, são apresentados oito objetivos, de uma forma geral similares aos apresentados no programa de terceiro ciclo, com algumas diferenças que se prendem com um maior grau de dificuldade, pretendido no ensino secundário. No que diz respeito aos conteúdos, estes organizam-se de uma forma diferente do programa de terceiro ciclo, uma vez que se organizam em quatro secções, a saber: competências comunicativas; autonomia na aprendizagem; aspetos socioculturais; e conteúdos linguísticos. A secção competências comunicativas abrange as quatro competências: a compreensão oral e escrita, a expressão oral e a expressão escrita. A secção autonomia das aprendizagens envolve o aprender a aprender, apresentado no CNEB, com o objetivo de tornar o aluno mais autónomo e eficiente na sua aprendizagem da língua. A secçãoaspetos socioculturais visa o trabalho da realidade sociocultural de uma forma indissociável da língua e por fim, a secção conteúdos linguísticos que diz respeito aos conteúdos linguísticos do programa que devem ser dados, ao serviço do desenvolvimento da competência comunicativa, através do uso em contexto (Ministério da Educação, 2001). Neste programa está contemplado um capítulo denominado competências a desenvolver,o qual refere como objetivo principal da aprendizagem das línguas “o desempenho da competência comunicativa, ou capacidade de interagir linguisticamente de forma adequada nas diferentes situações de comunicação, tanto de forma oral como escrita. Esta competência engloba subcompetências (linguística, pragmática, sociolinguística, discursiva e estratégica) e contribui para o desenvolvimento das competências gerais da pessoa (saber-ser, saber-fazer, saber-aprender)” (Ministério da Educação, 2001, p. 18). Importa referir que mais uma vez este programa faz jus às teorias emanadas do QECR, mostrando a consonância existente com o documento. Existe uma articulação deste programa com o QECR, bem como com o CNEB, uma vez que também refere os vários domínios e passo a citar: “todas estas competências têm momentos de preparação específica, mas sempre tendo em vista o desenvolvimento da comunicação. Portanto, todas elas se desenvolvem tendo como alvo a compreensão oral e escrita, a expressão oral escrita, assim como a interacção dos dois códigos” (Ministério da Educação, 2001, p. 18). Nas sugestões metodológicas gerais do programa, é de destacar a ressalva à linha orientadora deste programa que “centra todo o trabalho didático no seu protagonista, o aluno” (p. 19). Tal pressupõe“metodologias capazes de se adaptarem aos diferentes tipos de aluno (estilos e ritmos de aprendizagem, experiências, interesses e orientações académicas) ” (p. 19). São ainda apresentadas sugestões metodológicas gerais importantes e orientadoras para os professores com recursos para utilizar nas aulas dando primazia aos documentos autênticos. No que respeita à avaliação, todos sabemos que esta é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação é tão necessária como, por vezes, pode parecer injusta ou pouco consensual. No entanto, todos os documentos convergem para a importância deste processo. No QECR é referido que todos os testes de língua são uma forma de avaliação, existindo, no entanto, outras formas de avaliação como: listas de verificação e a observação informal do professor. Refere que a avaliação é um termo mais amplo do que a testagem e que num programa de língua existem outros aspetos, para além da proficiência do aprendente, também avaliáveis tais como: a rentabilidade de determinados métodos ou materiais, o tipo, a qualidade do discurso produzido, a satisfação do professor e do aprendente, a eficácia do ensino, etc. O documento apresenta três conceitos fundamentais na avaliação: a validade (o procedimento de uma avaliação é válido, se puder ser demonstrado que aquilo que é avaliado, é aquilo que, no contexto dado, deve ser avaliado e se a informação recolhida der uma representação exata da proficiência do candidato em questão); a fiabilidade (medida segundo a qual teremos a mesma classificação dos candidatos em duas administrações do mesmo teste) e exequibilidade (a exatidão das decisões tomadas em função de uma norma) (QECR, 2001). O QECR dá-nos informações para a construção de itens de testes ou fases de um teste de produção oral, de modo a pôr em evidência as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas pertinentes. Segundo o CNEB, é necessário integrar no processo de ensino-aprendizagem modalidades de avaliação reguladoras do ensino e da aprendizagem, através de instrumentos distintos e adequados (CNEB, 2001). Nos vários programas curriculares, nomeadamente nos de espanhol, sublinha-se que se pretende com a avaliação estimular o sucesso educativo dos alunos, favorecer a autoconfiança, tendo em conta os vários ritmos de desenvolvimento e progressão dos alunos. É dado um papel igualmente importante à avaliação formativa e contínua, que fixe as metas que o aluno deverá alcançar e acrescenta-se que devem constituir meios de avaliação todas as atividades de aprendizagem. Defendem a autoavaliação e coavaliação (capacidade de avaliar os próprios progressos) como a avaliação sobretudo formativa uma vez que potencia as estratégias de aprender a aprender preconizadas no QECR (Ministério da Educação, 2001). O programa de português de secundário carateriza a avaliação como uma componente essencial no processo de ensino-aprendizagem, realçando que esta deve ser sistemática e cuidadosa para ser objetiva e rigorosa. Defende como modalidades a avaliação diagnóstica, a formativa e a sumativa. Através destas será possível despistar as dificuldades e erros que, numa fase formativa, serão um suporte para uma prática pedagógica diferenciada. Na disciplina de português, os instrumentos de avaliação deverão ser diversificados, cabendo ao professor selecionar aqueles que melhor se adequam ao objeto a ser avaliado. As práticas de avaliação que conferem maior relevância à avaliação sumativa, medindo apenas um momento final da aprendizagem, reduzindo o processo de ensino-aprendizagem a um conjunto de saberes quantificáveis em prejuízo dos conhecimentos e competências adquiridos ao longo do tempo, parecem-nos desajustadas. É impossível, ou algo limitado, medir os conhecimentos de um aluno através, somente, de uma classificação atribuída num teste de avaliação sumativa. No que diz respeito à importância da avaliação formativa, para Domingos Fernandes (2006):

A *avaliação formativa alternativa* (AFA) baseia-se em novas visões acerca das interacções sociais que se estabelecem nas salas de aula entre os alunos e entre os professores e os alunos. É um processo pedagógico e interactivo, muito associado à didáctica, integrado no ensino e na aprendizagem, cuja principal função é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, isto é, com significado e compreensão. Nestas condições, a AFA pressupõe uma partilha de responsabilidades em matéria de ensino, avaliação e aprendizagens e, consequentemente, uma redefinição dos papéis dos alunos e dos professores. Mais simplesmente, a AFA deve ser tida em conta nas planificações de ensino e nas práticas de sala de aula pois um dos seus principais objetivos é o de obter informação acerca de como os alunos aprendem, ajudando-os deliberada e sistematicamente a compreender o que fazem e a melhorar as suas aprendizagens (pg. 32).

 **Conhecimento dos Alunos**

Acreditamos ser de grande importância o primeiro momento de contato entre o professor e a sua turma. Este é o primeiro momento que deverá ser positivo para ambas as partes. A partir de aqui iniciar-se-á a construção de uma relação que deverá ser positiva para melhor se construir a relação pedagógica entre professor e aluno. Não há uma segunda oportunidade de causar uma primeira boa impressão e por isso o professor não deve descurar este primeiro momento e primeira oportunidade para começar a “ganhar pontos” juntos dos seus alunos. Quanto a nós, e conscientes da importância da primeira impressão, o professor deverá ter em atenção pormenores como o olhar, os gestos, o tom de voz e até a roupa a usar neste primeiro encontro. Deverá ser preocupação do professor impressionar positivamente os alunos a modo de os conquistar. Parece-nos igualmente importante que o professor se informe, junto do diretor de turma, das características da sua turma, para poder conhecer um pouco mais de cada aluno, para poder perceber que tipo de turma vai encontrar, conhecer com antecedência alguns casos particulares que possam existir, saber se existem alunos mais “complicados” para que o professor possa ganhar tempo e assim preparar-se melhor. Este aspeto parece-nos deveras importante e, quiçá, mais ainda para professores que não possuam qualquer conhecimento da turma que lhes foi atribuída. A comunicação entre professores, entre o conselho de turma e com o diretor de turma, mais conhecedor do grupo turma e dos alunos, representa sempre uma mais-valia e uma grande ajuda para o professor. Este deverá valer-se desta ajuda para começar a pensar em estratégias a implementar com cada turma ou aluno, conhecendo as suas dificuldades e pontos-fortes, os gostos da turma ou simplesmente conhecer melhor as particularidades. O professor deverá, contudo, ser assertivo, sensato e imparcial a fim de não se deixar influenciar por pré-juízos feitos em relação a alguns alunos, ou, por alguns comentários, sobre estes, que sejam menos positivos e dos quais possa tomar conhecimento. A psicologia explica isto mesmo através do “efeito de Halo”. Este aclara a influência da perceção que temos das outras pessoas, neste caso dos nossos alunos, uma vez que ao ser criada uma primeira impressão sobre um aluno, em seguida, tentamos confirmar essa primeira impressão, procurando certas características no aluno, sendo a nossa opinião influenciada, à partida, e não imparcial. Por outro lado existe o “efeito de Pigmaleão” que é a consequência resultante das nossas expetativas em relação a um aluno. Desta forma, se sabemos de antemão que um aluno é bom aluno, temos a tendência de o avaliar positivamente, pois vamos realçar os seus aspetos mais positivos. Se obtivemos previamente informações menos positivas sobre outro aluno, a tendência será confirmar as nossas expetativas negativas, colocando em causa o desempenho do próprio aluno. Estas teorias confirmam a influência que pode existir na visão que temos dos alunos e que condiciona posteriormente a avaliação dos mesmos e condiciona o nosso comportamento em relação a estes. A existência destas teorias alerta para a necessidade e para a importância da imparcialidade do professor, na relação com os seus discentes. É sabido que professor, consciente desta situação, não se deve deixar influenciar pelas boas notas dos alunos e de alguma forma privilegiar ou preferir esse aluno em detrimento de alunos com maiores dificuldades. As informações a colher sobre uma turma devem sempre ser vistas como uma forma de auxílio para o professor. Este diálogo com outros professores, não invalidará, quanto a nós, uma tentativa de conhecimento dos alunos numa primeira aula. Sabemos que não é possível conhecer uma turma em apenas uma aula e que esse conhecimento vai ser feito ao longo do ano letivo, no entanto, na primeira aula dever-se-á fazer um pequeno diálogo ou até uma dinâmica com os alunos a fim de os conhecer um pouco melhor e estes também, por outro lado, receberem alguma referência do professor. Na nossa prática de ensino supervisionada foram-nos atribuídas três turmas, uma de Ensino Básico, o nono B, e duas de ensino secundário, o décimo H1 e décimo primeiro H1. Na turma de nono B cooperámos na lecionação da disciplina de espanhol (juntamente com alguns alunos do nono C), nível 3, e da disciplina de língua portuguesa. Nas turmas de secundário, décimo H1 e décimo primeiro H1, ambas da área de Línguas e Humanidades, cooperámos na disciplina de espanhol, nível 1 no décimo H1, e na disciplina de português no décimo primeiro H1. Na nossa primeira assistência, das muitas que realizámos às aulas das nossas professoras orientadoras, pudemos observar a introdução feita pela nossa orientadora de espanhol, à sua turma, para a qual a turma era também nova e pudemos apreciar o primeiro contacto feito com a turma, a apresentação de cada aluno e a entrega de uma ficha diagnóstica aos alunos sobre cultura que serviria também de motivação inicial à disciplina. Em seguida a professora falou um pouco com os alunos sobre a disciplina, sobre a importância da língua espanhola, referiu a proximidade entre Portugal e Espanha e perguntou aos alunos quais as terras espanholas que melhor conheciam. Depois a professora passou uns diapositivos sobre o espanhol no mundo. Estes dispositivos continham algumas imagens familiares aos alunos, como imagens de jogadores de futebol e cantores conhecidos do mundo hispano. Continha ainda o mapa da América Latina com o qual a professora pediu que os alunos identificassem as respetivas bandeiras de cada país, para trazer na aula seguinte. Este trabalho de casa serviria de motivação remota para a aula seguinte. Nesta fase nós éramos meras observadoras, mas esta observação foi importante para perceber como se deve atuar numa primeira aula com os alunos. Considerámos positiva a apresentação individual pedida aos alunos, bem como o esclarecimento feito sobre o funcionamento das aulas, a apresentação do manual. Pareceu-nos igualmente positivo iniciar a disciplina de espanhola com uma conversa que, no fundo, serve de motivação remota para as aulas seguintes. Pareceu-nos também interessante e motivador para os alunos perguntar-lhes que terras espanholas conheciam, pois envolveu-os, fê-los participarem mais ativamente ao ser questionada uma realidade que lhes era próxima. A ficha diagnóstica realizada em forma de teste cultural foi pertinente pois sabemos que é uma modalidade de avaliação, presente nos programas curriculares, que deve ser realizada pelos alunos e teve, ao mesmo tempo, uma função de motivação remota para as aulas seguintes. Na nossa prática pedagógica optámos por aplicar aos alunos uma ficha de caracterização da turma (anexo 1), a fim de os conhecermos um pouco melhor. Estes questionários foram elaborados em conjunto pelas três alunas estagiárias e continham diversos tópicos que queríamos ver respondidos, tais como: identificação dos alunos, agregado familiar, outras informações e dados escolares. Dentro do tópico *Outras Informações* interessou-nos perguntar aos alunos informações sobre a ocupação dos seus tempos livres, como costumam estudar, o que é para eles a escola, a profissão que desejam ter e os seus livros preferidos. No tópico *Dados Escolares* pretendemos questionar os aspetos relacionados com a escola, tais como reprovações, disciplinas preferidas, disciplinas em que sentem maiores dificuldades, atividades que gostariam de realizar em sala de aula, o nível de conhecimento das matérias de língua portuguesa e de espanhol, a área onde sentem mais dificuldades e a que materiais recorrem para estudar. Estes questionários foram aplicados aos nossos alunos das turmas de nono e de décimo anos. Os questionários aplicados revelaram-se profícuos uma vez que enquanto estudantes em prática de ensino supervisionada pudemos aproximar-nos um pouco mais dos nossos alunos, pois o facto de sermos estudantes em prática e não as verdadeiras responsáveis pelas turmas dá-nos uma certa distância por não intervirmos em todas as aulas como um professor da turma faz normalmente e também pelo facto de estarmos sentadas nas últimas mesas, como observadoras, sentíamos como se, por vezes, os alunos se esquecessem da nossa presença. Por isso, a aplicação dos questionários revelou-se muito positiva por, de alguma maneira, nos aproximar, um pouco mais, dos alunos, e, assim conhecermos melhor algumas das suas características, gostos e atividades. Por outro lado, ao realizarmos estes questionários foi nosso objetivo, desde o início, conhecer os seus gostos a fim de prepararmos aulas de fossem ao encontro das suas predileções. Este tipo de trabalho, não deve, quanto a nós, ser realizado para “guardar na gaveta”, mas sim para, mais uma vez, ser usado a favor do professor na sua relação com os alunos. Nesta primeira aula deverão ainda ser fixadas algumas normas e regras de sala de aula, em conjunto com os alunos, a fim de que estes partilhem e percebam a necessidade da existência de regras.

**B- Planificação, Condução de Aulas e Avaliação de Aprendizagens**

 Somos conscientes da existência de vários métodos de ensino e, de acordo com Mira e Mira (2002), acreditamos que “nenhum método se pode considerar definitivo, mas, antes, aberto a todas as alterações que o actualizam e melhorem ou mesmo aberto à sua total substituição, o que não deixará de constituir, uma e outra, questões polémicas” (p. 6-7). Como tal, acreditamos que devemos adaptar os vários métodos tendo sempre em conta a individualidade de cada aluno e o objetivo que pretendemos atingir. Um único método não será suficiente para um processo de ensino/ aprendizagem de sucesso. Cremos que todas as contribuições são importantes e válidas se soubermos fazer correto uso delas e por isso concordamos com Mira e Moreira da Silva (2007), passando a citar: “Seja qual for a realidade pedagógico-didáctica, argumentar “usa-se”, “não se usa”, não é aceitável nem adequado. Nada é mau simplesmente por “ser velho”, como nada é bom apenas por “ser actual”. O critério deverá ser, isso sim, encontrado dentro de parâmetros da qualidade e da eficácia, respondendo-se, desse modo, às necessidades verificadas na escola e na aula” (p. 296). Mira e Miraapresentam e refletem de uma forma diacrónica sobre os vários métodos: o método tradicional, o direto, o áudio-oral, o audiovisual, o método situacional e o método nocional-funcional, referindo as vantagens e desvantagens da utilização de cada um deles. Na nossa prática recorremos a aspetos de alguns métodos, ou seja, a um método eclético, havendo aulas em que usámos aspetos do método direto por querermos privilegiar a oralidade. Nestas falávamos sempre em espanhol para que os alunos pudessem fazer o mesmo, tentando criar, em sala de aula, cenários o mais aproximados da realidade. Evitávamos usar a língua materna, muito tentadora por vezes, apoiando constantemente os alunos quando estes não sabiam dizer alguma palavra na língua alvo. Quando éramos questionados sobre o significado de alguma palavra, dávamos-lhes um sinónimo na língua alvo e quando não encontrávamos um sinónimo fazíamos uma descrição mais pormenorizada do significado da palavra, por forma a evitar a tradução direta para a língua materna. Noutras aulas, privilegiámos aspetos do método áudio-oral e audiovisual, de tipo behaviorista, através de exercícios de repetição mecânica. Esta prática, adotada por nós nas nossas aulas, mostrou-se muito positiva com os nossos alunos, principalmente, em níveis de iniciação em que queríamos corrigir erros, melhorar a pronúncia, fornecer modelos corretos para imitação, ou simplesmente desbloquear a prática da oralidade. Exemplo disso foi a aula lecionada à turma do nono B, no dia vinte e quatro de abril de 2012, em que recorremos a este tipo de exercício (ver anexo 2). A simbiose dos aspetos dos diferentes métodos parece-nos portanto, pela nossa experiência, a melhor escolha para servir as necessidades dos nossos alunos. Estamos conscientes da importância da planificação de uma aula para o sucesso da mesma. Pensarmos, antecipadamente, na aula que vamos lecionar. Planificá-la passo a passo ajuda-nos a antever e a antecipar situações, dificuldades, dúvidas que podem surgir no decorrer da própria aula. São exemplo disto as planificações de aula ou a curto prazo adotadas por nós, que refletem a nossa tentativa de esmiuçar ao máximo as questões de orientação com o objetivo de antever questões ou dúvidas. É um elemento facilitador do nosso trabalho ter uma perspetiva do que poderá suceder pois previne-nos de situações indesejadas. Pensar antecipadamente numa aula ajuda-nos, assim, a ganhar tempo pois se previrmos situações, ao sermos confrontados com elas seremos mais rápidos e melhores a dar resposta uma vez que já havíamos pensado nas mesmas previamente. Nas nossas aulas assistidas, vivenciámos esta situação algumas vezes. É normal e esperado que os alunos tenham dúvidas e que coloquem questões. Os alunos, muitas vezes, colocam questões esperadas pelos professores, mas vezes há, em que os alunos colocam questões nas quais o professor não pensou. Quando assim é, nós, professores, devemos pensar e para isso precisamos de tempo, logo, parece-nos uma boa estratégia colocar os alunos a pensar connosco, pois desta forma, além de conseguimos ganhar o tempo necessário para pensar, ao mesmo tempo, envolvemos todos os alunos, na resolução de uma questão, até então inesperada, mas que poderá ser pertinente. Se o professor conseguir, na sua planificação, colocar-se no lugar do aluno e antever todas as questões que podem ser colocadas por estes, estará a antecipar e a preparar-se melhor para o decorrer da aula. Sabemos que uma aula bem prevista, bem planificada, que consiga reunir todos os “ingredientes” para correr bem, tem maior probabilidade de assim acontecer. Cada aluno é único e sabemos que os alunos não aprendem todos da mesma maneira, a informação que é dada pelo professor, de igual forma para todos, não chega da mesma forma a cada aluno, por isso, são esperadas questões diferentes, dúvidas diferentes que devemos tentar esclarecer da melhor forma, e de várias formas. Se a nossa resposta não for suficiente para esclarecer a dúvida de um aluno, devemos reformular a resposta, colocando sempre o aluno no centro da aprendizagem. Outra forma, que se mostrou muito útil, para ajudar os alunos quando estes apresentam dúvidas, e que várias vezes observámos nas assistências às aulas das nossas orientadoras, é solicitar a um aluno da turma, que percebeu a matéria, que explique aos colegas, por palavras suas, o que o professor explicou. Esta situação pareceu-nos, ao início, pouco adequada pois por sermos pouco experientes receámos sentir-nos desautorizados, como se não conseguíssemos explicar algo aos nossos alunos e precisássemos para isso de recorrer à ajuda de um aluno, mas na verdade, esta estratégia revelou-se benéfica uma vez que ajuda o professor e os colegas num ambiente de aprendizagem que se quer de colaboração e interajuda entre pares. Por outro lado reforça, a nosso ver, a relação entre o professor e o aluno por haver partilha de conhecimentos. Utilizando as palavras de Mira (1997) “dar a palavra a outro e deixar que ele a utilize não é uma perda de poder, mas a afirmação plenamente convincente de que se é poderoso (…) quem detém o poder é aquele que é capaz de o gerir, de o repartir” (p. 718). Quantas vezes recorre o professor positivamente aos colegas da sala de aula para que ajudem o par de carteira, se este precisar de ajuda? É uma forma de interajuda para com o professor e para com o colega, colega este que seguramente sentir-se-á mais acompanhado e motivado para a aprendizagem. Esta situação poderá revelar-se ainda mais proveitosa em turmas com muitos alunos ou com alunos com dificuldades de aprendizagem. Para tal o professor deverá escolher alunos que o professor sabe à partida que gostam de ajudar, que o sabem fazer e que não ficam prejudicados na sua aprendizagem por isso. Numa das nossas turmas, o décimo H1, tínhamos uma aluna de nacionalidade ucraniana, a qual tinha vindo para Portugal havia poucos meses e como tal não falava português. Nas aulas de espanhol tentámos sempre comunicar com esta aluna e integrá-la nas atividades realizadas com o resto da turma, no entanto esta aluna não trabalhava como os outros colegas por não dominar ainda a língua portuguesa e, por conseguinte, não perceber muito do que era dito em espanhol. Para nos fazermos entender, por vezes, recorríamos a gestos, recorríamos à língua inglesa, que a aluna dominava, mobilizando a nossa competência comunicativa numa tentativa de estabelecer comunicação. A professora orientadora optou por colocá-la ao lado de uma colega da turma que a ajudava, para que esta aluna não se desmotivasse e não se sentisse excluída, no entanto, esta aluna deixou de assistir às aulas de espanhol pois esta aprendizagem estava a causar interferências na aprendizagem da língua portuguesa que naquele momento era prioritária para a aluna tendo em conta que a língua portuguesa é transversal a todas as disciplinas. Conscientes da importância das planificações, começamos por referir o reajustamento da planificação a longo prazo de espanhol de nono ano, em vigor na escola, e que elaborámos a pedido da nossa orientadora de espanhol. Nesta planificação, não realizámos grandes alterações, mas pudemos perceber como se deve fazer uma planificação a longo prazo. Esta divide-se em competências gerais e específicas que estão em consonância com o CNEB. Depois, contempla os conteúdos linguísticos, atividades e estratégias de aprendizagem, os materiais, a avaliação e o calendário. Os conteúdos linguísticos incluem as unidades temáticas e os conteúdos gramaticais que se referem aos conteúdos socioculturais presentes no programa de espanhol, bem como as atividades e estratégias de aprendizagem que também devem ser retiradas do programa da disciplina (ver anexo 3). No que diz respeito aos conteúdos presentes no programa, devem ser colocados na planificação os que são mais importantes para esse ano letivo e não mencionar todos eles, privilegiando o que aparece no nono ano como novidade, devido ao ensino em espiral. Fizemos a gestão dos conteúdos de espanhol para o ano letivo, respeitante à turma do décimo ano, em que contabilizámos o número de aulas previstas para todo o ano, e por período, fazendo em seguida a gestão dos conteúdos a lecionar em cada período, tendo em conta o número de aulas para cada um deles. A distribuição das unidades temáticas a lecionar foi feita tendo em conta o número de aulas por cada período, e uma vez que o primeiro período era o maior, optámos por colocar quatro unidades a lecionar neste período, três unidades no segundo e três no terceiro período. Com este trabalho conseguimos ter uma noção mais clara do que é planificar as aulas para todo um ano letivo, fazendo uma gestão dos conteúdos por período, o que nos dá uma noção mais exata do número de unidades que devem ser lecionadas para conseguirmos cumprir com o previsto nos programas (ver anexo 4). No que respeita às planificações a curto prazo, ou planificações de aula, elaboradas por nós, estas revestem-se de grande importância na condução das aulas assistidas por usarmos um modelo de planificação bastante exaustiva e pormenorizada. Elaborar uma planificação a curto prazo não foi tarefa fácil, ao início, uma vez que não tínhamos muita prática em fazer planificações e por isso surgiam muitas dúvidas na hora de as elaborar. Por outro lado, estas tomavam muito do nosso tempo por serem muitos pormenorizadas e talvez por isso não as víamos como um elemento facilitador do nosso trabalho. No entanto, mais tarde, mudámos de opinião ao constatar que a utilização deste tipo de planificação era muito proveitosa pois permitia antever, passo a passo, cada momento da aula, auxiliando-nos no momento da condução da mesma. O modelo de planificação a curto prazo, ou planificação diária usada por nós contempla vários campos que se revelam muito úteis na condução de uma aula. São eles: o acolhimento, os preliminares iniciais, a motivação remota, a motivação inicial, as representações prévias, as situações problemáticas e as questões de orientação, entre outros. Na planificação de cada aula usámos este modelo o que nos obrigou a pensar em cada momento da nossa aula de uma forma sequencial e encadeada, interligando todos os aspetos. Para a disciplina de espanhol planificámos seis aulas, das quais, a primeira foi planificada pelas estudantes em prática de ensino supervisionada com o intuito de ser a professora orientadora a iniciar e depois continuarmos nós, cada aluna estagiária, durante quarenta e cinco minutos. As restantes foram dadas exclusivamente por nós. Tomando como objeto de análise a planificação de aula ou *plan a corto término* referente à unidade temática *¡Viva el ocio!* verifica-se a estrutura comum usada em todas as nossas planificações (ver anexo 5). Esta planificação foi concebida para lecionar a primeira de duas aulas de noventa minutos ao décimo H1. Ao planificarmos estas duas aulas tivemos em consideração uma série de critérios tais como: o tipo de alunos que tínhamos, as suas áreas de interesse, os objetivos da aula, os conhecimentos prévios dos alunos sobre este tema, etc. Pensámos em várias situações para chegar ao tipo de aula mais indicada para esta turma em particular. Iniciámos a aula assistida procedendo à divisão do quadro. Esta opção metodológica foi por nós seguida desde o início, e usada em todas as aulas, tomada da mão do nosso orientador da Universidade. A estratégia de divisão do quadro mostrou-se sempre muito positiva na organização do mesmo, mas principalmente na organização do caderno diário dos nossos alunos, quer no Ensino Básico, quer no secundário. Acreditamos que esta estratégia tem uma maior utilidade no Ensino Básico uma vez que os alunos estão ainda a desenvolver a sua autonomia. O quadro era dividido a meio, aproximando-se em muito à imagem do próprio caderno dos alunos o que contribuía para a sua melhor orientação e organização. Além disso o professor raramente ficava em frente ao texto que estava a passar no quadro, podendo usar o lado direito do quadro enquanto os alunos passavam o que estava escrito no lado esquerdo. Também era deixada uma pequena margem lateral que servia para anotar elementos de interesse que surgissem no decorrer da própria aula. Seguindo a nossa planificação, começámos por fazer o acolhimento aos alunos, cumprimentando-os e, em seguida, pedimos a um aluno para abrir as lições no quadro escrevendo os números da lição e da data por extenso, para promover mais um momento de aprendizagem, de forma a reforçar e consolidar, desta forma, um conteúdo trabalhado neste nível. Rapidamente verificámos se estavam presentes os catorze alunos da turma e logo anunciei o início de uma nova temática sem revelar qual era. A presente aula seria o início de uma nova unidade temática, que à partida, seria interessante para os alunos, uma vez que os jovens gostam de atividades de tempos livres e por sabermos, de antemão, quais as atividades destes alunos, uma vez que tínhamos anteriormente aplicado os questionários à turma. Como era o início de uma unidade temática e por ser um tema novo para os alunos optámos por fazer uma apresentação em *powerpoint* (ver anexo 6) com imagens apelativas alusivas a diversas atividades de tempos livres e com imagens de desportistas conhecidos para, desta forma, motivarmos os alunos e apelar à sua participação e envolvimento. No entanto, por ser esta uma unidade nova de um nível de iniciação, não esperávamos que os alunos dominassem corretamente o vocabulário da unidade. Com esta apresentação, pretendíamos criar uma motivação inicial para trabalhar toda a unidade e os alunos mostraram-se bastante participativos e a responder às questões de orientação que íamos colocando: *¿Qué os sugiere la imagen presente en la diapositiva?*; *¿De qué creéis qué vamos a hablar hoy?;* *¿Cuándo hacéis estas actividades?; ¿El ocio es algo que hacemos todos los días como una rutina?; ¿Cuáles son las palabras que son deportes?* As questões de orientação presentes nas nossas planificações ajudaram-nos a orientar, passo a passo, a condução da aula, ao mesmo tempo que conduziam os alunos na aprendizagem. Estas questões foram pensadas e formuladas de uma forma gradual, tendo em conta que devemos partir do mais simples para o mais complexo. Em algumas destas questões introduzimos temas tão conhecidos e apreciados pelos nossos alunos como são o futebol ou o cinema, e tivemos o cuidado de colocar, propositadamente, uma imagem relacionada com a série televisiva *Verano azul*, da qual os alunos já tinham visto um episódio e realizaram uma ficha de compreensão oral elaborada pelas estudantes em prática de ensino supervisionada. Esta foi uma motivação remota criada com a intenção de consolidar conhecimentos através do reforço das aprendizagens. Depois da apresentação, pedimos aos alunos que organizassem por categorias as atividades de tempos livres presentes no manual. Foi nosso objetivo colocar os alunos a trabalharem sozinhos para serem os autores da sua aprendizagem. Com respeito ao uso do manual, promovemos o seu uso de forma a valorizar e rentabilizar ao máximo os manuais escolares dos alunos, por uma questão de sensatez e de contenção de custos tão pedida atualmente nas escolas. Aquele é um recurso educativo que todos os alunos adquiriram, por isso tentámos, sempre que possível, usar o manual, recorrendo apenas a materiais extra, quando sentíamos que o manual não era suficiente para a explicitação de algum conteúdo. Por outro lado, acreditamos que o manual é um facilitador da organização do estudo, para os alunos, e o manual em uso (*Español Tres Pasos – 10º Curso*) de uma forma geral pareceu-nos bom pela variedade de atividades oferecidas aos alunos, pelos esquemas de conteúdos, pelas imagens apelativas e porque está de acordo com o programa de espanhol. Após a correção do exercício no quadro, realizada pelos alunos, pedimos-lhes que trabalhassem a pares para promover a oralidade na sala de aula, objetivo final de uma disciplina de língua. Tentámos, com este trabalho, criar, em sala de aula, um momento de expressão oral o mais aproximado da realidade. A atividade de expressão oral e escrita consistia em, primeiramente, perguntar ao colega, em espanhol, quais as atividades que gosta de realizar nos seus tempos livres, seguida de uma proposta de convite ao colega. Os alunos teriam de o fazer oralmente e por escrito nos seus cadernos para trabalhar um pouco, também, a expressão escrita. No final teriam de apresentar oralmente à turma. Para esta atividade escrevemos no quadro várias expressões para convidar alguém para que os alunos as usassem. Nesta atividade os alunos rapidamente se colocaram a pares, no entanto, dois alunos ficaram sozinhos. Naquele momento pensámos se deveríamos pedir aos alunos para se juntarem ou não, visto ser uma atividade a dois, mas do pouco que conhecíamos dos dois alunos, pelas assistências que fazíamos, achámos mais prudente optar por deixá-los a trabalhar individualmente. Foi, sem dúvida, o mais sensato pois embora fossem os dois aparentemente calmos, um deles era um aluno um pouco instável, porque por vezes apresentava-se mais “resmungão” nas aulas, sem motivo aparente. Mais tarde estes mesmos alunos envolveram-se num conflito, fora da sala de aula, e nessa altura pensámos que a atitude tomada por nós naquele momento foi a melhor. Este pequeno episódio pode não querer dizer nada, mas naquele momento a nossa opção pareceu-nos a mais sensata e isto só demonstra o quão importante é conhecermos um pouco de cada um dos nossos alunos para saber que estratégias usar com cada um deles. Se não conhecêssemos nada de cada um não poderíamos decidir o melhor a fazer e naquele momento abrir uma exceção ao trabalho a pares, pareceu-nos o mais sensato. Nesta atividade aqueles alunos realizaram o trabalho pedido, ainda que individualmente, e um deles nessa altura inclusivamente foi ao quadro resolver o exercício. Todos os alunos colaboraram na atividade expressando-se oralmente, registando no caderno as respostas do colega e não apresentaram dificuldades de maior. No final do exercício voltámos à apresentação em *powerpoint* para mostrar um último diapositivo no qual colocámos um gráfico elaborado por nós, com os dados dos nossos alunos sobre as suas atividades de tempos livres. Este gráfico foi realizado com base nos questionários de caraterização da turma que aplicámos aos alunos no início do ano letivo. Então perguntámos: *¿De quién serán estos datos?* e de imediato os alunos reconheceram que eram seus, pelas questões presentes e ajudados pelo facto de um aluno ter respondido que gostava de tocar bateria nos seus tempos livres. Assim utilizámos outra motivação remota, recorrendo a uma experiência anterior, e que serviu também como motivação remota para a aula seguinte em que lemos o texto *Ocio y tiempo libre, gustos y aficiones* com o qual contrastámos os dados da turma com os dados dos jovens do texto. Resultou muito bem os alunos verem os seus próprios dados, receberem o *feedback* do trabalho que havíamos realizado com eles anteriormente e serviu de exemplo de como podemos e devemos utilizar, positivamente, em nosso proveito e em proveito dos nossos alunos, as informações que temos sobre eles (ver o último diapositivo do anexo 6. Nos questionários aplicados pudemos apurar que a atividade que os alunos mais gostariam de fazer em sala de aula era ver filmes, opção que foi escolhida por todos os alunos da turma e como tal, esta atividade foi proporcionada posteriormente aos alunos. No seguimento da nossa aula tínhamos planificado fazer o registo do sumário descritivo no quadro, ditado pelos alunos, contudo, não tivemos tempo para o fazer pelo que passámo-lo para a aula seguinte lecionada também por nós. O sumário, como referem Mira e Silva (2007) “tem um relevante alcance formativo (…) respondendo a finalidades informativas, formativas, educativas e institucionais” (p. 297). Partilhamos esta opinião pois somos conscientes da importância da escrita, nas aulas, para o progresso da aprendizagem dos nossos alunos. A realização do sumário no final de cada aula promovia mais um momento de produção escrita em que um aluno fazia a síntese da aula, sozinho ou auxiliado pelos colegas, tendo para isso que mobilizar os seus conhecimentos no sentido de sintetizar a informação do que foi realizado em aula, usando estruturas gramaticais corretas. A realização deste tipo de sumário revelou-se muito positiva nas aulas de espanhol pois permitia consolidar os conhecimentos relativos ao uso dos tempos verbais no passado. Respeitante à gestão do tempo sabemos que este é um elemento sempre presente e com algum peso no trabalho dos professores. Fazer a melhor gestão do tempo de uma aula ou de uma atividade não é tarefa fácil porque muitas situações fogem ao nosso controlo. É importante estipularmos tempo para a realização de tarefas, para que os alunos saibam que têm de ter o seu trabalho terminado naquele período de tempo e para se dedicarem a ele com afinco. Assim, pouco a pouco, habituam-se a fazer a gestão do seu próprio tempo e preparam-se também para a realização de testes e exames que têm limite de tempo. No entanto, e porque os alunos têm ritmos diferentes, haverá alguns que precisam de mais tempo porque apresentam mais dificuldades, ou, por vezes, precisamos de repetir algum conteúdo porque os alunos não ficaram esclarecidos, ou ainda porque as turmas são cada vez maiores, e como tal nem sempre conseguimos fazer o que desejamos no tempo que desejamos. Nesta aula em particular, consideramos que não tivemos problemas de maior na gestão do tempo uma vez que apenas não realizámos o sumário, no entanto, outras houve, em que necessitámos de alterar o que estava planificado para podermos terminar a aula. Neste caso tivemos de ponderar o que era prescindível para aquela aula, para podermos avançar, ou sempre que possível, podemos pedir aos alunos que terminem certas atividades em casa. Noutros casos em que planificamos fazer uma aula diferente, apoiada em computadores ou internet, sabemos ser prudente ter sempre um “plano B” para nos salvaguardar se algo não corre como previsto. Importa referir que a turma em questão tem apenas catorze alunos, o que facilita em muito o trabalho do professor em sala de aula e permite uma prática mais exaustiva de certos exercícios, nomeadamente a prática da oralidade, que certamente seria mais difícil de realizar, ou pelo menos na quantidade de vezes desejada, numa turma com trinta alunos. Como referimos anteriormente, uma aula bem planificada tem maior probabilidade de ser bem executada, no entanto, uma aula perfeita é algo, quanto a nós, difícil de alcançar. A presente aula, não foi, perfeita, pois estamos conscientes de que algumas coisas poderiam ter corrido melhor. Na apresentação em *powerpoint*, ficámos um pouco “presos” ao computador, devido à quantidade de animações colocada na apresentação e como não tínhamos um apontador, ficámos ao canto da sala. Ainda na apresentação achamos que devíamos ter interagido mais com os alunos, uma vez que a apresentação foi muito centrada em nós, professor. Estamos conscientes de que devíamos ter insistido mais nos exercícios de repetição, fazendo *drills,* sustentados no método áudio-oral, de tipo behaviorista, ou ter insistido no diálogo horizontal para que o vocabulário ou até mesmo as expressões usadas para convidar alguém, ficassem implícitas nos ouvidos dos alunos. Estamos conscientes de que as apresentações de diapositivos devem ser exploradas com os alunos até à exaustão. Por ser esta uma unidade nova, não esperávamos que os alunos participassem muito, por acharmos que ainda não dominavam o vocabulário em espanhol, mas por outro lado, não nos parece prejudicial que houvesse interferências da língua materna no discurso dos alunos, nesta fase. Parece-nos razoável que neste nível de iniciação, os alunos apresentem algumas falhas no seu discurso que tentaríamos corrigir logo de seguida. Corroborando das diretivas emanadas pelo QECR (2001): “ Os erros devem-se a uma ‘interlíngua’, uma representação distorcida ou simplificada da competência-alvo” (p. 215). Por outro lado, e pressionados pelo tempo para podermos realizar tudo o que estava planificado não era nosso desejo que a apresentação inicial, que tinha como propósito ser uma motivação para o começo da unidade temática, se tornasse o centro da nossa aula. Apontamos como outro fator a abrangência do tema. Receámos que os alunos questionassem alguma palavra que estivesse fora do que havíamos preparado. Na realidade, estamos conscientes de que este não deve ser um problema para o professor, pois sabemos que ao não sermos nativos, teremos ao longo da nossa carreira alunos a questionarem palavras que desconhecemos mas que, passamos a conhecê-las quando somos questionados. Devemos ter abertura, naturalidade e humildade para aceitar que não sabemos tudo mas, devemos também mostrar aos alunos interesse e vontade em querer aprender mais e pesquisar com eles. Por fim, reconhecemos que deveríamos melhorar a caligrafia no quadro para evitar que os alunos cometam erros nos seus cadernos. Conscientes da importância e eficácia da realização de exercícios de repetição mecânica nas nossas aulas, esta tornou-se uma prática recorrente. Este tipo de exercícios revelou-se sempre muito positivo por ajudar e guiar os alunos na sua prática oral, auxiliando-os na correção da pronúncia. Foram de grande utilidade, principalmente nas primeiras aulas, e em níveis de iniciação, em que queríamos promover a oralidade entre os alunos. Para os motivar, começávamos por realizar exercícios mais simples, reforçando sempre a ideia de que o professor iria corrigir o que haviam pronunciado incorretamente e que eles teriam de repetir até estar correto. Estes exercícios eram realizados sempre que se justificava. Se percebêssemos que os alunos tinham pronunciado algo incorretamente nós repetíamos a palavra ou frase, corretamente, como modelo e, logo em seguida, pedíamos ao aluno para repetir até o fazer corretamente. Se preciso fosse pedíamos que voltasse a escutar e a repetir até que o aluno produzisse corretamente o que pretendíamos. Estes exercícios podiam ser realizados com palavras, frases, ou podíamos até desenvolvê-los em diálogo horizontal, pedindo a um aluno que questionasse o seu colega, de forma a envolver e percorrer toda a turma promovendo a prática da oralidade, intervindo nós sempre que necessário, como mediadores. Os materiais e recursos pedagógicos utilizados na nossa prática foram sempre escolhidos tendo em conta o tipo de turma e de alunos que tínhamos à nossa frente. Foi sempre nosso objetivo usar materiais que fossem do interesse dos alunos, que fossem ao encontro das suas áreas de interesse e que fossem variados, dinâmicos e motivantes. Para tal recorremos a apresentações animadas com imagens, a jogos em sala de aula, a audições de músicas que fossem do gosto dos nossos alunos, a audições de anúncios publicitários, a visualizações de vídeos, a materiais autênticos de língua espanhola e portuguesa que são apresentados ao longo deste relatório. Na nossa escola o ensino regia-se por competências, portanto, os alunos eram avaliados nas quatro competências: a compreensão oral, a compreensão escrita, a expressão oral, e a expressão escrita. No início do ano letivo, o Departamento de Línguas da Escola Secundária André de Gouveia (ESAG) reuniu para que fossem redefinidos os critérios de avaliação das disciplinas e portanto foi decidido e aprovado pelo Conselho Pedagógico que a cotação atribuída à compreensão oral, em espanhol, seria de dez por cento, cotação mais baixa do que inglês e francês por ser esta uma língua de fronteira, facilmente compreensível. Assim sendo, na presente disciplina os critérios de avaliação eram distribuídos da seguinte forma: a compreensão oral (valia dez por cento), a compreensão escrita (vinte por cento), a expressão oral (vinte por cento), e a expressão escrita (vinte por cento), o funcionamento da língua (vinte por cento) e os restantes dez por cento eram atribuídos às atitudes. É de referir o desfasamento existente entre o que se pratica na escola e o que é promulgado nos documentos oficiais que regem o ensino. Parece-nos descabido que os alunos sejam avaliados, na escola, somente segundo as competência acima referidas e que fazem parte da componente linguística, quando o quadro europeu comum de referência para as línguas refere outro tipo de competências a trabalhar com os alunos. A competência comunicativa em língua compreende as componenteslinguística, sociolinguística e pragmática, no entanto, e segundo os critérios de avaliação da escola, os alunos apenas são avaliados numa dessas três componentes. Não nos parece que o ensino de uma língua se encerre apenas na sua vertente linguística. As outras duas componentes são importantes, estão interligadas, e por isso não deveriam ser negligenciadas. Na nossa prática, a componente linguística foi trabalhada em consonância com a componente sociolinguística e pragmática, em diversas aulas e atividades realizadas. Nas disciplinas de português e de língua portuguesa os critérios de avaliação são distintos quando comparados com os da disciplina de espanhol, a saber: compreensão escrita (vinte cinco por cento), a compreensão oral (vinte cinco por cento), o funcionamento da língua (vinte cinco por cento) e a expressão escrita (vinte cinco por cento). O total destas competências tem um peso de noventa por cento da nota final do período e os restantes dez por cento dizem respeito ao comportamento. No âmbito da disciplina de espanhol, realizámos diversas atividades para cada uma das competências. Nas atividades de compreensão oral elaborámos, entre outros, um *guión de visionado del episodio 1*, (ver anexo 7) que consistia numa ficha de compreensão oral para que os alunos de espanhol, do décimo ano, realizassem depois de verem o primeiro episódio da série espanhola *Verano Azul* e que seria aplicada pela nossa professora orientadora. Usámos canções cuja temática estivesse relacionada com as unidades temáticas em estudo e em contexto com o que estávamos a trabalhar (ver anexo 8). Quando fazíamos exercícios de audição os quais acompanhávamos sempre com uma atividade, tínhamos o cuidado de dar previamente instruções aos alunos para que estes soubessem o que fazer e onde focar a sua atenção. Para isso ouvíamos duas ou três vezes, dependendo do tipo de exercício e do grau de dificuldade do texto apresentado, para que os alunos ouvissem apenas, numa primeira audição, e depois sim realizassem o exercício pedido. Normalmente, quando eram canções os alunos pediam para ouvir uma vez mais e cantavam, ainda que timidamente. Vezes houve em que projetámos vídeos com canções o que não foi muito positivo pelo facto de os alunos se perderem um pouco entre a visualização das imagens e a atividade a realizar. Numa fase inicial, em que queremos que o aluno contacte com o texto escrito parece-nos mais positivo recorrer apenas à audição. Na disciplina de português realizámos também com os nossos alunos, no âmbito do tema da publicidade, visualizações de vários anúncios publicitários, uns em vídeo e outros em suporte de papel e seguidamente pedimos aos alunos para responderem em pequenos grupos a questionários elaborados por nós. Nesta atividade atribuímos a cada um dos cinco grupos um anúncio e um guião diferente e mostrou-se positiva, pois vimos os alunos a aderirem com entusiamo à atividade, trabalhando sempre em equipa e puderam também consolidar os conhecimentos adquiridos sobre este tema, trabalhando as características do texto publicitário. Para esta atividade de grupo elaborámos vários materiais como os anúncios publicitários, os guiões de trabalho para cada um dos grupos, bem como a respetiva correção e as cotações de cada guião (ver anexos 9, 10, 11 e 12). No que diz respeito à expressão oral tivemos a oportunidade de cooperar com as nossas orientadoras de estágio, nomeadamente na disciplina de espanhol, na avaliação de apresentações orais realizadas pelos alunos de nono ano, em grupo, em que os alunos tinham de apresentar oralmente um capítulo do livro espanhol *Hacia América*, de leitura obrigatória. As estudantes em prática de ensino supervisionada, juntamente com a orientadora, observámos e registámos a nossa avaliação numa grelha de avaliação da expressão oral no Ensino Básico, adotada do manual da disciplina, *Español III,* da Porto Editora (ver anexo 13).Outras ocasiões houve em que fizemos com os alunos pequenas exposições orais em sala de aula ainda que a avaliação não fosse sistematizada. No que respeita à expressão escrita realizámos alguns exercícios, nomeadamente na aula assistida referente à unidade temática *Alma sana en cuerpo sano,* em que propusemos aos alunos fazer, em grande grupo, a redação de um texto em diálogo entre um médico e um paciente. Para avaliação da compreensão escrita foram realizados exercícios de interpretação de texto dos manuais de espanhol, de português, e de língua portuguesa em que recorremos a exercícios de verdadeiro e falso, preenchimento de espaços e perguntas de interpretação. Trabalhámos intensivamente esta competência aquando das aulas assistidas de língua portuguesa de nono ano, na unidade didática *A Torre da Má Hora* (ver anexo 14) de Manuel da Fonseca e na aula em que trabalhámos o poema *O Infante*, de Fernando Pessoa (ver anexo 15). Na disciplina de português, com a turma de décimo primeiro H1 trabalhámos similarmente com o texto dramático *Frei Luís de Sousa* (ver anexo 16) e com o texto narrativo *Os Maias,* de Eça de Queirós (ver anexo 17). Ao trabalharmos conteúdos gramaticais privilegiámos sempre o seu uso em contexto, relacionando com a unidade temática que estávamos a lecionar e usámos o ensino por indução, fomentando o envolvimento dos alunos na própria aprendizagem, fazendo com que inferissem as regras. Elaborámos sempre que nos pareceu pertinente como complemento dos manuais, fichas de trabalho sobre conteúdos gramaticais (ver anexos 18, 19, 20) ou fichas informativas (ver anexos 21, 22). No que diz respeito à leitura efetivámos várias modalidades de leitura. Na disciplina de língua portuguesa, na aula em que trabalhámos o texto narrativo em prosa, com o conto *A Torre da Má Hora*, pedimos aos alunos que primeiramente fizessem uma leitura silenciosa da primeira parte do conto, e em seguida, pedimos a vários alunos para fazerem a leitura dialogada, da mesma parte do conto. Na aula seguinte, também lecionada por nós optámos por usar o CD do manual de língua portuguesa de nono ano, para fazer a audição da segunda parte do conto. Esta experiência revelou-se muito positiva quer nestas aulas, quer noutras, e por isso, sempre que tínhamos oportunidade usávamos ficheiros áudio ou pedíamos aos alunos que lessem em voz alta, pois vimos desde o início uma grande aceitação e interesse por parte dos nossos alunos pelo que estavam a ouvir. Com a audição os alunos puderam ouvir o conto, pela voz de outra pessoa, embrenhando-se nele e compreendendo-o melhor e ao mesmo tempo, sem se aperceberem, tomaram como modelo o que ouviram, imprimindo naturalmente mais expressividade e dramatismo à própria leitura quando posteriormente lhes foi pedido para ler. Numa das aulas de português lecionadas à nossa turma do décimo primeiro H1, aquando do estudo do texto narrativo com a obra de Eça de Queirós *Os Maias*, (anexo 23) recorremos à realização de esquemas os quais os alunos teriam de completar. Estes esquemas apresentavam uma linha estrutural do excerto com os principais aspetos que queríamos analisar com os nossos alunos e com alguns espaços em branco que queríamos que os nossos alunos preenchessem. Esta técnica desconhecida por nós até então, dada da mão do nosso orientador, mostrou-se muito benéfica no processo de aprendizagem dos nossos alunos pois promove o ensino por descoberta guiada defendido pelas teorias cognitivistas. Citando as palavras de Mira (2002) “o ensino centra-se sobre o aluno, o professor é guia, mediador, orientador, conselheiro, facilitador da aprendizagem, organizador, coordenador e adjunto do aluno, enquanto este aprende” (p.15). Estes esquemas são algo trabalhosos, pois exigem que seja feito um trabalho prévio de leitura, análise e síntese dos aspetos mais importantes de um excerto. No entanto são uma mais-valia para trabalhar com os alunos, uma vez que promovem um trabalho mais autónomo do aluno pois tem de ler a obra em análise, e descobrir por ele próprio, as respostas. Este trabalho conduz o aluno na sua aprendizagem, promovendo a autoaprendizagem, motivando-o à leitura da obra e ajuda-o a organizar o seu estudo pelo seu carácter esquemático ensinando-o ainda a selecionar informação relevante (ver anexo 23). Parece-nos muito positivo este trabalho na disciplina de português, principalmente quando se trata de analisar obras literárias com alguma extensão como é o caso d´*Os Maias*. Esta técnica demonstra também aos alunos uma forma de organizar o seu estudo nas diversas disciplinas. Estamos conscientes de que a aplicação dos esquemas, na referida aula, não correu como desejávamos pois a realização dos mesmos por parte dos alunos leva algum tempo e demorámos mais do que o previsto. No entanto esta é uma técnica muito positiva que deve ser realizada de uma forma dinâmica com os alunos, devendo-se proceder depois à correção com os mesmos. No que concerne ao estudo de temas culturais, tentámos sempre que surgia a oportunidade, aprofundarmos um pouco mais os tópicos de cultura que nos iam aparecendo. Desta forma pudemos proporcionar aos nossos alunos o estudo de contextos culturais que se relacionassem com o que estávamos a trabalhar. É exemplo disto a apresentação que fizemos sobre o Infante Dom Henrique, aquando da aula de português de dia oito de maio de 2012, relacionando com a unidade didática em estudo (ver apresentação do anexo 15). Similarmente na aula de dia dezasseis de janeiro de 2012 pareceu-nos pertinente e enriquecedor apresentar a biografia de Manuel Lopes da Fonseca (ver apresentação do anexo 14), autor do conto em estudo *A torre da Má hora.* No âmbito da disciplina de espanhol foi identicamente possível, e bastante positivo, apresentar aspetos culturais do país onde se fala a língua que os nossos alunos estavam a aprender. Para tal, na unidade temática *Ciudades de España*, aula em que não realizámos uma planificação a curto prazo formal, apresentámos aos nossos alunos várias questões sobre a geografia de Espanha, o número de habitantes, as línguas oficiais, o número de comunidades autónomas, entre outros, dando a conhecer algumas das principais cidades espanholas e os seus dados mais importantes (ver anexo 24). A Escola Secundária André de Gouveia é uma escola bem equipada, tendo em conta a realidade de outras escolas do país, o que facilita o trabalho do professor na execução de algumas aulas. Todas as salas de aula têm o tradicional quadro de giz, mas têm também computadores com ligação à Internet, videoprojetores, e têm ainda à disposição dos professores rádios com leitor de CD. As salas de aula têm carteiras dispostas por filas em frente ao quadro, nas quais os alunos se sentavam dois a dois o que propiciou muitas vezes o trabalho a pares com o colega de carteira. No entanto, aulas houve em que realizámos trabalhos em pequeno ou grande grupo. As atividades de grupo são importantes pois os alunos aprendem a trabalhar em equipa e permitem-nos ver a participar alunos mais reservados que estavam, por norma, calados nas aulas desenvolvendo a sua confiança e autoestima integrando-se nas tarefas propostas. Em sala de aula tentámos propiciar um bom clima de aprendizagem, promovendo a boa relação entre professor e aluno e entre aluno/aluno.Por sermos estudantes em prática de ensino supervisionada assistimos ao máximo número de aulas quer em espanhol, quer em português. Aproveitámos todos os momentos que podíamos para acompanhar os nossos alunos a algum lado, com o intuito de criarmos laços com eles, estreitar relações já a preparar as aulas que seríamos nós a lecionar. Queríamos que os alunos também nos abraçassem como suas professoras, que tivessem oportunidade de criar uma empatia connosco e nós com eles e por isso fizemos por aproximar-nos deles e participar da sua realidade partilhando com eles o dia-a-dia escolar, conhecendo os seus gostos e as suas dificuldades. Podemos dizer que este propósito foi conseguido, sentimos uma grande cumplicidade com os nossos alunos e uma boa aceitação, fruto de toda a nossa observação sendo também notada a nossa ausência em algumas aulas. Ao longo das aulas assistidas de português e de espanhol criámos algumas rotinas de trabalho em sala de aula tais como o acolhimento aos alunos, em que tínhamos a preocupação de cumprimentar os alunos no início da aula, estabelecendo com eles, sempre que se proporcionasse, um diálogo ocasional. Tentámos criar um ambiente agradável em sala de aula, um ambiente propício à aprendizagem, em que todos os alunos se sentissem motivados para aprender, para colocar questões e dúvidas, sempre de uma forma organizada, respeitando colegas e professores. Em seguida procedíamos à divisão do quadro e pedíamos a um dos alunos que se dirigisse ao quadro para abrir a lição do dia. O sumário descritivo era elaborado no final de cada aula em conjunto por todos os alunos, e era registado no quadro por um aluno. No decorrer das aulas apelámos várias vezes à participação de forma ordenada, pedimos aos alunos que colocassem primeiro a mão no ar, e só respondessem depois quando lhes permitíssemos para evitar que os alunos respondessem ao mesmo tempo e para que pudéssemos também escolher e privilegiar os alunos menos participativos. Insistimos com os nossos alunos que ao colocar uma questão, devemos fazê-lo, primeiramente, a toda a turma, para envolver todos os alunos e para lhes dar tempo e oportunidade para que todos pensassem na resposta, conduzindo-os na aprendizagem. Depois, sim, dirigíamos essa mesma questão a um aluno em particular. É sabido que os alunos têm ritmos diferentes e se obtivermos imediatamente uma resposta, a uma questão colocada por nós, não estamos a deixar que toda a turma pense na resposta e não estamos a contribuir para a sua aprendizagem. Insistimos igualmente com os nossos alunos para que respondessem de forma completa quer na escrita, quer na oralidade. Fizemo-lo para que os alunos praticassem e se habituassem a dar respostas completas em exercícios escritos, preparando-os ao mesmo tempo para os testes de avaliação. Na oralidade, insistimos nas respostas completas, principalmente na disciplina de espanhol, de forma a estimular os alunos a falar em espanhol, tendo nós o cuidado de corrigir sempre as falhas e a pronúncia. Seguidamente pedíamos ao aluno que repetisse novamente, depois de ouvir o modelo produzido por nós. Esta situação pareceu desgostar um pouco aos alunos, ao início, talvez porque se sentissem expostos e envergonhados perante os colegas da turma mas, ao ser esta uma prática recorrente, depressa os alunos perceberam e encararam esta experiência como uma atividade positiva que contribui em muito para a sua aprendizagem e aperfeiçoamento da língua.

 **Avaliação das Aprendizagens dos Alunos**

 Como foi referido por nós, anteriormente, na primeira parte do presente relatório, a avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e a prova disso mesmo é que todos os documentos apresentados na primeira parte deste relatório convergem para a sua importância. A avaliação deve ter um caráter sistemático e deve ser cuidadosa a fim de ser o mais objetiva e rigorosa possível. A avaliação tem como objetivo regular o ensino e a aprendizagem através de instrumentos diversos e adequados, bem como estimular o sucesso educativo dos nossos alunos. É sabido que existem várias modalidades de avaliação e estas devem ser usadas de forma combinada, uma vez que a avaliação permite dar a conhecer ao professor os níveis de conhecimento de um aluno, num dado momento. Desta forma o professor terá melhores meios para auxiliar e estimular os seus alunos nas suas aprendizagens dotando-o também de meios para perceber em que áreas o aluno deverá trabalhar mais. Portanto a avaliação deverá ser variada e adaptada ao que queremos avaliar seguindo o que é dito no CNEB. Nós, professores, devemos diversificar e adequar os instrumentos de avaliação segundo o objetivo a que nos propomos adequando igualmente a forma de registo dessa avaliação. As modalidades de avaliação apresentadas nos diversos documentos são: a avaliação diagnóstica, a formativa e a sumativa. A autoavaliação e coavaliação preconizadas pelo QECR têm também a sua importância como uma forma de avaliação que potencia as estratégias de aprender a aprender, reforçando o que queremos desenvolver nos nossos alunos a fim de que estes, autonomamente, sejam os autores da sua aprendizagem. É igualmente conferido um papel importante à avaliação formativa e contínua, como um meio que fixe as metas que o aluno deverá alcançar e em que devem constituir meios de avaliação todas as atividades de aprendizagem. A avaliação contínua engloba todo o trabalho realizado pelo aluno ao longo do ano, dentro e fora da sala de aula. A avaliação de carácter diagnóstico serve para, tal como o nome indica, diagnosticar o que os alunos sabem sobre um determinado tema ou conteúdo e por essa razão deverá ser feita no início do ano letivo para que o professor perceba quais os conhecimentos dos seus alunos. Contudo, este tipo de avaliação poderá ser ainda realizada para dar início a uma atividade a fim de aferir os conhecimentos dos alunos, nomeadamente, conhecimentos lexicais sobre um determinado tema. A avaliação diagnóstica é importante para situar o grupo turma num patamar de aprendizagem e perceber o ritmo com que podemos trabalhar com a turma ou com um grupo de alunos. Permite-nos igualmente conhecer um pouco de cada aluno, o que é muito positivo numa situação em que tenhamos, perante nós, uma turma nova. A avaliação formativa é privilegiada em todas as aulas em que questionamos os alunos sobre um tema trabalhado, quando realizamos exercícios de compreensão escrita ou oral, através dos diálogos verticais e horizontais que realizamos, em exercícios de leitura, etc. Todos estes são momentos em que podemos aferir os conhecimentos dos nossos alunos e ao mesmo tempo damos *feedback* ao aluno de como está o seu desempenho, regulando a sua própria aprendizagem. Vezes houve em que efetuámos uma avaliação direta sistematizada dos nossos alunos através do registo em grelhas, em momentos em que queríamos avaliar competências como a leitura ou a oralidade. Referimos, a título de exemplo, a grelha usada para avaliar a leitura em voz alta dos alunos do décimo primeiro H1, em que tínhamos como objetivo avaliar de forma qualitativa diversos parâmetros tais como: a dicção, o ritmo, entoação, o tom, a fluência e o contacto visual (ver anexo 25). Avaliámos igualmente a oralidade na disciplina de espanhol, de nono ano, juntamente com a nossa orientadora, num momento em que os alunos realizaram uma apresentação oral sobre um livro que tinham lido. Para aquele momento usámos uma grelha de avaliação da expressão oral no Ensino Básico. Esta grelha permite obter uma avaliação quantitativa e avalia elementos como: a eficácia comunicativa (a adequação à situação comunicativa), o nível discursivo (coerência e coesão), o uso da língua (fluência e riqueza vocabular) e correção (estruturas e pronúncia). A avaliação sumativa que é de caráter obrigatório é normalmente uma avaliação quantitativa em que devemos compilar todas as avaliações realizadas ao longo do ano letivo. Na nossa prática tivemos a oportunidade de criar vários instrumentos de avaliação a fim de avaliarmos os nossos alunos nas várias competências, bem como criar ou adaptar meios de registo da evolução dos nossos alunos. Efetuámos um teste de avaliação sumativa de espanhol (ver anexo 26), para a turma de nono ano em que comtemplámos três grupos: a compreensão escrita, o conhecimento explícito da língua e a expressão escrita. Aquando da preparação do mesmo procedemos à elaboração da matriz do teste, a cotação e a respetiva correção (ver anexos 27, 28, 29). Ao realizarmos o teste optámos por escolher um texto cujo tema estivesse relacionado com a unidade temática trabalhada pelos alunos nas aulas de espanhol e que era *Saúde e cuidados pessoais*. O mesmo acontece com os exercícios seguintes, todos eles foram elaborados em contexto com o tema estudado. Para avaliar o exercício de expressão escrita produzimos uma grelha de avaliação dizendo respeito a sessenta por cento o conteúdo do texto e quarenta por cento a sua forma. Dentro do conteúdo avaliávamos aspetos como a coesão e a coerência do texto e se o aluno tinha respondido aos itens pedidos. Na forma avaliávamos a ortografia, a sintaxe e o vocabulário. A realização deste tipo de grelha de avaliação foi muito positiva pois ajudou-nos em muito na correção deste tipo de exercício cuja avaliação parece, por vezes, tão inexata, tornando-a assim mais objetiva. Usávamos o mesmo método na avaliação de questões de interpretação de texto, quer nas disciplinas de português e língua portuguesa, quer na de espanhol. A autoavaliação e coavaliação devem ser realizadas com o objetivo de o aluno refletir sobre si próprio enquanto aprendente. O aluno deve desenvolver a capacidade de se autoavaliar e avaliar os colegas, para perceber os seus pontos fortes e fracos, ampliando a sua consciência de ser o responsável pela sua aprendizagem, colocando-se no centro da aprendizagem.

**C- Análise da Prática de Ensino**

 Ao longo do presente relatório, pudemos pensar mais afincadamente em todas as opções tomadas por nós. Sabemos que no ensino não existem receitas, por isso acreditamos que as nossas opções devem ser tomadas de forma pensada, ponderada, por forma a escolhermos o caminho mais adequado para um tipo de aluno, ou um tipo de turma, com a plena consciência da necessidade de adequar as nossas estratégias, tendo o conhecimento da constante necessidade de mudança sem ter problemas em escolher o caminho contrário ao que havíamos traçado inicialmente. O presente relatório descreve um ano letivo de prática de ensino supervisionada em que observámos, absorvemos e questionámos a fim de sermos melhores professores e de podermos, assim, encontrar as respostas mais adequadas a coisas que, por vezes, não têm apenas uma resposta, como se de uma verdade absoluta se tratasse. Aprendemos a pensar, a ponderar, usando o bom senso para decidir qual a melhor resposta para cada aluno ou situação. Uma estratégia que funciona com um aluno pode não funcionar com outro tipo de aluno, devendo nós, por isso, adaptá-la. Acreditamos que o caminho traçado até aqui foi muito proveitoso pois permitiu-nos vivenciar um pouco da experiência do que é ser professor. E o que é afinal ser professor? Acaso será viver cada dia de forma diferente, depararmo-nos todos os dias com novos desafios e aprender todos os dias que temos de saber dar a melhor resposta, moldando-nos e atualizando-nos? Neste relatório, e na nossa prática, seguramente haveria muito mais a fazer. Existem sempre outros caminhos, outras opções, no entanto, as opções descritas até aqui foram as tomadas por nós, foram as que fizeram mais sentido quando pensámos nelas, num dado momento. Não nos arrependemos do realizado até aqui pois temos a noção que as tomámos com consciência, justificando-as sempre. Ao longo desta prática procurámos desenvolver tarefas variadas e motivadoras, pensadas de forma a ir ao encontro das motivações e áreas de interesse dos nossos alunos com o objetivo de que estes pudessem aprender de uma forma lúdica e quase inconsciente, mas ao mesmo tempo centrados nos resultados da aprendizagem dos mesmos. Tentámos sempre colocar o aluno no centro da aprendizagem, como autor da sua própria aprendizagem, promovendo atividades que propiciassem o desenvolvimento da sua autonomia como atividades de ensino pela descoberta, atividades de grupo, a pares, etc. Nas aulas de espanhol enfatizámos a competência comunicativa, a concretização da língua, criámos situações reais de comunicação a fim de preparar os jovens para o futuro de uma forma próxima da realidade. Apoiámos os nossos alunos com constantes *drills* de repetição em que guiados por nós, eram conduzidos a pronunciar corretamente na língua alvo o que nos propúnhamos, fazendo-os repetir até se autocorrigirem promovendo assim a sua autoconfiança para poderem expressar-se. O ensino por competências deu-nos a oportunidade de aferir, com maior exatidão, as necessidade e dificuldades reais de cada um dos nossos alunos, permitindo dar-lhes o *feedback* do que poderiam melhorar, regulando a aprendizagem e levando-os a pensar na própria avaliação de uma forma mais objetiva. Procurámos que todas as atividades realizadas por nós, os exercícios de conhecimento explícito da língua fossem sempre consonantes com o tema em estudo seguindo o mesmo contexto, de forma a criar momentos de aprendizagem em que se pudessem rever questões referidas anteriormente sempre que estas se proporcionassem, favorecendo assim o ensino ocasional. Criámos ainda motivações remotas e aproveitámos as que surgiam espontaneamente como forma de reforço das aprendizagens uma vez que estamos conscientes de que os conteúdos não são estanques. Colocámos empenho e dedicação nos materiais preparados e preparámos materiais extra sempre que achámos que o manual da disciplina não era suficiente para dar resposta aos nossos alunos ou sempre que percebíamos que era necessário adequar material para um único aluno que fosse, respeitando o ritmo de cada um, as dificuldades e idiossincrasias de cada um dos nossos alunos ou grupo turma.

**D- Participação na Escola**

 A ESAG é uma escola que se localiza junto ao bairro da Malagueira, na cidade de Évora. Esta escola foi fundada em 1841 sob o nome de Liceu Nacional de Évora e funcionou no edifício principal da Universidade de Évora (Colégio Espírito Santo) até 1979, altura em que se mudou para as atuais instalações. Os edifícios que a constituem já não estão como novos, mas a escola encontra-se perfeitamente equipada para as necessidades educativas da comunidade de mais de seiscentos alunos e cento e vinte professores. Esta escola oferece aos seus alunos, além do ensino regular básico e secundário, cursos profissionais e cursos de educação e formação. No ensino secundário regular oferece as áreas de Línguas e Humanidades, Ciências e Tecnologias, e Ciências Socioeconómicas. O grupo de espanhol da ESAG é constituído por quatros professores e tem ainda um assistente de língua espanhola colocado pelo *Projeto* *Comenius*, que coopera com os professores de espanhol em algumas aulas. O elevado número de professores de espanhol na ESAG, tendo em conta a média de professores de espanhol existentes nas escolas, revelou ser uma mais-valia para nós, estudantes em prática de ensino supervisionada, pois pudemos constatar e vivenciar a dinâmica deste grupo disciplinar na escola. É prova desse dinamismo a diversidade de atividades propiciadas, que se traduzem em igual variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras e motivadoras proporcionadas aos nossos alunos. Enquanto estudantes em prática de ensino supervisionada pertencentes ao Departamento de Línguas da ESAG, tentámos, sempre que possível, assistir e colaborar nas diversas atividades realizadas pela escola, numa tentativa constante de enriquecer a nossa aprendizagem e podermos, assim, antecipar algumas situações que, seguramente, nos serão apresentadas na nossa vida profissional. Para tal, no início do ano letivo, procurámos analisar os programas de espanhol e de português a fim de refletirmos sobre as planificações em uso na escola, apresentando a nossa própria proposta de planificação anual. Assistimos a algumas reuniões de grupo disciplinar e colaborámos na definição dos critérios de avaliação das competências dos alunos. Participámos em diversas atividades, quer no âmbito da disciplina de espanhol, quer na de português com o objetivo de nos embrenharmos ao máximo, e sempre que possível, na realidade escolar e movidas pela vontade de aprender mais. Coorganizámos a *Semana da Hispanidade* integrada no Plano Anual de Atividades (ver anexo 30), que decorreu entre os dias dez e catorze de outubro, na ESAG, e destinada a toda a comunidade em geral. As atividades realizadas consistiram na exposição de trabalhos de alunos da turma do décimo segundo H1 sobre o México, e em articulação com a disciplina de geografia através da projeção de vídeos sobre a tauromaquia. Foi colocado um mural com o título *Touradas – Contra ou a favor?* para que os alunosescrevessem a sua opinião, foi dada uma conferência sobre *Los falsos amigos* por uma professora da escola, ouviu-se música hispânica e foi feita uma demonstração de dança espanhola que esteve a cargo de uma convidada, professora de dança de nacionalidade espanhola (ver anexo 31). Houve ainda a projeção de dois filmes espanhóis para os alunos, que foram *Mortadelo y Filemón,* filme escolhido para os alunos do terceiro ciclo por ser um filme cómico, de animação, que se trata de uma adaptação ao cinema de duas personagens da banda desenhada espanhola e que retrata a aventura de dois disparatados agentes de investigação. Este pareceu-nos o filme mais indicado para os alunos de terceiro ciclo e elegemo-lo como sendo uma forma divertida dos nossos alunos contatarem com a língua e cultura espanhola. Além disso os alunos de espanhol estão já familiarizados com esta dupla de personagens de banda desenhada pois aparecem recorrentemente nos manuais da disciplina. Para os alunos do ensino secundário foi eleito o filme *La Lengua de Las Mariposas*, um filme de uma maior densidade psicológica que requer, por parte dos nossos alunos, alguma maturidade pela sua história forte e baseada em factos verídicos. Este filme retrata a relação de um professor do primeiro ciclo com os seus alunos, sob um fundo político, marcado pelo início da Guerra Civil espanhola cujo tema sociocultural é um dos temas presentes no programa de espanhol de décimo ano, e, por isso pareceu-nos ser o mais adequado. Este filme teve uma grande aceitação por parte dos alunos e o tema foi trabalhado, posteriormente, nas disciplinas de espanhol e de história. Para terminar a *Semana da Hispanidade* foi servido um almoço típico da gastronomia espanhola na cantina da escola, com o qual professores e alunos puderam conhecer e degustar alguns dos pratos típicos do país vizinho tais como o *caldo de aves*, a *tortilla* e o *flan* (ver anexo 32). A organização de uma atividade como esta, de quatro dias, requer a colaboração de várias pessoas, por isso, a cooperação das estudantes em prática de ensino supervisionada com os professores do departamento de línguas e com a nossa orientadora de espanhol representou uma mais-valia para o sucesso da atividade, ao mesmo tempo que significou mais um momento de aprendizagem para nós. Coorganizámos a exposição alusiva ao México (ver anexo 33) preparámos diversos materiais, ajudámos na montagem e divulgação da própria exposição e colaborámos na logística da visualização dos filmes. Tivemos o prazer de acompanhar os nossos alunos de espanhol, do nono ano, numa outra atividade, a visita de estudo à Fundação Eugénio de Almeida, em Évora, para ver a exposição intitulada *+ X 10 Jovens Artistas Ibero-Americanos*, uma mostra que reunia cinquenta e três obras de artistas Ibero-Americanos, onde os alunos tiveram oportunidade de contatar com obras de arte da cultura ibero-americana (ver anexo 34). No final, os alunos foram convidados a criarem, eles próprios, a partir de recortes de folhas de jornal, uma obra feita por eles, sobre um croqui de uma das obras presentes na exposição (ver anexo 35). Esta foi uma experiência enriquecedora para os alunos pois puderam beber um pouco da cultura hispânica fora do ambiente a que estão habituados, a sala de aula. Cooperámos numa outra atividade proporcionada aos alunos de espanhol do décimo H1, uma entrevista realizada a uma cidadã de nacionalidade peruana, convidada pela nossa professora orientadora e que foi à sala de aula fazer uma pequena apresentação sobre o Perú. No final da apresentação, os alunos tiveram a oportunidade de praticar a língua numa situação de comunicação real, colocando questões a uma pessoa nativa de um país hispânico. Esta experiência foi muito positiva, uma vez que os nossos alunos tiveram a oportunidade de interagir oralmente, ao vivo, com um falante da língua, sem ser no contexto de sala de aula ou com a ajuda do professor. Os alunos tiveram de mobilizar a sua competência comunicativa de forma a estabelecer uma comunicação lidando com as dificuldades que poderiam advir dessa situação. Com variadas atividades a decorrer durante o ano letivo, eis que chega o momento de nós, estudantes em prática de ensino supervisionada, pensarmos numa atividade cultural de nossa exclusiva autoria para proporcionar aos alunos das disciplinas de espanhol e de português e que, ao mesmo tempo, os envolvesse na mesma. Inicialmente pareceu-nos uma tarefa difícil pensar em algo que ainda não tivesse sido feito, que fosse original, que causasse um impacto positivo nos alunos e que os motivasse a participar. A juntar a tudo isto, e porque o terceiro período estava a chegar ao fim, gostávamos de propor uma atividade que pudesse abraçar as duas disciplinas, uma vez que tínhamos alunos em comum nas duas áreas disciplinares. Por essa razão decidimos fazer uma atividade à qual chamámos *Poesia Ibérica* (ver anexo 36). Esta atividade cultural, integrada no Plano Anual de Atividades da escola, contou com a participação dos alunos do nono B, nono C, décimo H1 (Humanidades), décimo primeiro H1, décimo segundo H1, décimo segundo CT1 (Ciências e Tecnologia), das nossas professoras orientadoras e teve como eixo temático o título: *Ser ESAG, Estar no Mundo*. O projeto cultural baseava-se na declamação de poemas e na elaboração das respetivas biografias pelos nossos alunos. A declamação de poemas incidia em textos de diversos poetas portugueses e espanhóis, acompanhada pelo som das guitarras da Tuna Académica da escola, que muito prontamente se disponibilizou para colaborar connosco. A atividade teve como objetivos promover o gosto pela poesia e pela leitura, desenvolver a competência da expressão oral, da compreensão oral e da expressão escrita; conhecer e/ou aprofundar, ainda, conhecimentos sobre poetas portugueses e espanhóis e promover assim o conhecimento da cultura espanhola e portuguesa. Para a execução do projeto, criámos, inicialmente, fichas de participação que foram posteriormente entregues aos alunos e preenchidas por eles, como forma de inscrição para o trabalho que seria feito por eles, a saber, a declamação dos poemas e a preparação das respetivas biografias (ver anexo 37). Para a divulgação do projeto criámos panfletos (ver anexo 36), os quais foram afixados em alguns sítios estratégicos do espaço escolar e elaborámos setas de indicação em papel autocolante para colar no chão, a fim de indicar o caminho para o lugar de realização da atividade, o anfiteatro da escola. No anfiteatro, resolvemos decorar as paredes com as respetivas biografias elaboradas pelos alunos (ver anexo 38) e colocámos poemas nos apoios das cadeiras, para despertar o interesse dos alunos e outras pessoas que estivessem a assistir à atividade e que permitissem, ao mesmo tempo, uma amostragem mais longa dos próprios autores e obras, preenchendo tempos mortos que pudessem surgir no decorrer da atividade. Expusemos na mesa de cortesia, lado a lado, as bandeiras portuguesa e espanhola, bem como algumas obras de consagrados autores como Luís de Camões, Fernando Pessoa e Miguel de Cervantes (ver anexo 39). Criamos para o efeito, para oferecer a todos os participantes no final da atividade, um marcador de livros (ver anexo 40) e um certificado de participação para os alunos que leram os poemas (ver anexo 41). Quisemos obsequiar ainda, a Tuna Académica, com um porta-retratos com a foto da sua participação na atividade. A atividade integrou ainda a apresentação de um livro escrito por alunos e professores de anos letivos anteriores, que imediatamente quiseram aliar-se a nós, quando tomaram conhecimento da realização do nosso projeto, e que de uma forma muito positiva cooperaram e enriqueceram a *Poesia Ibérica*. Na fase da execução tudo correu como estava planificado e chegado o momento de fazer o balanço da atividade, considerámos que esta foi muito positiva e enriquecedora, para nós, enquanto estudantes em prática de ensino supervisionada, para os nossos alunos e para a escola em geral. Tal como referimos no relatório final realizado por nós (anexo 42) sobre a presente atividade, os alunos estiveram de uma forma disciplinada e divertida dentro do que é ser aluno, e é de valorizar a participação exaustiva e a entrega de todos os elementos. Foi uma agradável surpresa para nós, pois a adesão de todos cimentou a nossa motivação pondo de parte qualquer receio de insucesso por recearmos, por vezes, que os alunos não se envolvessem e que por isso pudessem ter um comportamento menos adequado, perturbando o previsto decorrer da atividade. No entanto, isso não se verificou, sucederam-se sim, momentos enriquecedores, não só a nível cultural como inter-relacional, em que alunos, professores e estudantes em prática de ensino supervisionada tiveram a oportunidade de estreitar algumas relações e reconhecer o valor dos alunos e o que eles são capazes ou estão dispostos a dar quando motivados. Foi possível, através deste momento, valorizar e enriquecer a relação professor aluno fora das quatro paredes da sala de aula. Os alunos foram os atores principais desta atividade que no fundo foi criada essencialmente para eles. Estes demonstraram empenho, interesse, comprometimento! Mostraram orgulho e prazer ao verem o fruto do seu trabalho! Contudo, cremos que deveríamos ter dado lugar aos alunos, aquando da apresentação inicial da atividade, ao invés de sermos nós, estudantes em prática de ensino supervisionada, a introduzir a atividade. Deveríamos ter colocado, uma vez mais, os alunos no centro da aprendizagem. Partilhámos com a nossa orientadora e com os professores do grupo disciplinar de espanhol da escola a experiência de escolha de um novo manual, processo nunca experienciado, por nós, até então. Esta experiência, permitiu-nos perceber em que critérios se baseia a escolha de um manual escolar, critérios estes que são seguidos por vários professores permitindo assim chegar a um consenso mais refletido e justo. As várias atividades enunciadas até aqui convergem para mostrar a diversidade, enunciada anteriormente, oferecida aos alunos e que fazem do espanhol uma disciplina mais apetecível, atrativa, dinâmica e motivadora para os mesmos. No âmbito da disciplina de português, também colaborámos em algumas atividades, tais como, uma visita de estudo a Lisboa que realizámos com a turma do nono ano, em que assistimos à peça de teatro *Auto da barca do Inferno,* de Gil Vicente. Nesta visita, tivemos a oportunidade de acompanhar os nossos alunos e assim estreitar laços com eles num ambiente mais descontraído, além de ser um momento de desenvolvimento de aprendizagem dos alunos, bem como, uma motivação remota, que consta no modelo de planificação com que trabalhamos para a obra que iriam estudar em aula.

**E- Desenvolvimento Profissional**

 Atrevemo-nos a dizer que um professor dificilmente o é sozinho, porque quanto a nós, ser professor é partilhar experiências, aprendizagens e conhecimentos com outros professores, colegas de profissão, e professores que contribuíram para a nossa aprendizagem. A partilha de experiências realizada com outros colegas da mesma área mostra-se sempre positiva e profícua, pois ninguém sabe tudo e não trabalhamos sozinhos. Este pressuposto é, quanto a nós, um bom ponto de partida para perceber que temos sempre muito a aprender com as pessoas que nos rodeiam. Em algumas escolas, somos, por vezes, o único professor da disciplina de espanhol e isso faz com que nos sintamos um pouco sozinhos, pois faz falta alguém com quem conversar, partilhar ideias e materiais, partilhar dúvidas e receios ou desenvolver projetos conjuntos. É claro que, ao estarmos numa escola, estamos integrados num departamento e podemos sempre realizar atividades interdisciplinares. Realizar uma prática pedagógica numa escola revela-se uma experiência muito enriquecedora, pois além de termos acesso à dinâmica da escola e de um departamento, temos também a oportunidade de aprender e alicerçar os nossos conhecimentos sempre com base na observação do trabalho dos nossos experientes orientadores, o que nos dá uma certa segurança e um maior à vontade na nossa ação, quando comparado com um trabalho isolado. O desenvolvimento profissional revela-se igualmente importante ao longo da vida de um professor e, fundamentalmente, a consciência de uma constante atualização profissional, pessoal e humana, ao longo da vida. Ser professor é estar aberto a isso mesmo e, como tal, assistimos a ações de formação oferecidas aos professores com o intuito de crescermos enquanto profissionais. Frequentámos uma licenciatura em línguas e literaturas modernas, na variante de estudos portugueses, na Universidade do Algarve, e mais tarde ingressámos na licenciatura em línguas, literaturas e culturas, na variante de estudos portugueses e espanhóis, na Universidade de Évora, a fim de obtermos a qualificação necessária numa área que oferecia emprego aos professores. A nossa proveniência influenciou, em parte, a escolha desta área, sendo nós residentes na fronteira com Espanha, uma vez que somos de Vila Real de Santo António e o privilegiado contato, desde tenra idade, com a língua e com a cultura espanhola, despertou em nós um certo gosto e afinidade com o país vizinho. Já enquanto aluna do ensino secundário, experienciámos, frequentar a disciplina de espanhol, antevendo nessa época, o futuro enquanto professora desta disciplina. O mestrado em ensino do português e do espanhol deu-nos a oportunidade de aliar a prática à teoria pondo-nos em contacto com os atuais conteúdos de ensino. Conscientes da necessidade de constante formação, assistimos, como referi anteriormente, a ações de formação de português e de espanhol, bem como a apresentações de manuais, organizadas por várias editoras, que se revelam importantes na aquisição de materiais pedagógicos, na partilha de conhecimentos e estratégias com outros colegas de profissão e na nossa constante atualização. Estamos conscientes de que a aprendizagem não deve terminar quando terminamos um ciclo formativo, ela deve ser constante, e ao longo da vida, pois, só assim, podemos atualizar-nos e estarmos abertos à mudança. Participámos no *IV Congreso sobre la Enseñanza del Español en Portugal* organizado pela Universidade de Évora, que teve a duração de três dias e no qual tivemos oportunidade de assistir a várias conferências, dinamizadas por diversos professores, sobre o ensino do espanhol. Neste congresso aprendemos com as várias conferências a que assistimos e ampliámos os nossos horizontes enquanto professores quando pusemos em prática, nas nossas aulas, através da partilha destas boas práticas, estratégias observadas por nós nas formações. Assistimos igualmente a encontros de educação dinamizados pela Porto Editora e subordinados aos temas: *Do diálogo à canção: desenvolver e avaliar a compreensão oral em ELE; A construção do oral na aula de espanhol e Utilização de séries espanholas legendadas em ELE* (ver anexo 43)*.* Este tipo de encontros são para nós de grande utilidade, uma vez que nos dão a conhecer algumas estratégias e atividades muito úteis e interessantes a usar em sala de aula. Sabemos que os nossos alunos gostam de trabalhar com recursos áudio, vídeo, com canções, e por isso mesmo, este tipo de formato tem sempre uma grande aceitação. Para nós professores é muito positivo trabalhar com este tipo de materiais, daí a importância deste modelo de formação que nos dá a oportunidade de conhecer o que de novo pode ser feito em sala de aula, dotando-nos de novas ideias, novos materiais, mais recentes, mais apelativos e evita que nos acomodemos enquanto profissionais. A par dos encontros acima descritos dinamizados pelas editoras, procurámos sempre, identicamente, marcar presença nas apresentações de novos manuais. Estas são muito positivas para nós professores pela diversidade de materiais que nos dão a conhecer e por nos auxiliarem no nosso trabalho, uma vez que uma das tarefas do professor é produzir constantemente novos materiais, fichas, testes de avaliação, etc. Convictos, reiteramos, da necessidade de constante formação, considerámos pertinente fazer o exame para a obtenção do *Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira* (DELE), título oficial, outorgado pelo Instituto Cervantes em nome do Ministério de Educação de Espanha, que certifica o grau de competência e domínio da língua espanhola (ver anexo 44). Igualmente importante consideramos todas as viagens realizadas a Espanha como a melhor forma de ir beber à fonte da cultura espanhola, tendo a oportunidade de nos embrenhar ao máximo no viver de um país e das suas gentes. Por isso, sentimo-nos impelidos a realizar, antes da realização desta prática, uma formação de espanhol em Salamanca, numa escola oficial de idiomas, onde tivemos a oportunidade de emergir na língua e na cultura espanhola e praticar, *in loco*, consolidando conhecimentos (ver anexo 45) porque aprender uma língua é vivê-la.

**Conclusão**

 A realização desta prática de ensino supervisionada constituiu um desafio pessoal, que se traduziu numa experiência muito positiva, permitindo-nos crescer e amadurecer enquanto professores. Deu-nos a oportunidade de observar e absorver a realidade escolar que nos rodeia, levando-nos a analisar e a questionar a mesma de modo crítico e constante. Escolher um ou outro caminho, refletir sobre qual escolher e porquê, tendo em conta as características dos alunos, as suas necessidades, as diferenças de aprendizagem e as diferentes formas de os motivar, deram-nos o mote para a necessária e sábia reflexão do que é fundamental para exercer esta profissão. Ser professor representa similarmente um desafio social! Bem sabemos que a visão do professor e do processo de ensino-aprendizagem sofreu grandes alterações nos últimos tempos. A sociedade mudou e com ela a visão do professor. Hoje, o professor é um educador, um psicólogo, um amigo, um mediador, também um aprendiz, que auxilia o aluno na descoberta do saber, um companheiro de viagem no processo de ensino-aprendizagem. Alunos aprendem com professores e estes com alunos, dando o papel privilegiado desta relação interativa ao aluno, centro de toda a aprendizagem. O professor é um mediador, um transmissor de conhecimentos num contexto onde o aluno deve ter o papel principal. Ele deve participar, envolver-se nos conteúdos, interagir com o professor e com os colegas de forma a entrar na experiência da aprendizagem, como se de um laboratório se tratasse. Aprendemos que ser professor requer da nossa parte uma importante e sólida formação, quer de dimensão técnica e científica, quer de dimensão humana, em que o nosso comportamento deve-se pautar pela humildade, justiça, exigência e respeito. Como educadores que somos, devemos aspirar ser o modelo a seguir pelos nossos alunos, dando-lhes o exemplo do que é ser um cidadão e ser humano para o futuro. Na nossa atividade a aprendizagem deve ser encarada como um *continuum* ao longo da vida, algo que deve ser constante. Estamos convictos de que o fechar deste ciclo deve ser o ponto de partida para a aprendizagem ao longo da carreira, ao longo da vida, devendo o professor ser um educador comprometido com a pesquisa e a inovação com vista a almejar os “quatro pilares da educação” ao longo da vida: aprender a conhecer (obter os instrumentos), aprender a fazer (para poder agir), aprender a viver juntos (cooperar com os outros) e aprender a ser (integra os três anteriores) (Delors, 1996). Em suma, no decorrer deste tempo que aqui descrevo sobre a forma de relatório, apercebi-me do quão importante é para o sucesso de um educador, a observação do aluno e a adequação de tudo o que seja necessário para atingir o mais importante objetivo, ensinar.

**Bibliografia**

Assembleia da República. (1986). *Lei de bases do sistema educativo*. Lisboa: Autor.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação.* Porto: Edições ASA.

Costa, F. & Magalhães, O. (2011). *Com todas as letras - Língua portuguesa 9º ano.* Porto: Porto Editora.

Departamento da Educação Básica. (2001). *Currículo nacional do ensino básico*. Lisboa: Autor.

Despacho Normativo nº 17169/2011. Diário da República, I Série

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa*. Revista Portuguesa de Educação, 19*(2), 21-50.

Delors, J. (1996). Os quatro pilares da educação. In Unesco (Ed.), Educação um tesouro a descobrir.(pp. 89-101). Brasília: Edições Asa.

Ministério da Educação. (2000). *Programa de língua portuguesa – Plano de organização do ensino-aprendizagem - Ensino básico 3º ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação. (1997). *Programa de espanhol – Programa e organização curricular – Ensino básico 3º ciclo.* Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação. (2001). *Programa de espanhol – nível de iniciação 10º ano* – Formação específica. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

Ministério da Educação. (2001/2002). *Programa de português –* 10.º, 11.º e 12.º ano – Formação específica. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

Mira, A. R. & Mira, M. I. (2002). *Programação dos ensinos de línguas estrangeiras – Metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras – perspectiva diacrónica.* Évora: Universidade.

Mira, A. R. & Silva, L. M. (2007). Notas sobre o valor formativo do sumário, na aula. *Educação, Temas e Problemas*.*,* 4, 295-307.

Mira, A. R. (1997). O poder do verbo, o valor do silêncio. In M. Patrício (Ed.), *A Escola cultural e os valores*. (pp. 717-719). Porto: Porto Editora.

Mira, A. R. (2012). La enseñanza de la lengua española en Portugal. *Tejuelo,* 14, 86-108.

Morgádez, M. P., Meira, S. & Moreira, L. (2008). *Español 3 – Nivel elemental III - 9º curso – B1.* Porto: Porto Editora.

Morgádez, M. P., Meira, S. & Moreira, L. (2010). *Es-pa-ñol tres pasos – 10º curso –A1/A2.* Porto: Porto Editora.

Silva, P., Cardoso, E. & Moreira, M. (2011). *Expressões - Português 11º ano.* Porto: Porto Editora.