

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO 1 - PREPARAÇÃO CIENTÍFICA, PEDAGÓGICA E DIDÁCTICA.....</b>	<b>4</b>
1. <u>O programa de Espanhol no Ensino Secundário –11ºano Geral (Formação Científico-Humanístico)</u>	<b>4</b>
a) Reflexão sobre o Programa e o <i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i>	<b>4</b>
b) Planificações Curriculares	<b>5</b>
2. <u>Conhecimento do conteúdo</u>	<b>6</b>
a) A importância dos métodos utilizados nas aulas	<b>6</b>
3. <u>Conhecimento dos alunos</u>	<b>9</b>
a) Caracterização das turmas leccionadas	<b>9</b>
b) Diagnóstico das dificuldades detectadas	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 2 - PLANIFICAÇÃO E CONDUÇÃO DE AULAS E AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGENS.....</b>	<b>12</b>
1. <u>Perspectiva educativa e métodos de ensino</u>	<b>12</b>
a) Estratégias de motivação	<b>12</b>
b) Actividades de incentivo à aprendizagem do espanhol	<b>13</b>
2. <u>Preparação das aulas</u>	<b>14</b>
a) Planos de aula	<b>14</b>
b) Materiais e recursos utilizados	<b>15</b>
c) Actividades lúdicas em sala de aula	<b>16</b>
3. <u>Condução das aulas</u>	<b>18</b>
a) Reflexão sobre a relação pedagógica estabelecida entre docente e discentes	<b>18</b>
b) A língua-alvo como língua de comunicação em sala de aula	<b>19</b>
c) A receptividade dos alunos às actividades propostas	<b>21</b>
4. <u>Avaliação das aprendizagens dos alunos</u>	<b>23</b>
a) Critérios, estratégias e instrumentos de avaliação	<b>23</b>
b) A auto-avaliação dos alunos e sugestões para uma melhor aprendizagem	<b>25</b>

<b>CAPÍTULO III - ANÁLISE DA PRÁTICA DE ENSINO.....</b>	<b>26</b>
a) Reflexão sobre as estratégias utilizadas e resultados obtidos.	26
<b>CAPÍTULO IV - PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA.....</b>	<b>29</b>
a) Directora de Turma	29
b) Grupo Disciplinar	29
c) Interdisciplinaridade	30
d) Projectos e actividades extra-lectivas: Visitas de Estudo	30
<b>CAPÍTULO V - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....</b>	<b>32</b>
<u>1. A formação docente</u>	32
a) Projectos Educativos	33
<u>2. Acções de formação frequentadas</u>	35
a) Avaliação da Expressão Oral no Ensino Secundário - <i>Gabinete de</i>	35
<i>Avaliação Educacional</i>	
b) Curso de actualización de lengua y cultura españolas	36
<u>3. Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada</u>	37
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>38</b>
<b>BIBLOGRAFIA.....</b>	<b>40</b>
I. Bibliografia Crítica	40
II. Legislação	41
III. Outras Publicações	41
<b>ANEXOS.....</b>	<b>43</b>
I. Planificações Curriculares - Espanhol (nível II – Iniciação)	
II. Teste Diagnóstico	
III. Planificação de duas unidades didácticas	
IV. Materiais utilizados nas duas unidades didácticas	
V. Critérios de avaliação usados na escola	
VI. Descritores e Grelha de Avaliação da Produção Oral	
VII. Descritores e Grelha de Avaliação da Produção Escrita	
VIII. Descritores e Grelha de Avaliação das Competências Atitudinais	

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

O presente relatório pretende ser o resultado de uma análise crítica das estratégias de ensino-aprendizagem de Espanhol, Língua Estrangeira, aplicadas, por mim, enquanto docente da disciplina, na *Escola Secundária com 3ºCiclo do Ensino Básico de Gil Eanes* (em diante, Escola Gil Eanes), em Lagos, no transacto ano lectivo, 2009/2010.

Durante o referido ano, leccionei a oito turmas de níveis e ciclos de ensino diferentes, pelo que, neste relatório, apresento apenas o trabalho realizado com uma turma de décimo primeiro ano (nível II de Espanhol Iniciação, do Curso Científico-Humanístico, Formação Científico-Tecnológica).

É meu intuito abordar, num primeiro capítulo, a preparação científica, pedagógica e didáctica efectuada, no que respeita à disciplina de Espanhol. Para tal, realizo uma breve consideração sobre o Programa de Espanhol no Ensino Secundário e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (em diante, QECR), os objectivos do plurilinguismo da Comissão Europeia e uma reflexão sobre as dificuldades dos alunos em questão para o estudo.

No segundo capítulo, apresento o resultado da planificação e da condução de aulas, bem como uma consideração sobre a importância da avaliação das aprendizagens. Para tal, reflecto, inicialmente, sobre os métodos de ensino, as estratégias de motivação utilizadas e a importância da relação pedagógica e da avaliação. Com base nos planos de aula e na análise dos materiais utilizados, pretendo, também, analisar criticamente a minha prática lectiva, sobre a qual discorro ao longo do terceiro capítulo do presente relatório.

De seguida, comento a minha participação na Escola Gil Eanes, enquanto professora e directora de turma, reflectindo sobre a importância da cooperação na comunidade educativa. Traço, ainda, um breve percurso da minha prática docente, enquanto elemento fundamental do meu desenvolvimento profissional.

Por último, é meu intuito apreciar criticamente esta prática de ensino supervisionada, comentando a concretização dos objectivos aqui propostos.

---

<sup>1</sup> Este relatório foi redigido de acordo com a ortografia tradicional.

## CAPÍTULO 1 - PREPARAÇÃO CIENTÍFICA, PEDAGÓGICA E DIDÁCTICA

### 1. O Programa de Espanhol no Ensino Secundário –11ºano (Formação Científico-Tecnológica)

#### **a) Reflexão sobre o Programa e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**

Em Portugal, o currículo escolar contempla o ensino de pelo menos uma Língua Estrangeira (em diante, LE). Segundo Isabel Leiria este termo “*deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico*”, “*com recurso, sobretudo, a ensino formal*” (Leiria, 2004:1,4).

Na escola, as línguas estrangeiras são, habitualmente, escolhidas pelos alunos, para aprender a ler textos literários ou científicos, para visitar o país em questão e poder contactar com os seus habitantes ou, ainda, devido ao estatuto que essa língua tem fora das fronteiras do país de origem. É, por exemplo, a situação que se verifica com a aprendizagem do espanhol nas escolas portuguesas.

Perante a consciência de que a língua serve de instrumento ao diálogo e à integração das culturas, é necessário pensar as actuais dificuldades de aprendizagem da língua ensinada e permitir aos professores reflectir sobre as práticas pedagógicas que auxiliam os alunos na aquisição de competências comunicativas e culturais. A metodologia adoptada deverá visar o trabalho integrado das macrocompetências: ouvir, falar, ler e escrever, sendo também essencial saber comunicar e interagir.

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei 115/97, de 19 de Setembro), estabelece o quadro geral do sistema educativo, o conjunto de aprendizagens a desenvolver pelos alunos, a que chamamos Currículo Nacional, e o Decreto-Lei n.º 74/2004 determina as matrizes curriculares para o Ensino Secundário que definem as aprendizagens a desenvolver pelos alunos.

No programa da disciplina de espanhol do 11ºano dos cursos Científico-Humanísticos (Nível II – Iniciação), homologado pelo Ministério da Educação, podemos ler que “*os níveis de desenvolvimento para este ano correspondem aos níveis*

A2.1 e A2.2<sup>2</sup> do *Quadro Europeu Comum de Referência*” (2002:5). Com base nestas características e, tendo em conta que a Formação Científico-Tecnológica apresenta uma carga horária semanal de três horas, o que perfaz um total de noventa e nove horas anuais, conforme indicação no programa da disciplina (2002:20), cabe-nos a nós, docentes, planificar as actividades lectivas. Contudo, é de salientar que os manuais adoptados nas escolas prevêm, para estes alunos, um domínio B1<sup>3</sup>, o que pode dificultar o rigoroso cumprimento dos objectivos previstos na legislação. É, por isso, essencial conhecer o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Este é o documento que fornece linhas de orientação curriculares para a elaboração dos Programas de Línguas, descrevendo a proficiência, resultante de conhecimentos, capacidades e critérios objectivos que cada aprendente deve alcançar no percurso de aprendizagem de uma língua estrangeira; por isso, referir-me-ei a ele na análise da proficiência e na avaliação das competências receptivas e produtivas.

Os aprendentes A2, objecto de análise neste relatório, deveriam alcançar, ao longo do ano lectivo, amplitude suficiente no que respeita ao vocabulário para conduzir transacções do dia-a-dia que envolvessem situações familiares e satisfazer as necessidades comunicativas elementares de sobrevivência. A pronúncia deveria ser, de um modo geral, suficientemente clara para ser entendida, apesar do sotaque estrangeiro evidente.

No que respeita ao domínio ortográfico, os discentes deveriam ser capazes de redigir frases curtas e com correcção razoável acerca de assuntos quotidianos. Quanto à correcção gramatical, deveriam tornar-se capazes de utilizar estruturas simples, embora fossem evidentes erros sistemáticos que podiam resultar de uma confusão de tempos verbais.

## **b) Planificações curriculares**

De acordo com o programa da disciplina anteriormente referido, foram realizadas as planificações curriculares (cf. Anexo I) destinando-se ao ensino de Espanhol (nível II – Iniciação), tendo em conta as competências essenciais acima

---

<sup>2</sup> A nível global, segundo o QECR, os alunos de nível A2 deverão ser capazes de compreender frases simples relacionadas com temas do seu quotidiano e interesse pessoal, trocar informações de forma simples e directa e descrever situações sobre necessidades imediatas.

<sup>3</sup> Segundo o QECR, um aluno de nível B1 deverá compreender situações diversas, desde que utilizada uma linguagem clara e standardizada, produzir um discurso simples e coerente, descrever experiências, sonhos e ambições, expondo a sua opinião.

enunciadas e os descritores do QECR, segundo os quais o aluno de nível A2 *“utiliza fórmulas de delicadeza e formas de tratamento simples do quotidiano; sabe cumprimentar as pessoas, perguntar-lhes como estão e reagir às respostas; participa em conversas sociais muito breves; faz perguntas e dá respostas a questões acerca do trabalho e dos tempos livres; faz e responde a convites; discute o que fazer, onde ir e faz os preparativos necessários para executar essas tarefas; faz e aceita propostas”* (QECR, 2001:61).

## **2. Conhecimento do conteúdo**

### **a) A importância dos métodos utilizados nas aulas**

Para estimular a competência de aprendizagem, é essencial conhecer bem a turma na sua individualidade, para, então, ser possível escolher os métodos adequados. Segundo Girard (1997:19), *“há em todas as situações de ensino três elementos fundamentais: o aluno, o professor e o método. É de uma boa adaptação do método ao professor e do professor ao método que depende, antes de mais, o êxito”*. No entanto, muitas e antagónicas são as propostas ao longo do século XX sobre qual o método a adoptar, que abordagem didáctica aconselhar.

Veiz Jeremías, no texto *Aportaciones de la lingüística* (2005:127), explica-nos que *“la enseñanza del español como segunda lengua (...) pasa por tres momentos, tres impulsos diferentes”*. Segundo o autor, na primeira metade do século XX – até aos anos 70 – a língua era entendida como conhecimento, como saber centrado na procura de um método ideal, surgindo modelos centrados na forma gramatical: a perspectiva generativista e a orientação semântica. Na segunda metade do referido século, em especial nos finais dos anos 80, a língua passa a ser entendida como comunicação e saber-fazer, salientando-se o papel do aprendente, as suas motivações, estratégias, estilos e usos de aprendizagem. A língua surge, deste modo, valorizada como veículo de interacção pessoal e social e como sistema de representações. Nos últimos anos, a língua surge como comportamento intercultural, na sua dimensão accional em que se conjugam conhecimento e comunicação – *“la lengua como compromiso en la acción intercultural”*(Veiz Jeremías, 2005:127)

De referir, portanto, que a metodologia tradicional que permaneceu até meados do século XX baseava o ensino de LE no estudo da gramática e da tradução, recorrendo-

-se da memorização de frases isoladas e da “*separación entre la dimensión morfológica y sintáctica de las lenguas*” (Vez Jeremías, 2005:128). Ao longo do tempo, foram, também, ganhando lugar na aprendizagem o vocabulário, a cultura e a comunicação.

Numa segunda fase, há uma alteração da preocupação com a forma em detrimento do conteúdo. Surge o método directo que, ainda, privilegia a oralidade e a fonética, com o estudo da gramática indutiva e implícita – “*la lengua cotidiana y de cada día, tal cual aparece en situaciones de comunicación, parece ser el modelo, al menos en clase*” (Vez Jeremías, 2005:679) , “*las reglas de la gramática se aprenden por inducción, mediante el uso*” (Vez Jeremías, 2005:680).

Es importante que sepamos todo aquello que interesa conocer sobre las reglas y normas que gobiernan la lengua que deseamos aprender. Pero no hay que olvidar que, como comunicadores sociales, tenemos también que aprender estrategias para construir mejor nuestros significados..., y los significados no están en las formas de la lengua, residen en las maneras de utilizarla en cada uno de los contextos en los que a diario nos implicamos de manera personal y colectiva.  
(Vez Jeremías, 2005:133)

Nestes dois momentos, o professor era o transmissor essencial de conhecimentos, mesmo que numa segunda fase se tivesse abandonado o ensino de transmissão vertical: professor (que detém o conhecimento) – aluno (que deve assimilar o conhecimento).

Posteriormente, foi fundamental o trabalho de Bloomfield e do método áudio-oral, que estabeleceu uma relação entre a pedagogia do ensino de LE e a linguística, influenciado pela teoria behaviorista de Skinner. Para ele, a língua não é mais do que um sistema de sinais e a linguística fornecia descrições fonológicas, morfossintáticas e inventários de léxico que formariam a base da definição dos conteúdos linguísticos. No entanto, por outro lado, o behaviorismo afirmava que a aprendizagem de uma LE não era mais que uma questão comportamental, fundamentada nos hábitos e automatismos, privilegiando a prática de exercícios (*drills*) – “*el aprendizaje consiste en la formación de hábitos, los cuales resultan de la repetición continuada e insistente. El aprendizaje es inductivo*” (Sánchez Pérez, 2005:680).

Com base nesta nova perspectiva, assistimos ao nascer dos novos métodos: O método oral, desenvolvido por linguistas britânicos entre 1930 e 1960, que tentava desenvolver uma base científica para a abordagem oral no ensino da língua; o método audiolingual, nos anos 50, influenciado pela teoria behaviorista, a linguística

estruturalista e a análise contrastiva, entre outros, muitos métodos que influenciaram o ensino da LE.

No entanto, foi apenas a partir dos anos 70 que novas abordagens deram relevo à comunicação como objectivo último da aprendizagem de LE. A didáctica das línguas liberta-se, assim, dos métodos tradicionais e os professores bebem influência nos modelos em voga. Contudo, muitas vezes, também formatados segundo os modelos que conhecem – o da Escola Nova, o da Escola Aberta, a pedagogia Waldorf, o modelo Bilingue, ou outros –, que lhes chegam através da formação académica e nem sempre de uma reflexão individual própria.

Nos últimos anos, e de acordo com os Novos Programas e o QECR, a aprendizagem é vista como um processo activo que depende não só daquilo que foi apresentado pelo professor ou pelos materiais didácticos utilizados, mas também da forma como o aprendente manipulou essa informação, introduzindo a necessidade de inclusão de novas terminologias como *competências*, *estratégias* e *tarefas pedagógicas*, nas abordagens recentes, de forma a orientar a aprendizagem numa perspectiva de acção.

A comunicação e a aprendizagem envolvem a realização de *tarefas* que não são unicamente linguísticas, mesmo se implicam actividades linguísticas e fazem apelo à competência comunicativa do sujeito. Dado que não são nem rotineiras nem automatizadas, estas tarefas exigem, por parte do sujeito, o uso de *estratégias* na comunicação e na aprendizagem. Na medida em que a sua realização envolve actividades linguísticas, estas tarefas requerem o processamento (pela recepção, produção, interacção, mediação) de textos orais e escritos. (QECR, 2001:37)

O ensino baseado na comunicação centra-se, então, no sujeito aprendente, para o qual o professor deve apenas favorecer uma aprendizagem adequada e diferenciada, não podendo, por isso, o processo de ensino-aprendizagem resumir-se apenas a um método.

### **3. Conhecimento dos alunos**

#### **a) Caracterização das turmas leccionadas<sup>4</sup>**

Considerando fundamental conhecer bem os alunos para eleger o método e abordagem adequada a cada sala de aula, seria importante rever a estrutura do ensino e o número de alunos por turma, pois o ensino actual é exigente e o professor deve adaptar-se e tentar fazer o que sabe da melhor forma possível.

Tal como anteriormente referido, no ano lectivo transacto, leccionei a oito turmas de níveis e ciclos de ensino diferentes, pelo que, neste relatório, apresento apenas o trabalho realizado com a turma de 11ºano, embora incluía, também, algumas actividades extra-escolares, realizadas com o 9ºano (nível III) para enunciar perspectivas diferentes ao abordar diversos ciclos de ensino.

A turma de 9ºano, constituída por vinte e dois alunos, seis rapazes e dezasseis raparigas, com média de catorze anos de idade, tinha três alunos com retenções em anos anteriores e apenas oito pretendiam prosseguir estudos. Não detinham hábitos de estudo nem de leitura, desconheciam totalmente não só a língua espanhola, mas também o funcionamento da língua portuguesa. Era uma turma muito unida, com dinâmicas muito estruturadas e sem motivação para a aprendizagem de línguas estrangeiras.

No que se refere à componente sócio-familiar, os pais dos alunos tinham, em média, quarenta e oito anos e as mães quarenta e dois anos de idade. De destacar que sete alunos da turma eram filhos únicos e os restantes tinham entre um e três irmãos. O agregado familiar era composto, em média, por três elementos.

Ao nível das profissões, os pais eram, maioritariamente, empregados de comércio (60%), 10% eram funcionários de outros serviços e os restantes 30% funcionários públicos de quadros superiores.

As mães eram, maioritariamente, empregadas de comércio e serviços (26,3%); quatro funcionárias públicas, quer de nível médio, quer de nível superior; duas domésticas; uma empresária e outra funcionária pública de diferentes quadros; seis enquadravam-se, ainda, noutras profissões.

---

<sup>4</sup> Para a realização deste ponto, baseei-me nos dados recolhidos pelos directores de turma, para realização dos Projectos Curriculares de Turma (PCT) do 9ºC e do 11ºE da *Escola Secundária c/3ºCEB de Gil Eanes*, em Lagos, no ano de 2009/2010.

As habilitações dos pais eram, portanto, muito heterogéneas: 10% não possuía habilitações, 15% possuía o 1.º ciclo, 10% o 2.º ciclo, 20% o 3.º ciclo e 40% concluíram o nível secundário. Apenas 5% tinha uma licenciatura. Relativamente às mães, estas tinham, maioritariamente, o ensino secundário (45%), não obstante 20% possuía o 3.º Ciclo, 10% o 2.ºCiclo e apenas uma mãe não tinha obtido qualquer formação. Em três casos, as mães eram detentoras do grau de licenciatura.

Em relação à turma de 11ºano, esta era constituída por vinte e nove alunos, cinco rapazes e vinte e quatro raparigas, dos quais apenas dezasseis tinham espanhol, enquanto os outros optaram pela variante de inglês. Eram quinze raparigas e um rapaz, com média de dezasseis anos de idade, uma aluna peruana e outra ucraniana. Evidenciava-se uma união de grande parte da turma, pouca competitividade, muita infantilidade e alguma discriminação em relação aos alunos estrangeiros.

Na sua maioria, os alunos habitavam com a mãe e o pai ou padrasto que possuíam, na sua generalidade, o 3ºCiclo ou o Ensino Secundário, existindo apenas um caso em que os pais eram detentores de curso superior. A idade média do agregado familiar situava-se entre os 41 e os 50 anos.

Em relação às profissões dos pais, salientava-se uma maioria de profissões relacionadas com o comércio (empregados de mesa e de balcão, gerentes de loja e empresários).

Estes alunos apresentaram-se, inicialmente, relutantes à disciplina, mas rapidamente se tornaram afectivos e interessados, apesar de muito barulhentos. Salientavam a necessidade de aulas expositivas e realização de fichas de trabalho e consideravam que um professor deveria ser compreensivo, persistente na explicação da matéria e simpático.

Sendo, portanto, duas turmas de continuação de língua, realizei um teste diagnóstico escrito, com avaliação da compreensão auditiva (cf. Anexo II) e uma pequena entrevista, os quais me ajudaram a detectar as principais dificuldades dos alunos.

## **b) Diagnóstico das dificuldades detectadas**

A partir do teste diagnóstico (cf. Anexo II), evidenciou-se o total desconhecimento do funcionamento da língua espanhola e, ao longo do ano, concluí que isso advinha de um débil domínio da estrutura gramatical da língua portuguesa, o que interferia significativamente no ensino do espanhol.

Foram realizadas, também, entrevistas individuais aos alunos, que me ajudaram a perceber que estes não estavam habituados a falar nem ouvir espanhol. Pude, facilmente, aferir problemas fonéticos do /r/, /j/, /g/ e /v/, tendo sido alertada por uma aluna, que era importante *“que os professores ensinassem a posição da língua em certas vogais e consoantes”*. Após esta afirmação, senti a necessidade de preparar-me linguisticamente para dar resposta a este pedido, tendo compreendido a importância do conhecimento fonético.

Em relação ao progresso nas aprendizagens, parece-me, também, fundamental que os alunos detectem, eles mesmos, todas as suas dificuldades, estejam cientes das suas aptidões e se motivem para a aprendizagem, a partir dessas limitações, porque creio que essa não poderá existir sem o profundo envolvimento dos alunos.

## **CAPÍTULO 2 – PLANIFICAÇÃO, CONDUÇÃO DE AULAS E AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGENS**

### **1. Perspectiva educativa e métodos de ensino**

#### **a) Estratégias de motivação**

*“Ser bom professor consiste em adivinhar a maneira de levar todos os alunos a estar interessados; a não se lembrarem de que lá fora é melhor” (Sebastião da Gama)*

A prática de ensino tem-me mostrado que quando o aluno tem objectivos definidos, controla os factores afectivos como a inibição, o medo de errar ou a ansiedade, e lhe é dada a hipótese de experimentar, o seu empenho sobe e aumenta a sua disponibilidade para a aprendizagem. Creio, por isso, que se deverão respeitar os conteúdos previstos no programa, sistematizar de forma clara e objectiva as competências a adquirir, promover a autonomia e a interculturalidade, através de estratégias que valorizem a aprendizagem efectiva da língua e da cultura. Para tal, creio ser essencial disponibilizar aos aprendentes ferramentas que lhes permitam aprender a aprender, visto serem eles os agentes que usarão a língua.

Na opinião geral dos alunos, as melhores estratégias de motivação são a visualização de filmes, a apresentação oral de trabalhos, a simulação de diálogos e a prática de jogos; no entanto, ao longo do tempo, tenho compreendido que, não obstante a necessidade de diversificação das aulas com actividades lúdicas, como as anteriormente indicadas, os alunos consideram que a exigência é, também, um instrumento fundamental para a motivação, tanto a partir da prática da oralidade como do ensino da gramática.

Consciencializei-me de que a exigência de resultados positivos, a avaliação constante das aprendizagens e o levantamento de expectativas e dificuldades são elementos que motivam os alunos. É essencial exigir sem facilitismos, permitindo ao aluno experimentar o erro e com ele aprender.

Na turma de 11º ano, que serve de objecto a este relatório, a exigência e realização constante de exercícios gramaticais, através de fichas de avaliação contínuas, entrevistas orais, representação de diálogos e obrigatoriedade de falar sempre em

espanhol surtiram efeitos significativos no que respeita à motivação dos alunos para a disciplina.

## **b) Actividades de incentivo à aprendizagem do espanhol**

Seguindo o movimento da Escola Nova, que retoma a ideia de Comenius, na sua obra *Didactica Magna* (2001), segundo a qual se concebe a base da educação na prática de jogos, por estes incentivarem a construção do conhecimento humano e promoverem tanto o prazer como um esforço natural dos alunos, ao estimularem o seu pensamento, parece-me fundamental reflectir sobre a importância do lúdico na aprendizagem de línguas estrangeiras, até porque o mesmo é previsto no QECR (2001:88).

Ao jogar, o aluno “*aplica os seus esquemas mentais à realidade que o rodeia aprendendo-a e assimilando-a*” (Nunes, sd). No entanto, tendo consciência de que o jogo não pode ser em si fortuito, é preciso reflectir sobre os jogos que devem ser utilizados em aula e em que momentos devem ser aplicados.

Grande parte dos manuais de espanhol inclui jogos como o tabu, o jogo da glória, mímica, adivinhas, crucigramas, palavras cruzadas e também actividades estéticas, conforme enunciação do QECR (2001:88), que prevêem o preenchimento de canções, reescrita de histórias, *juegos de rol*, entre outras actividades que são utilizados há anos pelos professores. No entanto, estes continuam a sentir que os alunos não estão suficientemente motivados e que as actividades rapidamente deixam de surtir efeito, obrigando-os a procurar outras formas de incentivo. Segundo Felipe Epaminondas (2008), Skinner “criou a caixa de Skinner”, ou seja, descobriu o condicionamento operante, segundo o qual é essencial reforçar a importância da recompensa na aprendizagem. No entanto, a meu ver, é fundamental que a recompensa seja a própria aprendizagem, mas de que forma torná-la compensação aos olhos dos alunos?

Embora o espanhol seja uma língua de opção, esta é oferecida aos alunos de entre um reduzido número de disciplinas, de entre as quais eles devem optar. Entre o inglês, o alemão, o francês e o espanhol, para a maioria dos alunos, desconhecedores da história e da evolução das línguas latinas, esta última parece, sem dúvida, a mais fácil. Infelizmente, é este o grande motivo do aumento da procura do espanhol, que aumentou de 10.216 estudantes no ano 2005/2006 para 72.625 em 2009/2010, nas escolas dos ensinos básico e secundário, segundo dados da Consejería de Educación e Embaixada de Espanha em Portugal.

Apesar dos cerca de 511 milhões de falantes de espanhol e da proximidade com Espanha, qual é realmente o contacto dos nossos alunos com a língua espanhola? Quando precisarão de a aplicar? É importante ter em mente que a aprendizagem de uma língua só é eficaz se essa for utilizada com fins comunicativos. É, por isso, essencial criar tarefas comunicativas, segundo as quais, “ *os utilizadores terão que se empenhar em actividades comunicativas em língua e construir estratégias de comunicação*” (QECR, 2001:89).

Os Novos Programas indicam-nos o caminho: mais importante do que a tradição, a norma, a língua literária, é essencial privilegiar a língua enquanto ferramenta viva do dia-a-dia, tornar a oralidade “prática”, dar eficácia à comunicação.

Com este objectivo como ponto de partida da minha prática lectiva, com as ilusões habituais de quem cresceu a sonhar ser professor, dei início à preparação das minhas aulas para o ano lectivo de 2009/2010.

## **2. Preparação das aulas**

### **a) Planos de aula**

Um dos parâmetros essenciais da prática lectiva é a preparação das aulas, pelo que sempre procedi a uma pesquisa bibliográfica intensa, tentando proporcionar tarefas diversificadas, para que os alunos trabalhassem os vários campos do saber. Assim, tive de aprender a leccionar num contexto real, a resolver problemas, sendo curioso notar que as planificações são refeitas diversas vezes antes de cada lição e que, mesmo assim, no momento da aula, o professor precisa, muitas vezes, de reformular a sua estratégia.

Tendo em conta que o programa da disciplina prevê o enfoque por tarefas e com o objectivo de apresentar o trabalho realizado no último ano, apresento, em anexo, a planificação anual (cf. Anexo I) e o plano de duas unidades didácticas do 11ºano (cf. Anexo III), nos quais pretendi desenvolver harmoniosamente as quatro macrocompetências: saber, saber-fazer, saber-ser e saber-aprender.

## **b) Materiais e recursos utilizados**

*Os autores de manuais e os organizadores de cursos (...) são obrigados a tomar decisões concretas e pormenorizadas acerca da selecção e progressão dos textos, acerca das actividades, do vocabulário e da gramática, a serem apresentados ao aprendente. Espera-se que forneçam instruções pormenorizadas para as tarefas e actividades individuais e/ou de turma que serão realizadas pelos aprendentes em resposta aos materiais apresentados.*  
(QECR, 2001:198)

Como anteriormente observado e, perante a consciência que a escola de hoje é, cada vez mais, um lugar de encontro de culturas, um local de encontro de alunos das mais variadas origens, considere importante que estes fossem capazes de comunicar, em espanhol, mas, também, de consciencializar-se da importância do contacto com culturas diferentes, pelo que propus sempre actividades de partilha cultural e não apenas materiais heterogéneos de aprendizagem de língua.

Pretendendo realçar esta dimensão intercultural e a perspectiva accional, visando criar tarefas significativas para desenvolver a capacidade do aluno *aprender a aprender*, utilizei como recursos: o manual *Español, Lengua Viva 2*, da editora Santillana, adaptado pelo grupo disciplinar, no ano lectivo transacto, bem como alguns materiais que junto em anexo (cf. Anexo IV).

Considero que os materiais de Espanhol Língua Estrangeira devem capacitar os alunos para uma interacção social, criando-lhes um sentido de pertença ao país da língua. Por isso, antes de mais, considero essencial fazer uma breve crítica ao manual, que descarta essencialmente a prática da leitura, embora prime pelo uso de documentos fiáveis e originais e por sínteses gramaticais que auxiliam os alunos no desenvolvimento das tarefas propostas. Também, e no que respeita à partilha cultural, parece-me notável o esforço pela introdução de um *mural de clase*, no qual se pretende promover a troca cultural e desenvolver o gosto pela história e costumes espanhóis, a partir da criação de um ambiente personalizado pelos alunos, através de características dos seus países de origem e de tradições espanholas. No entanto, creio que é difícil aplicá-lo nas nossas salas de aula, tendo em conta o sistema educativo português, em que os alunos mudam constantemente de sala.

Foram meus objectivos, na selecção dos materiais que aqui apresento, aprofundar os conhecimentos dos alunos, desenvolver a sua compreensão e expressão oral, estimular o diálogo e a troca cultural, incrementar a prática da escrita, através do

recurso a diálogos, reconstituição de textos, dinâmicas individuais e de grupo. Visei, essencialmente, percorrer diferentes tipologias de exercícios, recorrer a expressões idiomáticas e fazer esclarecimentos sobre questões dúbias do Espanhol.

Cada actividade foi ponderada, de acordo com a tipologia do público-alvo, com uma estrutura de complexidade crescente, reflexiva e cultural. No entanto, sempre que possível, introduzi actividades para estimular o interesse dos alunos, remetendo sempre para a revisão dos conteúdos abordados.

### **c) Actividades lúdicas em sala de aula**

Sendo a Educação para a Cidadania um tema transversal, previsto pelo QECR (2001:150) e pelo programa da disciplina (2002:14), e por considerar que a autonomia para exercer a cidadania e a capacidade de intervenção são requisitos obrigatórios de todos os cidadãos, contactei o Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural (em diante, ACIDI), através da Bolsa de Formadores, de forma a promover acções de formação sobre a educação intercultural.

Do meu ponto de vista, o ensino e aprendizagem de uma cultura são elementos para a integração e a mobilidade, com o intuito de criar cidadãos plurilingues e pluriculturais que respeitem a diversidade. Assim, creio que a escola deve contribuir para a obtenção de competências de relacionamento intercultural, o que, na prática, significa ser capaz de não generalizar preconceitos, desconstruir representações, gerir conflitos. São práticas fundamentais: não julgar, saber ouvir, participar e querer aprender com o Outro, estar interessado em conhecer, e apenas se adquirem competências de relacionamento intercultural aprendendo a viver e a comunicar. Através da aprendizagem de uma língua estrangeira, podemos abordar estes temas tendo em conta o programa da disciplina e, reflectindo sobre eles, ganhamos um papel social activo, de participação, aprendemos a saber colocar-nos no lugar do Outro, consciencializando-nos de que uma sociedade unida na diversidade constrói a sua identidade social sob princípios de respeito.

Com o mesmo intuito, e de forma a realçar a importância do espanhol como língua de comunicação, foi, também, leccionada uma aula por uma professora convidada, nativa, da Andaluzia, que trouxe, para a sala, um *quiz* sobre a cultura espanhola, de forma a desmistificar estereótipos, ensinou a dançar flamenco, a abrir o *abanico* e abordou as diferenças escolares entre Portugal e Espanha, trabalhando o tema

dos “aspectos sociais e culturais”, conforme previsto no ponto 2.3. do programa (2002:14).

Outras actividades, como a comemoração do *Día de la Hispanidad* e *Día de Reyes*, foram realizadas de forma a promover o contacto com a cultura espanhola, mas teve-se sempre em consideração a origem dos alunos, promovendo-se o debate intercultural, de forma a dar a conhecer também outras culturas, tradições e línguas. De realçar, a admiração dos alunos em relação ao *carbón de reyes* e às diferenças da época natalícia.

O uso da língua como jogo foi sendo usado ao longo de todas as aulas, de forma a promover estratégias de motivação e, essencialmente, de consolidação dos temas abordados.



Fig.1 – Aluna a dançar flamenco na sala de aula.



Fig.2 – Aula de flamenco, dada por uma professora espanhola.

### **3. Condução das aulas**

#### **a) Reflexão sobre a relação pedagógica estabelecida entre docente e discentes**

*“Não sou, junto de vós, mais do que um camarada um bocadinho mais velho. Sei coisas que vocês não sabem, do mesmo modo que vocês sabem coisas que eu não sei ou já me esqueci. Estou aqui para ensinar umas e aprender outras. Ensinar, não: falar delas. Aqui e no pátio e na rua e no vapor e no comboio e no jardim e onde quer que nos encontremos.”*

(Sebastião da Gama)

Por ter realizado o projecto COMENIUS em Espanha, contactei de forma próxima com o ensino espanhol, nos *Institutos de educación secundaria e Bachillerato*, bem como com o Centro del Profesorado (em diante, CEP), assisti a diversas aulas de disciplinas diferentes e experienciei em primeira pessoa o “tutear” existente entre alunos e professores. Em Portugal, continua a manter-se um registo mais formal e, por vezes, pouco adequado à faixa etária dos alunos. Creio que a cultura da escola deve dotar os seus membros de uma consciência própria, com normas de comportamento e de acção claras. Se, por um lado, a cultura escolar mais tradicional, por princípio, mais rígida, tem dificuldade em adaptar-se a situações inesperadas, as escolas que se dizem mais orientadas para a modernidade também esquecem muitas vezes o que já se tinha alcançado de positivo.

Na minha opinião, o respeito não se consegue através da imposição de medo ou distanciamento em relação aos alunos. A relação pedagógica deve ter por base a definição dos papéis fundamentais de professor e aluno. Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa, o termo “professor” provém da língua latina e significa «aquele que anuncia, ensina ou cultiva uma arte», que ministra ensino (Louro, sd). É, também, aquele que educa, que cria e que nutre, e que deve ser um educador.

A meu ver, a construção da relação pedagógica parte do diálogo, da compreensão, de mostrar aos alunos o lugar do outro (o professor) para, assim, o respeitar e seguir, através de um questionamento sempre lícito daquilo que é pretendido. Por isso, e nas palavras dos meus antigos alunos, existe uma boa relação pedagógica quando “existe respeito mútuo”, “existe interacção”, “não existem faltas de respeito” e “se sabe distinguir quando é para brincar e quando é para trabalhar”.

Para mim, ensinar não é ditar algo que quero ver memorizado, é motivar para a procura, é fazer querer participar, é convidar a querer estar presente. Acreditando no paradigma defendido pela célebre Escola da Ponte, em Vila das Aves, distrito do Porto,

ensinar é promover a “paixão pelo estudo e pela aprendizagem”<sup>5</sup> e, nesse sentido, digo ter uma boa relação com os meus alunos quando sinto que me procuram, quando deixam de faltar porque querem estar lá, quando existe realmente interacção, quando a aula se torna útil à aprendizagem efectiva.

## **b) A língua-alvo como língua de comunicação em sala de aula**

Ao reflectir sobre o processo de ensino-aprendizagem das línguas, à luz da realidade actual e dos referentes que nos são impostos, torna-se evidente a necessidade de reflectir sobre os conceitos de “bilinguismo”, “multilinguismo” e “plurilinguismo”.

Segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino das Línguas* (QECR), a finalidade do estudo das línguas sofreu uma alteração significativa. Já não se pretende promover o falante em mais de duas línguas a “falante nativo ideal”, mas antes, desenvolver “*um reportório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas*” (QECR, 2001: 24). É, por isso, fundamental apostar em políticas linguísticas que promovam o plurilinguismo. Parece-me, então, importante defender que o conhecimento, por parte de um indivíduo, de duas ou mais línguas é essencial para construir uma competência comunicativa que permita a relação harmoniosa entre diferentes povos, relação esta que permita esbater as fronteiras linguísticas e culturais, possibilitando a intercompreensão, as trocas culturais e a participação cívica entre cidadãos, valorizando a nossa competência individual como algo essencial à aprendizagem. A competência de aprendizagem pode, então, ser entendida como “*saber como ou estar disposto a descobrir o outro*”, “*quer o outro seja outra língua, outra cultura, outras pessoas, quer sejam novas áreas do conhecimento*” (QECR, 2001: 33) e, assim, só no desempenho da actividade linguística se activa a competência comunicativa.

Sendo a educação a base da sociedade como a conceptualizamos hoje em dia, é a aprendizagem que nos forma como seres sociais e culturais. A LE permite-nos ainda desenvolver a competência intercultural, por isso, e segundo os objectivos do Conselho da Europa, é importante expressarmo-nos em línguas diferentes, pois “*é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade*

---

<sup>5</sup> Cf. <http://www.ionline.pt/conteudo/28870-a-fabulosa-escola-da-ponte>. Consultado dia 15 de Dezembro de 2010.

*do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura” (QECR, 2001:19).*

Só a diversidade das línguas garante a pluralidade das representações, abrangendo a memória, a comunicação interpessoal, as atitudes e os valores, para além do facto que cada língua representa o testemunho de um povo, cuja experiência deve ser preservada. Assim sendo, devemos caminhar no sentido de uma educação plurilingue, que promova o contacto com diferentes visões do mundo e o acesso a diferentes modos de compreensão. É essencial, por isso, que esta aprendizagem tenha lugar na escola, com pedagogias inovadoras e métodos flexíveis, em que o aluno seja sujeito activo da sua formação, já que aprender uma língua é apropriar-se dos seus diversos discursos sociais, da sua história e da sua cultura.

É, assim, essencial, reflectir sobre o facto de os professores que ensinam uma LE serem, quase sempre, falantes não-nativos, de esta ser usada apenas em contexto de sala de aula, e nem sempre como língua de comunicação. O processo de ensino-aprendizagem deve efectivar-se no ensino do Espanhol em espanhol, porque, nas palavras de uma aluna, *“estamos aqui para aprender a comunicar em espanhol e não só para aprender conceitos”*.

A meu ver, é, portanto, fundamental promover um sistema de ensino-aprendizagem que vá além dos conceitos, permita consciencializar os alunos a desenvolver as capacidades inatas do ser humano – porque conseguimos *“decir cosas que nunca antes hemos oído y (...) comprender aquello que jamás hemos escuchado y leído con anterioridad”* (Vez Jeremías, 2005:140). Devemos ter em conta que se a linguagem é também um hábito aprendido, resultante da exposição a estímulos apropriados, também a aprendizagem de uma língua poderá sê-lo.

### c) A receptividade dos alunos às actividades propostas

Na linha do trabalho da Escola da Ponte, anteriormente referido, e por acreditar que “*todo o conhecimento verdadeiramente significativo é autoconhecimento*”<sup>6</sup>, as actividades propostas nas aulas foram, no início do ano, discutidas com os alunos, propondo-me apenas acompanhá-los e orientá-los, individualmente, na procura das estratégias adequadas, visando, sobretudo, promover a autonomia e a responsabilidade. No entanto, atendendo às características reais do ensino em Portugal, esta estratégia foi alterada, pelo que cedo senti necessidade de propor actividades que privilegiassem, inicialmente, a integração da cultura na aula e posteriormente, as destrezas orais e, a seu tempo, as destrezas escritas.

Os alunos reagiram positivamente, embora fosse evidente que a maior dificuldade provinha da expressão oral. Para colmatar estas lacunas, foram propostos diálogos dirigidos, jogos linguísticos, como o *pasapalabra*, o tabu ou o problema mistério, alguns *juegos de rol* e simulações. Tendo consciência de que os debates e as discussões dificilmente seriam conseguidos, pretendi que os alunos se habituassem à aula, em si, como um debate e, visto que deviam falar sempre em espanhol, pretendi que este deixasse de ser tipologia de actividade, passando a ser a própria aula, em que se discutiam temas culturais, sociais, pedagógicos ou gramaticais.

Em relação à compreensão da leitura, foi essencial esclarecer que não se pretendia um decifrar do texto, explicando-lhes, essencialmente, que ler é compreender, e que, por isso, é importante fazer todo o tipo de leitura com um texto: *scanning* ou pré-leitura, no qual se pretende obter informações pontuais dos textos e identificar palavras-chave; *skimming* ou leitura compreensiva, ambicionando entender o conteúdo e o tema em questão; leitura de profundidade, realçando a capacidade de avaliar e criticar um texto, a suposta intenção do autor e a relação entre diferentes ideias sugeridas.

Tornou-se, assim, fundamental revalorizar a relevância da compreensão da leitura, ensinar técnicas de leitura e de motivação, exercitar estratégias de compreensão, ensinar o que ler e como o fazer.

Se, por um lado, são também fundamentais as estratégias cognitivas de inferência, em que se pretende identificar indicadores inter-linguísticos de conhecimento da língua, extra-linguísticos do reconhecimento do mundo que rodeia o

---

<sup>6</sup> Cf. <http://www.escoladaponte.com.pt/documentos/concursos/projecto.pdf>. Consultado dia 15 de Dezembro de 2010.

falante e intra-linguísticos que expõem elementos associados à própria língua aprendida, por outro, as estratégias metacognitivas, que prevêm uma pré-leitura dos textos e uma contextualização adequada da actividade e a aprendizagem do uso do dicionário, revestiram-se de importância fundamental.

Quanto à expressão escrita, no que compete à competência linguística, pragmática e sociocultural, pareceu-me fundamental exercitar a competência lexical e ortográfica antes de cada actividade, a coerência, coesão e adequação, a partir de temas úteis, reais, universais e, em especial, originais. Assim, e sempre que apresentadas as instruções do que pretendia de forma clara e motivadora, os alunos corresponderam motivados e de forma participativa ao solicitado.

Considero que tentei, sempre que possível, criar actividades diversificadas, esforçando-me para que em todas as aulas houvesse um momento mais inovador e julgo que esse objectivo foi alcançado ao longo do ano.

Em termos de saberes específicos, dei, também, grande destaque à escrita, recorrendo a textos poéticos, dramáticos, narrativos, artigos de opinião, de crítica, utilitários, através de aulas bastante dinâmicas, com um encadeamento lógico das tarefas, que permitiram aos alunos trabalhar entusiasticamente, já que as planificações foram pensadas para os envolver.

#### **4. Avaliação das aprendizagens dos alunos**

##### **a) Critérios, estratégias e instrumentos de avaliação**

*“A avaliação dos alunos é um elemento integrante da prática educativa que permite a recolha sistemática de informação e a formação de juízos para a tomada de decisões adequadas às necessidades dos alunos e do sistema educativo.”*

(Despacho Normativo 338/93)

Consciente da importância da avaliação e tendo por base a legislação que a rege, parece-me essencial defini-la como a evolução e o desenvolvimento de aprendizagens e competências, por parte dos alunos, mas também a decisão de condições essenciais à própria aprendizagem, por parte dos professores. A interpretação do processo de avaliação como uma *soma* não se enquadra no processo didáctico que defendo e, assim sendo, não faz hoje sentido conceber a avaliação *sumativa* apenas como uma acumulação de saberes.

No entanto, as diversas reflexões sobre a prática da avaliação, sobre o papel da avaliação sumativa e formativa, põem em questão o sistema didáctico e os diferentes modelos de ensino, pelo que dificilmente conseguimos chegar a consensos relativamente a propostas de melhoria. Nas palavras de Philippe Perrenoud, *“Mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola”* (Estrela, 1999:172), e tal é muito difícil.

Salienta-se, assim, a importância da avaliação formativa, enquanto tomada de decisão dos processos necessários para alcançar os objectivos que nos propomos alcançar. No entanto, ao longo do ano, a avaliação dos alunos foi uma das tarefas que se me afigurou mais difícil. Não é fácil preencher na aula as grelhas de observação (cf. Anexos VII e VIII), em especial, em momentos de avaliação oral. Avaliar é uma tarefa muito ingrata, quer para aprendentes quer para professores, que vêem espelhado num número o trabalho e a dedicação de todo um ano. Parece-me, por isso, essencial uma recolha de dados permanente que possibilite organizar as aprendizagens.

Em reunião de Conselho de Grupo foram-me fornecidos os critérios de avaliação (cf. Anexo V) que deveria aplicar, mas que estratégias? Quais os instrumentos adequados à avaliação?

Consciente de que a avaliação da oralidade é frequentemente descurada a favor do desenvolvimento de competências que são privilegiadas nas provas de exame a nível

nacional, devido à extensão dos programas e à natureza dessas provas, e de que o discurso oral a nível dos alunos do ensino secundário é frequentemente pouco promovido, tentei, sempre que possível, dar-lhe um espaço particular, porque, tratando-se de línguas vivas, parece-me essencial que as mesmas sejam faladas no espaço da sala de aula e fora dele.

Tentei sempre ser o mais justa possível com os alunos, no entanto, sinto que só a partir da formação do Gabinete de Avaliação Educacional, Ministério da Educação, (em diante, GAVE) ganhei ferramentas de auxílio para este trabalho. A partir de então, passei a recorrer-me da grelha, proposta pelo GAVE (cf. Anexo VI), nos momentos de avaliação oral. No entanto, considero essencial uma reflexão atenta sobre todos os elementos utilizados, bem como a discussão, em Conselho de Grupo e/ou Departamento, dos critérios de avaliação, já que são frequentes as dúvidas referentes aos descritores e, por vezes, os termos “âmbito”, “fluência” e “correção” podem tornar-se dúbios. Ao mesmo tempo, parece-me essencial definir as etapas da avaliação formativa, enquanto elemento de regulação, remediação e reforço de aprendizagens, conforme o seguinte modelo (Leite, 2002:42):

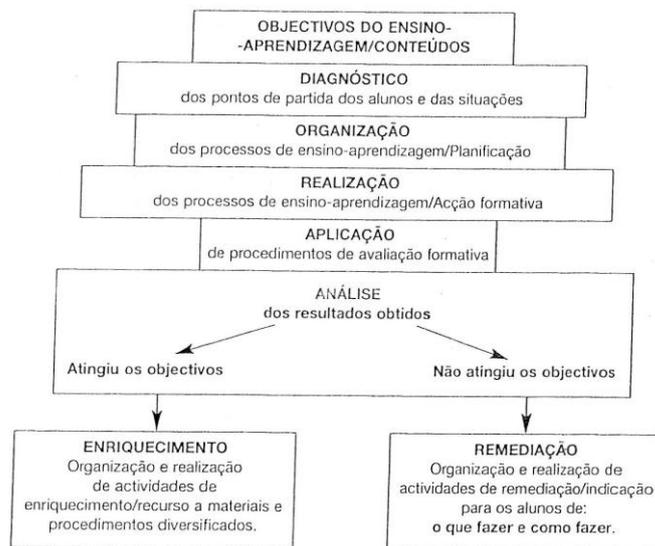


Fig. 3 – Etapas da avaliação formativa<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Segundo este esquema, a avaliação deve servir como recolha de informação sobre a aprendizagem dos alunos, permitindo, ao professor, reajustar o processo de ensino-aprendizagem à medida das suas necessidades. De uma leitura atenta do esquema em análise, facilmente se poderá inferir da extraordinária importância da avaliação formativa baseada num diagnóstico correcto.

As várias etapas que o processo formativo implica e os procedimentos adaptados remetem, necessariamente, para a análise dos resultados e consequentes tomadas de posição por parte do docente. Em última instância, e segundo os resultados obtidos, urge proceder à planificação de actividades (e materiais) de enriquecimento ou à planificação de actividades (e materiais) de remediação, consoante a situação dos alunos.

## **b) A auto-avaliação dos alunos e sugestões para uma melhor aprendizagem**

Estando prevista no programa da disciplina, também a auto-avaliação prevê a aplicação de grelhas, de forma a aferir o grau de consecução, interesse e satisfação, salientando-se a necessidade de “*redigir, na aula, com os alunos, critérios de avaliação para cada tarefa ou actividade*” e de “*controlar os erros e fixar metas e procedimentos de superação*” (2002:14), para desta forma ser possível constituir um mecanismo que “*permita a cada um (alunos e professores) melhorar a formação*” (Leite, 2002:42).

Com a aplicação cuidada de critérios de correcção e enunciação de objectivos claros, a auto-avaliação dos alunos é-lhes facilitada, já que sabem os propósitos que devem alcançar. Para tal, é essencial fomentar a auto-correcção, indicar o caminho a seguir, ensinando a detectar pequenas incorrecções e, curiosamente, quanto mais exigente é o professor, mais exigência os alunos se requerem.

Nos momentos de auto-avaliação, pretendo, também, que sugiram, eles mesmos, actividades e estratégias que facilitem a aprendizagem, conforme se prevê pelas novas teorias que conferem ao aluno o estatuto de gestor da sua aprendizagem e ao professor apenas o lugar de mediador da mesma.

### CAPÍTULO III - ANÁLISE DA PRÁTICA DE ENSINO

#### a) Reflexão sobre as estratégias utilizadas e resultados obtidos.

Concentrar-me-ei, agora, na prática lectiva da disciplina de Espanhol, durante o ano lectivo de 2009/2010, com a turma do 11ºano.

Ao encetar o trabalho, confrontei-me com a primeira dificuldade: o manual escolar adoptado, *Lengua Viva 2*, da Santillana. Este, apesar de estar bem estruturado e de cumprir o programa curricular da disciplina, não continha textos literários, pelo que tive de ser eu a tentar fazer alguma ligação entre os conteúdos e a escolha desses textos.

Excluído este facto, as aulas de Espanhol decorreram muito bem. A turma era interessada e empenhada e satisfazia-me trabalhar com os alunos. Comecei por fazer um contrato de leitura, no qual ficou acordado que seria lido um livro de um autor espanhol ou *hispanohablante*, de acordo com o interesse pessoal de cada aluno, o qual deveria ser apresentado à turma durante o segundo período lectivo.

De forma a motivar os alunos para a leitura, tentei, sempre que possível, levar para as aulas textos originais e de tipologias diferenciadas. Embora tenha tido alguma dificuldade em encontrar boas fontes de estudo, tentei sempre relacionar a língua com a literatura, com a cultura e as artes, demonstrando a amplitude dos meus interesses culturais e, acima de tudo, procurando alargar os horizontes dos discentes.

Creio que nos cabe a nós, docentes, melhorar as estratégias do processo de ensino-aprendizagem, aprendendo a conhecer os alunos e a reflectir sobre a disparidade de resultados nos níveis de aprendizagem que apresentam. São múltiplos os factores individuais, cognitivos e afectivos que influenciam este processo, mas os estilos e as estratégias de ensino-aprendizagem também são relevantes para o desenvolvimento dos alunos. Quando motivados, apresentam um melhor comportamento na sala de aula e mostram-se mais envolvidos no processo, tendendo a voluntariar-se mais frequentemente, pelo que me parece fundamental o reforço positivo por parte do professor. Com este pressuposto, planifiquei as unidades de forma a envolver os alunos, que sempre trabalharam bem e entusiasticamente.

Um outro aspecto a que dei importância crucial foi o tratamento do funcionamento da língua, em harmonia com os textos estudados. Estando o manual mais preparado para trabalhar as competências gramatical e oral, recorri a diversos

exercícios do referido livro, mas também a sítios da “internet”, como o [www.ver-taal.com](http://www.ver-taal.com), que me auxiliaram nesta tarefa e proporcionaram a realização de actividades de forma mais dinâmica.

Tentei, ao longo do ano, surpreender sempre os alunos, criando actividades diversificadas, recorrendo a jogos, a contacto directo e indirecto com nativos, através de “workshops” e de troca de emails. Desenvolvi simulações de situações diversas e debates, entre outras actividades que me pareciam adequadas aos alunos em questão. Durante as aulas, fui incansável na motivação, conferi sempre importância às propostas dos alunos, tentando, depois, partir delas para a construção de materiais.

Em termos de saberes específicos, dei, também, grande relevância à competência cultural, desenvolvendo actividades que permitissem aos alunos conhecer a cultura espanhola e saber interagir com nativos, como se pode constatar nas planificações em anexo (cf. anexo III).

Pretendi, antes de mais, trabalhar por tarefas, pelo que em cada unidade se desenvolviam competências específicas para a realização de uma determinada função, a qual deveria ser cumprida, em sala de aula. Essa era também a actividade motivadora de cada unidade lectiva.

Cada aula era iniciada por uma ligação à anterior, muitas vezes, feita pelos próprios alunos; de seguida, desenvolvia-se uma actividade motivadora que contextualizava a sessão.

Em suma, durante o percurso lectivo, pretendi cumprir o programa curricular da disciplina, sem nunca perder o objectivo de assegurar a *“implicación efectiva y afectiva de profesor y alumno”* (Díaz-Corrales, 2005: 249). Creio, portanto, que cumpri os objectivos que me tinha proposto, visto que motivei os alunos para a aprendizagem da língua e fiz com que desenvolvessem novas competências científicas e interesses culturais.

Já que a aprendizagem autónoma só *“pode ser encorajada se o ‘aprender a aprender’ for considerado parte integral da aprendizagem da língua”* (QECR, 2002: 199), e sendo este um dos objectivos do sistema de ensino-aprendizagem, parece-me fundamental reflectir sobre a relação do professor e do aluno no acto didáctico, a partir de modelos de ensino negociado. No seguinte esquema, traduz-se claramente a importância e a influência do envolvimento de professor e de aluno no processo de ensino-aprendizagem.

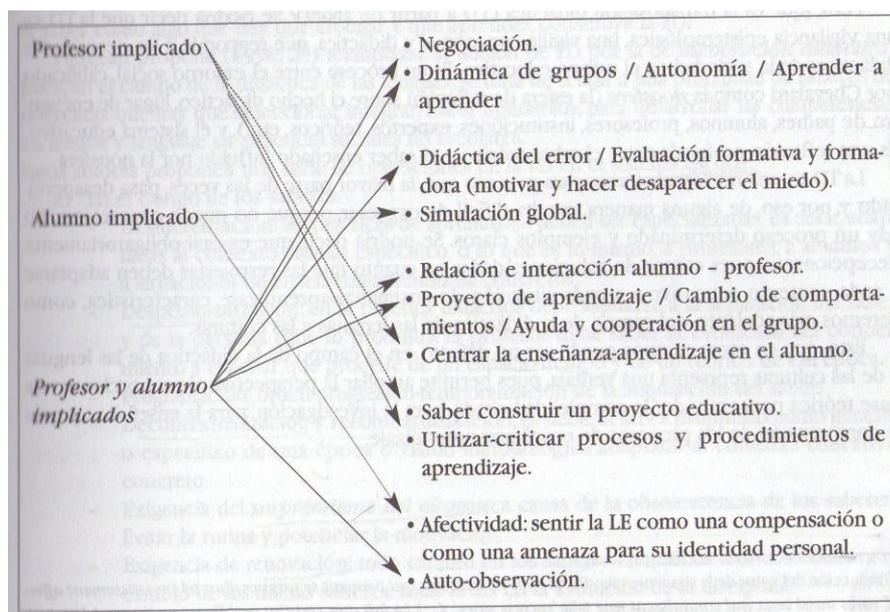


Fig. 4 – Implicación en la enseñanza-aprendizaje

## **CAPÍTULO IV - PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA**

### **a) Directora de Turma**

Durante o ano lectivo, além de professora de Espanhol, assumi o cargo de directora de turma do 9.ºC. Como tal, e por considerar essencial que os pais participem na vida escolar dos filhos, não só os incentivei a participar activamente na vida escolar dos seus educandos, informando-os de todas as situações de faltas dos alunos, bem como da sua evolução às diferentes disciplinas, como também realizei reuniões com os pais, para entregar as fichas informativas relativas aos períodos escolares, para apresentar e discutir questões relacionadas com as visitas de estudo, para reflectir sobre questões individuais de cada aluno. Ao mesmo tempo, realizei debates com os alunos sobre temas do seu interesse e estive atenta às particularidades de cada um, enquanto alunos e jovens adolescentes, tentando motivá-los para a aprendizagem e o interesse pela escola.

A relação estabelecida entre Directora de Turma e professores do Conselho de Turma decorreu com normalidade, sendo os professores constantemente informados da situação dos alunos, no que respeita a provas de recuperação a realizar ou quaisquer problemas de assiduidade, aproveitamento e comportamento. Estabeleci ainda contactos regulares com os Serviços de Psicologia e Orientação, Necessidades Educativas Especiais, Apoios Educativos e Órgão de Gestão, sobretudo devido à inclusão de uma aluna com necessidades educativas especiais na turma.

### **b) Grupo disciplinar**

Como professora do grupo 350, participei em todas as reuniões de grupo e/ou departamento e estive sempre disponível para colaborar com as minhas colegas de grupo, com quem estabeleci uma relação de cumplicidade e cooperação. Com elas, aprendi que cooperar não significa ajudar o mais fraco, mas implica igualdade e diferença, implica pessoas capazes de reflectir, ouvir e participar, através de diferentes pontos de vista. Pretendemos, ao longo do ano lectivo, criar alternativas concretas à actividade isolada dos docentes, promover a co-responsabilização de todos os intervenientes no processo educativo, reflectir e facilitar a experimentação no trabalho com os alunos.

### c) Interdisciplinaridade

Nos diferentes Conselhos de Turma em que participei e, em especial, na minha Direcção de Turma, foram, ainda, promovidas várias experiências interdisciplinares, de forma a fomentar a transversalidade de conteúdos das diversas disciplinas, conforme se pode constatar na seguinte grelha:


 Escola Secundária com 3.º CEB Gil Eanes  
 9º Ano - Turma: C  
 Construção Curricular / Articulação Curricular  
 Ano lectivo 2009/2010

Temas a desenvolver	Áreas Curriculares Disciplinares												Actividades					
	C. N.	C. F. Q.	Ed. Física	Ed. Tecn.	Ed. Visual	Espanhol	Ambio	Geografia	História	Inglês	Dança	L. Portuguesa		Matemática	ITIC	Estudo Acum.	Forma, Cívica	Área Proj.
One World								X	X									Abordagem ao tema
Dia de Reis – Cultura espanhola				X		X												Decoração da cantina
Grécia e Antiguidade Clássica					X				X	X								Banquete Greco-Romano (anual)
Cálculo/Probabilidades	X												X					Exercícios
Estatística, Probabilidade...	X																	Resolução de exercícios
Produção Artesanal				X							X							Feira dos Descobrimientos
Lusiadas – Batalha de Aljubarrota						X			X			X						Abordagem ao tema
Mysteries of the unexplained										X			X					Abordagem ao tema
Organismo humano	X	X																Abordagem ao tema
Equações e Trigonometria	X	X			X			X					X		X	X		Resolução de exercícios
Economia eléctrica		X														X	X	Campanha lâmpadas económicas
Eco-World								X		X								Abordagem à obra
Cultura espanhola		X				X							X					Visita de estudo a Espanha
Alimentação	X	X																Abordagem ao tema
Sólidos	X	X		X	X			X	X						X			Resolução de exercícios

### d) Projectos e actividades extra-lectivas:

#### Visita de Estudo

Como se pode constatar na tabela e por considerar que as visitas de estudo são uma excelente ferramenta para conciliar o ensino da língua e, essencialmente, da história e da tradição de um país, aliando a motivação dos alunos e a promoção de uma relação de proximidade entre todos os elementos da comunidade educativa, no passado ano lectivo, foi planificada uma visita de estudo a Granada e a Sevilha, no âmbito do projecto final da disciplina de Área de Projecto e de Espanhol da turma do 9º C, em articulação disciplinar com as disciplinas de História, Físico-Química e Introdução às Tecnologias da Informação e Comunicação (ITIC), a qual se realizou entre 3 e 7 de Maio de 2010.

Como objectivos fundamentais pretendeu-se possibilitar, aos alunos, o contacto directo com a cultura espanhola, desenvolver o interesse pela cultura e civilização espanholas, proporcionar situações reais de comunicação em língua espanhola, reforçar competências cognitivas, fomentar a autonomia, qualidade e criatividade e aceitar regras de comportamento.

Pretendeu-se proporcionar aos alunos diferentes situações, às quais estes responderam com interesse e motivação, assistindo às comemorações do *día de la Cruz*, percorrendo curiosos o *Albaicin*, declarado Património da Humanidade pela UNESCO em 1994, seguindo atentamente os guias nas catedrais de Granada e Sevilha, na Giralda, nos Reales Alcázares, ouvindo atentos o flamenco nos espectáculos da cidade e passeando no Bairro de Santa Cruz.

Sendo, a meu ver, essencial a avaliação de todas as actividades realizadas, os participantes foram inquiridos sobre o programa da visita, a beleza das cidades e dos monumentos visitados, as aprendizagens e o interesse da visita cultural realizada, o contacto e envolvimento com a língua e cultura espanhola, o comportamento do grupo, o divertimento, a interacção e o respeito professores/alunos e o respeito e entre-ajuda entre colegas.

Segundo aferi nesta actividade, todos os objectivos propostos foram alcançados, sendo de realçar o grande interesse dos alunos pela língua e cultura espanholas, bem como o excelente comportamento e um reforço das competências cognitivas, fomentadas pela autonomia que as situações reais de comunicação proporcionaram. Os discentes mostraram-se responsáveis, cumpridores e com grande espírito de entreajuda e respeito, o que se manifestou em todas as aulas que se seguiram.



Fig.5 – *La Alhambra*, em Granada



Fig.6 – *Los Reales Alcázares*, em Sevilha

## CAPÍTULO V - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

### 1. A formação docente

Considero essencial, antes de mais, a imposição de uma rigorosa formação dos docentes e, por reconhecer o intercâmbio de experiências educativas como uma excelente prática profissional, participei, ao longo da minha formação académica, em alguns Projectos Educativos, que julgo essenciais à compreensão da minha actual prática lectiva.

Desde 2005, trabalhei como voluntária no projecto *Nós e o Mundo*, da Escola Secundária de Albufeira (em diante, ESA). Nesse ano, um grupo de professores atentos à realidade escolar criou o que visa, segundo a sua coordenadora, Dra. Maria da Graça Carvalho, “*permitir uma melhor integração de todos os jovens provenientes dos quatro cantos do mundo e, ao mesmo tempo proporcionar-lhes, também, a possibilidade de dar a conhecer as características das suas próprias culturas, contribuindo, portanto, para o enriquecimento de todos os que com eles convivem*”. O referido projecto tem, de acordo com as suas características, como principais objectivos: divulgar aspectos culturais dos diversos países e/ou regiões de origem dos alunos da ESA; promover o bom relacionamento entre alunos de diversas origens, religiões, raças e etnias; divulgar a cultura portuguesa; divulgar a língua portuguesa e promover o seu estudo; promover o estudo das línguas estrangeiras; alargar os horizontes culturais dos alunos; estabelecer relações entre alunos e professores que permitam um convívio salutar e melhores condições de aprendizagem e de trabalho; contribuir para a valorização de uma escola intercultural e inclusiva.

No âmbito do projecto em causa, foram realizadas variadíssimas acções, de entre as quais se destacam sessões de divulgação de aspectos culturais em diversas áreas, acções de formação e sensibilização com entidades de renome convidadas, intercâmbio escolar, visitas de estudo e parcerias a vários níveis, envolvendo toda a comunidade escolar e local.

Sendo, para mim, um tema de grande importância e atendendo ao número de alunos estrangeiros por turma, pretendi realizar trabalhos, com os meus alunos, sobre as culturas de origem de cada um, de forma a promover a interculturalidade. Ao mesmo tempo, foram realizados cartazes sobre os estereótipos existentes relativos à cultura espanhola, para, em seguida, os desmistificar. As tarefas realizadas tiveram como

objectivo trabalhar a noção de “estereótipo” e “preconceito” e, ao mesmo tempo, trabalhar um pouco a cultura dos dois países, mostrando como, por vezes, julgamos o que não conhecemos e recusamos, à partida, realidades muito próximas da nossa.

Em cooperação com o referido projecto *Nós e o Mundo*, estes trabalhos foram apresentados em Albufeira, como princípio de discussão numa formação do ACIDI, por mim dinamizada, em que se visava diminuir os preconceitos associados à temática da imigração, conforme se pode ver nas seguintes imagens.



Fig.7 – Trabalhos sobre os Estereótipos

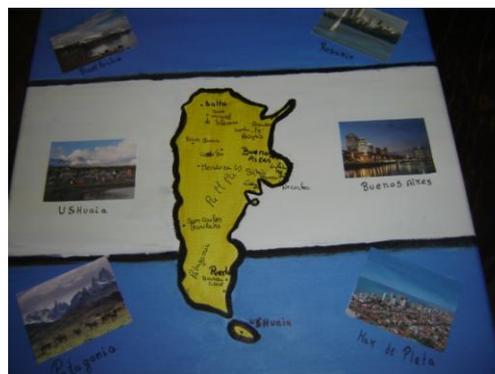


Fig.8 – Trabalho sobre a Argentina.

### a) Projectos Educativos

No âmbito do Programa Aprendizagem ao Longo da Vida (em diante, PALV), foi-me atribuída, no ano de 2008, uma Bolsa para a realização de um período de assistência do programa COMENIUS, em Cortegana, Espanha. Nesse período, coube-me o desempenho das seguintes funções: trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais (em diante, NEE), prestar apoio aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, minimizar o absentismo, estimular a motivação e a convivência dos alunos e promover o intercâmbio linguístico entre Portugal e Espanha.

Se, inicialmente, os meus objectivos primordiais se relacionavam com o ensino de língua e cultura portuguesas, rapidamente compreendi que a escola havia apresentado como proposta de trabalho principal, o apoio de alunos com problemas de integração nas disciplinas curriculares, em especial, na sociolinguística. Foi-me, assim, apresentado um grupo de nove alunos, com problemas de integração social, com o qual deveria trabalhar todas as disciplinas leccionadas nos 8º e 9º anos de escolaridade. Serviria de mediadora entre os professores, o coordenador do projecto e os alunos,

assistiria e participaria nas aulas de Espanhol (língua materna) e leccionaria português a professores, completando, assim, um horário de 16 horas lectivas semanais.

Em simultâneo, realizei um intercâmbio entre os projectos *Nós e o Mundo* da Escola Secundária de Albufeira e *La Comisión local de Interculturalidad*, do CEP de Aracena, com o objectivo de criar um espaço de troca de experiências, bem como de planificação e avaliação de acções destinadas, entre outros aspectos, a avaliar o grau de consciencialização da diversidade cultural por parte de diferentes comunidades educativas. Foi, assim, possível rever estratégias educativas, no sentido de promover o respeito pelas diferentes identidades culturais, de modo a aprender a criar nas aulas um clima real de convivência e a facultar aos professores materiais didácticos diversificados.

O CEP de Aracena apresentou um programa específico de apoio à aquisição de competências linguísticas e comunicativas, tendo em vista facilitar o acesso dos alunos ao currículo e a sua integração na comunidade escolar, auxiliando os professores na criação de materiais para o ensino do Espanhol como Língua Segunda.



Fig.9 – Realização de uma Gincana no I.E.S. San José, Cortegana



Fig.10 – Apresentação do Projecto de Inserção Social, aquando do Intercâmbio com a E.S.Albufeira

Estes momentos foram de vital importância para a minha formação e preparação didáctica, visto que me abriram horizontes não só sobre as realidades pedagógicas praticadas no universo lectivo, mas sobre a componente científica, já que pude contactar com as entidades educativas, e trabalhar com elas de forma a promover melhores práticas de ensino. Ao mesmo tempo, nasceu então a verdadeira paixão pelo ensino de espanhol, o que motivou a frequência da licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas, Português/Espanhol e a frequência do Instituto Cervantes, com a consequente

realização do exame de Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE Superior), que me conferiu habilitação profissional, ao abrigo da portaria nº303/2009, de 11 de Março, do Ministério da Educação.

No entanto, por considerar que a formação dos professores é essencial e nunca suficiente, sinto constantemente necessidade de progredir, pelo que optei por realizar este mestrado, a par de formação adicional, sempre que existente, tais como as acções de formação, abaixo indicadas.

## **2. Accões de formação frequentadas**

### **a) *Avaliação da Expressão Oral no Ensino Secundário* - Gabinete de Avaliação Educacional**

Nos dias 17 a 20 de Março de 2010, no Porto, realizou-se a acção de formação *Avaliação da Expressão Oral no Ensino Secundário - Línguas Estrangeiras – Espanhol*, na qual tive a oportunidade de aprender e reflectir sobre os procedimentos adequados à realização de provas orais e dos problemas/ dificuldades que a elaboração dessas provas acarreta, tendo, também, em conta que a avaliação da oralidade é, muitas vezes, descurada, pelo desconhecimento de estratégias adequadas para a sua elaboração.

A frequência desta acção foi de extrema utilidade para mim, enquanto docente de espanhol, tornando-me responsável perante a comunidade escolar no que respeita à divulgação dos conhecimentos adquiridos sobre a realização de provas orais, já que se pretendia que, a partir daquele momento, fossem aplicadas nas escolas por onde passássemos. Tendo sempre em conta as dificuldades resultantes do número de alunos por turma e das contingências a nível de tempo, bem como do espaço físico das escolas, para a realização das mesmas, o conhecimento de como aplicar estas provas poderá constituir um elemento valioso no desenvolvimento das capacidades discursivas dos alunos.

A comparação de diferentes modelos de provas (exames do GAVE e do Instituto CERVANTES) permitiu-me estar atenta à diversidade de estratégias utilizadas, embora tenha sido essencial demonstrar, na prática, como se pretendia que fosse efectivamente a realização de exames e de provas direccionadas em função do enfoque na realização de tarefas.

A partir da realização desta formação, passei a realizar a avaliação da expressão oral dos meus alunos, segundo o modelo do GAVE, embora siga, também, a avaliação da compreensão auditiva, conforme paradigma do DELE, do CERVANTES. Na minha opinião, a avaliação dos alunos tornou-se, assim, mais rigorosa e justa.

#### **b) Curso de actualización de lengua y cultura españolas**

Frequentei, também, o "Curso de actualización de lengua y cultura españolas", destinado a professores de Espanhol como língua estrangeira, organizado pelo Ministério de la Educación de España e pela Universidade de Salamanca, que decorreu entre 19 e 25 de Julho de 2010.

O programa previa uma disciplina de Cultura e Sociedade na Espanha actual, outra de Didáctica do Ensino de Espanhol Língua Estrangeira e ainda Actualização Linguística.

Esta formação foi extremamente interessante, porque destinada a professores portugueses, ajudou a colmatar dificuldades comuns, mas também particulares de cada um de nós. Os temas abordados tiveram grande interesse pela adequação aos alunos portugueses. A partilha da prática pedagógica permitiu-nos reflectir sobre as nossas próprias estratégias, mas foi nas aulas de actualização linguística que, muitos de nós, aprendemos a ensinar e a gostar de gramática. Nas palavras de uma colega, “a nuestros alumnos les encantaría que Charo les explicara la gramática”.

De destacar o profissionalismo, motivação e dedicação dos professores Alberto Buitrago, Marta Seseña y Charo Domínguez, numa actividade do Ministerio de Educación, em colaboração com as Universidades de Salamanca, de Santiago de Compostela y com a UIMP de Santander e a Complutense de Madrid.



Fig.11 – Grupo de professores de ELE em Salamanca

### **3. Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada**

Acredito no poder da crítica para evolução a todos os níveis e constato que foi um percurso tumultuoso que, no entanto, me trouxe até aqui com esperança de poder contribuir para um ensino melhor.

Li muito, estudei imenso, tentei diariamente colmatar falhas científicas e pedagógicas e tenho consciência de que este trabalho terá de ser constante. Sei agora que ser professor não é inventar regras e jogos para que as aulas sejam apenas divertidas. Ser professor é ser consciente, é ter o poder de decidir, de criar metas e de as atingir. Ser professor é abrir horizontes, é formar mentalidades, é alinhar opiniões. É ser competente a nível científico e ser capaz de transmitir os conhecimentos.

Nas aulas, descobri a possibilidade imensa que é ensinar e aprender. Aprender porque os alunos não são quem assimilam informações, aqui, como em qualquer outra situação, também nós temos muito a aprender com eles, tanto a nível das novas tendências como do conhecimento do ser humano e das suas capacidades, desejos e limitações.

A minha professora de didácticas dizia muitas vezes, *“Haverá dias em que se acham fabulosos, dias em que julgam que não valem nada!, mas o que importa é que no final os alunos saibam”*. Este foi o valor que me foi ensinado e que tento transmitir – saber é o essencial (saber, saber-fazer, saber-ser e saber-aprender) – e assim se cumpre o programa e o processo de ensino-aprendizagem.

Considero, por isso, que alcancei os objectivos que me tinha proposto, já que não baixei os níveis de exigência que tinha definido como essenciais, apesar do peso das percentagens de sucesso a que nos vemos “obrigados” pelo Ministério da Educação, exigi sempre mais e os alunos responderam motivados, não faltaram às aulas para ficar no café a conviver com os colegas e falar espanhol, por vezes, entre eles, nos intervalos.

No decorrer do ano, resumi a minha prática lectiva à máxima do genial poeta Fernando Pessoa, no seu heterónimo, Ricardo Reis, com quem tanto me identifico: *“Põe tudo quanto és no mínimo que fazes”*. Por tudo isto, acredito que a súpula da minha caminhada é muito positiva.

Resta-me, agora, agradecer aos meus alunos, por me terem ensinado tanto e a todas as pessoas com quem aprendi.

## Conclusão

Apresentados os resultados do trabalho realizado durante o ano lectivo de 2009/2010, é altura de fazer o balanço da consecução dos objectivos propostos.

Globalmente, cabe-me dizer que foi um trabalho árduo mas, em simultâneo, aliciante, iniciar o ensino de uma língua estrangeira. Antes de mais, foi meu intuito consolidar-me cientificamente no que respeita ao conhecimento da língua espanhola. Considerei, também, essencial, para favorecer a aprendizagem da língua, reduzir a distância psicológica entre os alunos e o Espanhol, de modo a integrá-los, mais facilmente, na cultura espanhola e na prática da oralidade. Posto isto, o maior obstáculo a ultrapassar foi a planificação de unidades por tarefas, visto ser essa a meta proposta no programa da disciplina, já que em toda a minha formação académica, tinha sido preparada para trabalhar por objectivos e competências.

O facto de ter oito turmas de níveis diferentes revelou-se um desafio extremamente exigente, mas gratificante, pois a heterogeneidade dos alunos propicia uma multiplicidade de situações enriquecedoras do ponto de vista humano e profissional. Tornou-se essencial não só fazer uma gestão cuidada do tempo e dos recursos utilizados, mas também uma escolha criteriosa dos métodos e modelos de ensino a adoptar, já que também pesava, sobre o meu trabalho, a herança da escola tradicional. No entanto, creio ter atingido os meus objectivos.

Atenta à realidade que me rodeia, leio e ouço autores dos mais variados quadrantes e, com especial apetência, na área do Sistema Educativo Português, em geral, da pedagogia e da didáctica, em particular. Aliando o que alguns deles defendem e a minha experiência docente, constato que não há verdades absolutas e irrefutáveis nas referidas matérias. A prática pedagógico-didáctica evolui na estreita ligação com as múltiplas metodologias adoptadas ao longo do tempo, num processo dinâmico nem sempre pacífico. Não há modelos ideais e infalíveis, há professores estudiosos e trabalhadores que se esforçam e que tentam dignificar, com profissionalismo, a sua prática docente. A evolução dos métodos é tão rápida e as ideologias subjacentes ao Sistema Educativo tão díspares e, até, inconciliáveis, que urge estar-se atento, aprender e educar para a mudança. Recordo, por exemplo, Nuno Crato (independentemente de concordar ou não em absoluto com as suas posições), professor catedrático, o qual

debate a validade da programação e planificação por competências, por considerá-las de definição questionável, contrariamente ao que acontece relativamente aos objectivos.

Há, pois, quem discuta toda a problemática do processo de ensino-aprendizagem, o que funciona como um desafio à reflexão.

Assim sendo, e visto que professores e alunos são a matéria-prima da realidade escolar e do projecto educativo, impõe-se uma rigorosa formação dos docentes, pelo que apresento este relatório como súmula de um árduo trabalho de pesquisa e de planificação, visando não só contribuir para um melhor ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, mas também valorizar o meu próprio percurso profissional.

## Bibliografia

### I – Bibliografia crítica

Comenius (2001). *Didáctica Magna*. Ebooks. Acesso em 18 de Dezembro de 2010, em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>.

Díaz-Corrалеjo, C. (2005). Aportaciones de la didáctica de las lenguas y las culturas. . In J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. pp. 243-257.

Epaminondas, F. (2008). Skinner e a descoberta do condicionamento-operante. Acesso em 15 de Janeiro de 2011, em <http://scienceblogs.com.br/psicologico/2008/10/skinner-e-a-descoberta-do-condicionamento-operante.php>.

Estrela, A. e Nóvoa, A. (org.) (1999). *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Girard, D. (1997). *Linguística aplicada e didáctica das línguas*. Lisboa. Temas Pedagógicos: Editorial Estampa.

Leiria, I. (2004). Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. In *Idiomático*, n.º3. Acesso em 5 de Janeiro de 2011, em <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico>

Leite, C. e Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições Asa

Nunes, A. (sd). O lúdico na aquisição da segunda língua. Acesso em 16 de Dezembro de 2010, em [http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos\\_papers/ludico\\_linguas.htm](http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm)

Reis, R. (1997). *Odes*. Lisboa: Edições Ática.

Sánchez Lobato, J. e Santos Gargallo, I. (Dir.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

Sánchez Pérez, A. (2005). Metodología: conceptos y fundamentos. In J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dir.). *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. pp. 65-688

Vez Jeremías, J. (2005). Aportaciones de lingüística. In J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dir.). *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. pp. 127-145.

## **II – Legislação**

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: ASA.

Decreto-Lei n.º 74/2004. Acesso em 13 de Dezembro de 2010, em [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto\\_lei\\_74\\_2004.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_74_2004.pdf)

Lei de Bases do Sistema Educativo (2005). Acesso em 13 de Dezembro de 2010, em [www.fenprof.pt/?aba=27&cat=84&doc=1174&mid=115](http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=84&doc=1174&mid=115).

Ministério da Educação (2002). *Programa de Espanhol. Nível de Iniciação 11ºano*. Acesso em 6 de Janeiro de 2011, em [http://www.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/216/espanhol\\_inic\\_11.pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/216/espanhol_inic_11.pdf).

## **III – Outras Publicações**

A Fabulosa escola da Ponte. Acesso em 15 de Dezembro de 2010, em <http://www.ionline.pt/conteudo/28870-a-fabulosa-escola-da-ponte>.

Carmen Jorge, M.<sup>a</sup> e Teresa Martín, M.<sup>a</sup>. (2007). *Español Lengua Viva 2*. Madrid: Santillana.

Consejería de Educación, Embajada de España en Portugal. La enseñanza de la Lengua Española en Portugal, Curso de 2009 / 10. Escuelas de Enseñanza Básica y Enseñanza Secundaria. Acesso em 15 de Dezembro de 2010, em <http://www.educacion.es/exterio/pt/es/estudialespanol/escuelas09-10.pdf>.

Louro, A. Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. Acesso em 20 de Janeiro de 2011, em <http://www.ciberduvidas.com/pergunta.php?id=21197>.

Projecto Educativo da Escola da Ponte. Acesso em 15 de Dezembro de 2010, em <http://www.escoladaponte.com.pt/documen/concursos/projecto.pdf>.

# **ANEXOS**