

INTRODUÇÃO

O presente relatório, inserido no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos ensinos Básico e Secundário, tem como principal objetivo habilitar para a docência e, conseqüentemente, atribuir a profissionalização no grupo 300 (Português) e no grupo 350 (Espanhol). Este refere-se à atividade profissional desenvolvida na Escola Secundária André de Gouveia no ano letivo de 2011/2012, sob orientação do Senhor Professor Doutor António Ricardo Mira.

Convém ainda frisar que esta escola serviu de palco aquando da realização do nosso estágio profissional em Ensino de Português e Francês. Isto ocorreu há cinco anos atrás e fomos, da mesma forma, orientados pelo Professor António Ricardo Mira. Nestes anos de ensino-aprendizagem muito mudou e, agora, apercebemo-nos do quão imaturos éramos. Aos poucos, fomos crescendo pessoal e profissionalmente, caminhando de mãos dadas aos nossos colegas, alunos, encarregados de educação e restante comunidade educativa. É na prática, é *in loco* que, diariamente, mostramos as nossas mais-valias e as nossas fraquezas; é nos vários momentos de ensino-aprendizagem que evoluímos, aprendendo com nossos próprios erros e dos nossos semelhantes. É na partilha, na entrega mútua, que reside o crescimento/ a aprendizagem ainda que consideremos que somos seres incompletos, seres que estão insatisfeitos e insaciados de conhecimento, de saber.

O relatório que, a seguir, se apresenta é uma prova viva de que um docente tem de estar sempre em constante atualização de conhecimentos, é o reflexo de que a reflexão crítica é imprescindível ao desenvolvimento profissional e de que é, e será, um pilar fundamental na construção do “ser professor”. Para a elaboração do mesmo, seguimos as orientações do “Guião para elaboração do Relatório correspondente à Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada”. No, anteriormente, mencionado guião são referidas cinco áreas/linhas condutoras que foram tidas em conta na redação do supracitado documento: A) Preparação científica, pedagógica e didática; B) Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens; C) Análise da prática de ensino; D) Participação na escola e E) Desenvolvimento pessoal.



A- Preparação científica, pedagógica e didática.

“Ser professor é geralmente aquilo que procuro ser, ser um intermediário entre dois mundos; o mundo de um saber e o mundo não digo de um não saber mas de necessitar de saber (...) procurando que os alunos descubram mais por si do que aquilo que lhes ensino.”

Damião, 1996

Ser professor não é apenas ter um diploma na mão e dizer-se que se é formado na via ensino. Também não é possuir um vasto leque de conhecimentos científicos na área que se escolheu para se formar. Ser professor é muito mais do que isso; é saber, saber-ser e saber-fazer. Para reunir estes requisitos, um docente deverá ter uma série de competências que lhe permitam o pleno exercício da sua função.

Saber comunicar, expressar-se, explicar e transmitir o conhecimento de uma forma clara e eficaz são, pois, algumas das qualidades primordiais de um professor, principalmente no tipo de pedagogia que assenta no diálogo como base de toda a relação professor-aluno. O método expositivo, no qual o professor expunha mecanicamente as suas lições e era o principal agente do processo educativo, está completamente desfasado, obsoleto. Hoje vigora um ensino que permite a troca entre os ambos agentes do processo educativo, mas onde há um particular enfoque no papel do educando. O ensino, numa perspetiva construtivista, não é entendido como o relato ou transmissão de verdades estabelecidas aos alunos, mas como algo que lhes proporciona experiências relevantes e oportunidades de diálogo, de modo a que a construção de significados possa emergir (Arends, 1994).

Cabe, também, ao professor veicular e promover determinados valores como a solidariedade, o companheirismo, a amizade, entre outros. Para tal, é necessário que este agente educativo perfilhe estes valores para, desta forma, os transmitir de uma maneira mais eficaz. Ser professor é ajudar os outros a tornarem-se pessoas, cidadãos de uma determinada sociedade.

O professor tem de abrir os horizontes culturais e espicaçar a curiosidade de seus alunos com o intuito de criar nestes a ânsia do saber, da descoberta, do conhecimento. Deverá desenvolver nos seus discentes uma atitude autónoma, empreendedora e de espírito crítico.



Ser professor é criar e recriar, é pensar e repensar as metodologias de ensino, é inovar na maneira como se dão as aulas, é adaptar os conteúdos à faixa etária e ao desenvolvimento cognitivo do público-alvo, os alunos. É indispensável que, em cada professor, exista uma vontade e um esforço de novas descobertas para adaptar aquilo que cientificamente recebeu.

De facto, a atualização constante de conhecimento é imprescindível à atividade pedagógica ou a qualquer outra atividade profissional, uma vez que a sociedade está em constante mutação. Este pressuposto leva ao reconhecimento de que os saberes não são definitivos e estanques e tem permitido acentuar a importância de se procurarem novas compreensões no âmbito pedagógico (Damião, 1996).

Estes saberes científicos, didáticos e pedagógicos recebemo-los na Universidade de Évora quer na Licenciatura em Ensino de Português e Francês quer na Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas – Perfil Estudos Portugueses e Espanhóis e, evidentemente, no Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos ensinos Básico e Secundário. As várias cadeiras que frequentámos, apetrecharam-nos nestes três âmbitos. Podemos, destacar como principais cadeiras, a Didática do Português, Didática do Francês e Didática da Língua Estrangeira. Nelas bebemos o conhecimento de nossos mestres que nos ensinaram a trabalhar com os documentos-chave para a prática letiva. Referimo-nos ao *Programa de Espanhol do Ensino Básico*, ao *Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB)*, à *Lei de Bases do Sistema Educativo*, ao *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* entre outros documentos emanados pelo Ministério da Educação. Foi com a Professora Doutora Ângela Balça e com o Professor Doutor António Ricardo Mira que aprendemos a conceber as planificações quer a longo prazo (anexo 1) quer a curto prazo (anexo 2) e a médio prazo para além dos muitíssimos conhecimentos que nos ministraram em outros âmbitos. Referimo-nos à comunicação não-verbal, às estratégias de motivação, à preparação de aulas em língua materna e em língua estrangeira, entre outros.

Ser professor é, portanto, viver mergulhado no mundo da burocracia. Existem leis, documentos normativos emanados pelo Ministério da Educação que norteiam a atividade docente. Entre eles, destaca-se a *Lei de Bases do Sistema Educativo*, posteriormente designado por LBSE. Esta lei 46/86 de 14 de outubro vem consignada



em Diário da República para “estabelecer o quadro geral do sistema educativo” (artigo 1.º). Ela não é mais do que o fruto de uma reforma educativa que levou a uma revisão curricular e à conseqüente criação de novos programas para as diversas disciplinas. A tudo isto, soma-se a publicação do *Currículo Nacional do Ensino Básico* que 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 dos 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.

O conceito de currículo tem sido objeto de diversas abordagens teóricas que abrangem um leque muito diferenciado, consoante as lógicas de análise utilizadas. A diversidade de conceptualizações do currículo reflete também a natureza dominante das pressões sociais sobre a escola em cada situação ou época particular (Roldão, 1999).

Por currículo nacional entende-se

(...) aquele corpo de aprendizagens, resultante de todo o conhecimento proporcionado, de todas as metodologias desenvolvidas, de todos os recursos disponibilizados nas diferentes áreas que deve ser garantido pelas escolas e regulado pelo Estado (...) que deve ser verificado e controlado pela sociedade, para que saibamos se todos estão a ter aquilo a que têm direito (Roldão, 2008, p.78).

Debruçando-nos mais concretamente no caso particular das línguas estrangeiras e mais especificamente no ensino do Espanhol como língua estrangeira, o CNEB é um documento “concebido como instrumento de mediação entre os programas e a organização dos processos de ensino-aprendizagem, visa fazer emergir as competências específicas na construção de uma competência global em línguas estrangeiras” (*Currículo Nacional do Ensino Básico*, 2001)

É de suma importância conhecer os documentos supracitados. A par deles, devemos ter um conhecimento e domínio do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* posteriormente designado por QECR, documento este que “fornece



uma base comum para a elaboração de programas de línguas, bem como linhas de orientação curriculares” (Conselho da Europa, 2001, p.19). Contudo, sublinhamos que deveria ter fornecido a base para a elaboração de programas e não fornece pois aquilo que aconteceu foi ao invés. Primeiro surgiram os Programas de Línguas, e salientamos aqui que o Programa de Espanhol foi homologado em Junho de 1991, e uma década após surgiu o QECR quando deveria ter sido ao contrário ou, então, deveriam ter surgido em simultâneo.

Este Programa tem como linhas orientadoras a LBSE e o Decreto-Lei n.º 286/89, tal como foi referido anteriormente. *O Programa e Organização Curricular do Espanhol 3.º Ciclo do Ensino Básico* (POCE) procura promover a educação nas suas três vertentes primordiais: o desenvolvimento de aptidões, a aquisição de conhecimentos e a apropriação de atitudes e valores. Nesta senda, o POCE contempla sete objetivos gerais a fim de proporcionar aos alunos meios que os levem a “adquirir as competências básicas de comunicação na língua espanhola”, a “utilizar estratégias que permitam responder às suas necessidades de comunicação”, a “valorizar a língua espanhola em relação às demais línguas faladas no mundo e apreciar as vantagens que proporciona o seu conhecimento”, a “conhecer a diversidade linguística de Espanha e valorizar a sua riqueza idiomática e cultural”, a “aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola”, a “desenvolver a capacidade de iniciativa, o poder de decisão, o sentido de responsabilidade e de autonomia” e a “progredir na construção da sua identidade pessoal e social”.

É de frisar que o POCE tem um carácter cíclico; os conteúdos são definidos para todo o ciclo. Desta forma, cada conteúdo gramatical estudado no 7.º ano deverá ser retomado e ampliado nos anos seguintes. Os conteúdos foram estabelecidos para cada um dos seguintes domínios: compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita, reflexão sobre a língua e sua aprendizagem e aspetos socioculturais. Os primeiros quatro domínios têm conteúdos específicos que se prendem com os “actos de fala de uso frequente na interacção quotidiana”; “elementos que configuram a comunicação, número e tipo de interlocutores, momento e lugar de comunicação, tema”, “o discurso adequação ao contexto, elementos de coesão, pressuposições...”, “estrutura da frase”, “vocabulário relativo aos temas mais comuns”, entre outros. São, sem sombra



de dúvida, os atos de fala que têm um especial destaque no *Programa de Espanhol do Ensino Básico*. Estão subdivididos em seis itens, a saber: “usos sociais da língua”, “informação”, “expressar obrigação e mandato”, “expressar sentimentos, gostos, desejos”, “controlar a comunicação” e “organizar o discurso”.

A par dos atos da fala, o POCE dá particular ênfase aos conteúdos gramaticais e nocio-funcionais.

O CNEB preconiza o processo ensino-aprendizagem por competências. Afinal são claras as fronteiras e correlações entre os conceitos “conteúdos”, “competências” e “objetivos”?

É pertinente esclarecer ambos os conceitos para uma melhor reflexão sobre aquilo que se pretende ensinar e para podermos saber, de igual modo, aquilo que devemos avaliar.

Roldão (2003) define objetivo como “aquilo que se pretende que um aluno aprenda, numa dada situação de ensino e aprendizagem, e face a um determinado conteúdo ou conhecimento” e define competência como o “saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos acumulados com os quais não sabemos nem agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles”. Quando estamos perante a formulação de objetivos de aprendizagem, devemos ter em conta a sua finalidade, ou seja, devemos ter em conta qual a competência que pretendemos alcançar a partir do objetivo que construímos. É a partir das aprendizagens que a criança tem consolidadas que ela vai alcançar as competências que se pretendem pois “a competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação e por isso eles devem estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade” (Roldão, 2003).

Desta feita, e segundo outros autores, tal como Perrenoud (s.d), a competência está relacionada com o processo de mobilizar ou activar recursos – conhecimentos, capacidades, estratégias – em diversas situações. As competências pressupõem conhecimentos, mas não se confundem com a aquisição de conhecimentos sem que haja aprendizagens e experiências quanto à sua utilização. Dolz e Ollagnier (2004) definem competência como a capacidade de criar um comportamento num determinado domínio. A partir desta noção de competência,



definem-se os saberes experienciais necessários, que permitem que os aprendentes resolvam problemas que vão surgindo.

Para desenvolver competências é necessário colocar o aprendente em situações complexas, que exigem e treinam a mobilização dos seus conhecimentos: um problema para resolver, uma escolha para fazer...Assim sendo, a noção de competência remete para situações, nas quais é necessário tomar decisões e resolver problemas.

Desta forma, e como refere Roldão (2003), existe/m competência/s quando, perante um determinado problema, se é capaz de mobilizar, adequadamente, diversos conhecimentos que se possui, seleccioná-los e integrá-los, de forma adequada, face àquele problema, isto é, a pedagogia pelas competências define as ações que o aluno deve ser capaz de realizar após a sua aprendizagem. Quando nos debruçamos sobre o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, podemos verificar que a noção de competência é ampla uma vez que “integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso. Trata-se, portanto, de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização de conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno”. Desta feita, depois de analisarmos a noção de objetivo e de competência, podemos concluir que, segundo Roldão (2003) “a competência é o objectivo último dos vários objetivos que para ela contribuem”, ou seja, a competência é o objetivo que pretendemos alcançar a partir de todos os outros objetivos de aprendizagem.

Convém, então, frisar que o currículo é indissociável de “competências” e que o programa, por sua vez, é indissociável de “conteúdos”. Para procedermos à planificação temos de recorrer a ambos, pois embora os conceitos sejam distintos, ambos complementam-se. Portanto, a prática e gestão pedagógica não é mais do que uma amálgama entre “competências” e “conteúdos”, “currículo” e “programa”.

Porém, poucas vezes se fala de currículo no dia-a-dia, mas muito se criticam e comentam os programas, vistos como uma espécie de fantasmas perseguidores do professor em cada ano letivo, com a implacável obsessão do seu cumprimento. Pode, assim, dizer-se que:



(...) é afinal, em forma simplificada, o que se pretende que o aluno aprenda, adquira e interiorize ao longo da sua passagem pelo sistema educativo e a escolha e aplicação dos meios para conseguir -, os professores têm sido mais executores de programas – que muitas vezes se dão, se debitam, mas não se recebem, não passam ao aprendente, não se constituem em currículo real do aluno – do que decisores e gestores do processo curricular de aprendizagem pelo qual são responsáveis (Roldão, 1999, p.41).

Urge, a todo o custo, que todos os docentes tomem consciência de que ambos os documentos são imprescindíveis para a sua prática pedagógica. É imprescindível que os docentes tomem noção de que o ensino deve ser feito por competências, embora o quadro das competências tenha sido, no decorrer da redação do presente relatório, revogado segundo o Despacho 17169/2011.

Acreditamos e defendemos plenamente o ensino por competências. Por essa mesma razão, continuámos a planificar e a avaliar sempre por competências até porque o governo toma as medidas já no decurso do ano letivo e sem qualquer tipo de esclarecimento e preparação prévia. Como sabemos, a avaliação dos nossos discentes é uma avaliação contínua e deve ser sempre pautada nos mesmos moldes tendo por base o rigor, a transparência. Não se pode, de modo algum, alterar todo o sistema a meio do ano letivo. Advogamos este tipo de ensino porque as encaramos as várias disciplinas do currículo como:

(...) instrumentos orientados para apetrechar os indivíduos com competências de várias ordens, que poderão mobilizar e gerir nos seus próprios percursos pessoais. Ou seja, cada disciplina não está no currículo por direito próprio, mas porque e enquanto elemento necessário à consecução de determinados fins e, particularmente, ao apetrechamento dos indivíduos com determinadas competências. São essas competências que conferem finalização ao currículo e fazem dele uma unidade coerente (Roldão, 1999, p.37).



No que diz respeito ao ensino e aprendizagem das línguas, estes devem perspetivar-se como a construção de uma competência plurilingue e pluricultural, isto é,

a competência para comunicar pela linguagem e para interagir culturalmente de um actor social que possui, em graus diversos, o domínio de várias línguas e a experiência de várias culturas. A opção essencial é considerar que não se trata de sobreposição ou justaposição de competências distintas, mas antes da existência de uma competência complexa, isto é, compósita, mas uma enquanto repertório disponível (CNEB, 2001, pág. 39).

O QCRE (2001) também faz alusão aos termos de “plurilingue” e “pluricultural”. Neste documento pode ler-se que “o conceito de plurilinguismo ganhou importância na abordagem da aprendizagem de línguas feita pelo Conselho da Europa”. Este mesmo documento explana devidamente o conceito referindo que a

abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspectiva e 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 direta), 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 (QEER, 2001, pág. 23).

Por outro lado, o QEER faz a referência ao conceito de multilinguismo, distinguindo-o, por sua vez, do de plurilinguismo. O conceito de multilinguismo é definido :

como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade. Pode chegar-se ao multilinguismo simplesmente diversificando a oferta de línguas numa escola ou num sistema de ensino específico, incentivando os alunos a aprender mais do que uma língua estrangeira, ou, ainda, diminuindo a posição dominante do inglês na comunicação internacional (QECR, 2001, p.23).

Na esteira do QECR, já não se trata de aprender uma língua e reproduzi-la tal qual o falante nativo. O total domínio de uma ou duas línguas fica um pouco em segundo plano. O documento supracitado propugna o desenvolvimento de uma competência linguística onde tenham lugar todas as capacidades linguísticas. Tendo em conta que existe uma mudança visível nos dias de hoje, em virtude de a escola se destinar a públicos cada vez mais heterogêneos cultural, social e linguisticamente, faz todo o sentido o que vem preconizado no QECR.

Curiosamente, no CNEB também se verifica a edificação de uma competência plurilingue e pluricultural como a principal finalidade do ensino de línguas estrangeiras.

Paralelamente a estes conceitos, é pertinente que se faça, também, uma menção aos conceitos de “transversalidade” e de “interdisciplinaridade”. A escola contemporânea propugna uma interconexão entre as várias disciplinas de forma a facilitar ao aluno a compreensão do conhecimento como um todo integrado, a construção de uma visão abrangente que lhe permita uma perceção totalizante da realidade. Pretende-se, portanto, uma forma de organizar e gerir o currículo em torno de saberes e competências que atravessam as várias áreas curriculares.

Pensa-se, equivocadamente, que apenas as áreas curriculares não disciplinares têm um carácter transversal e interdisciplinar. Como sabemos, e como referimos anteriormente, todas as áreas curriculares devem ser transversais. Falando no caso concreto das línguas estrangeiras e, mais especificamente, no caso do Espanhol como Língua Estrangeira, posteriormente designado por ELE, apercebemo-nos do quão rico é em matéria de transversalidade. Ensinar uma língua estrangeira, seja ela qual for, possibilita, de facto, a interdisciplinaridade e transversalidade pela diversidade de conteúdos temáticos abordados. Isto ocorre, por exemplo, quando abordamos o conteúdo temático relativo aos “países de habla hispana”. É obvio que para abordarmos

esta temática temos de recorrer aos conhecimentos que os alunos têm das disciplinas de História e Geografia. Devemos, pois, reforçar esses mesmos conhecimentos e colaborar com os colegas das áreas disciplinares envolvidas no sentido de proporcionar aos alunos um conhecimento num todo integrado.

Conhecimentos dos alunos

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”

(Antoine de Saint-Exupéry)

Não há nada melhor na nossa carreira enquanto docentes do que estabelecer um elo forte com os nossos discentes. O afeto, o carinho, a empatia são imprescindíveis numa relação humana e notamos que alguns dos nossos alunos estão desprovidos de afeto. Muitas vezes fazem-se de fortes, criam uma couraça dura que, julgam eles, ser intransponível quando, no fundo, são seres muito frágeis, muito delicados, pedindo aos gritos um pouco de carinho e de atenção.

Não há nada mais gratificante para um professor do que poder dar continuidade pedagógica, principalmente naquelas turmas em que se estabelece uma boa relação. É difícil ter a mesma relação com os cento e tal alunos, mas com uma boa parte consegue-se estabelecer uma relação saudável cujos alicerces foram a compreensão, a confiança, a solidariedade, a amizade e o respeito. Sempre se teve em consideração o nível etário dos alunos e nunca se descuraram as características psicológicas do seu estágio de desenvolvimento e das suas circunstâncias familiares.

Ver que os alunos vão evoluindo e vão conseguindo colmatar as suas próprias dificuldades, os seus medos, as suas angústias é algo que nos enche de uma profunda satisfação. Não há palavras para explicar isso. Esses mesmos alunos vão-se habituando à nossa forma de trabalhar e nós vamos habituando aos ritmos de cada aprendiz. Há como que uma espécie de cumplicidade e o processo de ensino-aprendizagem torna-se muito mais eficaz, mais profícuo porque nós ensinamos e aprendemos em conjunto, num ambiente de familiaridade. Sabemos mais ao pormenor a história da vida deles, não apenas a que nos é facultada pelo Diretor de Turma ao longo do ano letivo, mas também



aquela que eles nos vão confidenciando através de alguns trabalhos e alguns espaços de partilha.

As composições que os discentes têm de realizar, no âmbito da língua espanhola, pela diversidade de temáticas, são espaços excelentes para o conhecimento dos alunos. Alguns deles desabafam muitas das suas angústias, receios e preocupações. Recordo-me perfeitamente de algumas composições nas quais os alunos faziam referência à sua situação familiar.

Para além destas, existem outras formas de conhecer os alunos. As visitas de estudo são locais, momentos privilegiados para estabelecer uma boa relação com os alunos e para possibilitar o conhecimento dos mesmos fora do contexto de sala de aula. Conhecer os alunos vai muito para além da mera aplicação de um inquérito sobre os dados biográficos e de uma conversa fora do espaço de sala de aula. Conhecer os alunos é, na sua essência, conhecer como estes apreendem o conhecimento e, também, a forma como aprendem a língua estrangeira, o contato que têm com essa mesma língua e as expectativas. Para isso, entregámos na primeira aula do ano letivo um questionário sobre a forma como aprendem a língua estrangeira (anexo 3).

O mesmo não acontece com os novos alunos, pois o primeiro conhecimento que deles temos é-nos facultado na primeira reunião de Conselho de Turma, na qual o Diretor de Turma nos fornece a lista e a fotografia dos alunos e nos dá as informações mais relevantes sobre alguns deles. Este “pré-conhecimento” é um pouco problemático, pois começa-se a elaborar, de forma inconsciente, naquele preciso instante, uma espécie de rotulagem/etiquetagem do aluno que é considerado bom e do qual se começam a lavrar expectativas bastante elevadas e do aluno fraco ou com comportamento perturbador do qual se espera uma atitude pouco simpática para com colegas e corpo docente. Por isso, tendemos a considerar que não há nada melhor do que o “real conhecimento”, o que se estabelece no primeiro dia de aulas, a primeira impressão. Aí podemos, através da comunicação verbal e não-verbal, depreender se o aluno se sente motivado ou não para a nossa disciplina e se estabeleceu uma empatia connosco, professores. Como refere Mira (2003) “ a nossa experiência tem-nos mostrado que a primeira impressão tida de alguém com quem estabelecemos o primeiro contacto é determinante nas relações interpessoais que se venham a estabelecer posteriormente”.

Segundo o estudo de Mira (2003), o aspeto exterior é de suma importância na formação da primeira impressão. O vestuário, adereços e objetos pessoais condicionam a imagem que temos do outro e a imagem que o outro, neste caso, o aluno, tem de nós. Por esta razão, este autor afirma que o “aspecto exterior é um elemento na comunicação interpessoal, componente concreto e eficaz, pela positiva ou pela negativa” (Mira, 2003). Nesta senda, convém frisar que os docentes têm de ser rigorosos na forma como se apresentam aos alunos e quando falamos aqui em “apresentam aos alunos” não nos estamos apenas a referir à aula de apresentação. Falamos no apresentar diariamente, no facto de cada dia ser um novo dia e, portanto, ser um novo momento para reforçar a primeira impressão. É imprescindível que cada docente interiorize bem esta noção de que tem de ser rigoroso no vestir porque, muitas vezes, alguns casos de indisciplina ou de perturbação dentro da sala de aula surgem quando algum professor usa uma vestimenta considerada um pouco ridícula, arcaica ou que chama demasiado a atenção. São mais de cinquenta olhos postos numa só pessoa durante mais de uma hora. O ir mal vestido ou com um traje pouco apropriado pode gerar uma gargalhada ou comentários por parte dos alunos. O vestuário é :

sobretudo uma escolha do próprio individuo que, assim, pode transmitir, mais ou menos conscientemente, algumas das suas características pessoais, da sua personalidade, como também, condicionar, sabendo-o ou não, de alguma forma, a primeira impressão que cria nos outros com quem se encontra ou se relaciona (Mira, 2003).

Por estarmos de acordo com as palavras deste autor, escolhemos sempre um vestuário adequado à nossa profissão com cores e padrões que não chamem muito a atenção e que transmitam segurança, rigor e confiança aos discentes.. A par disto, devemos sempre ter uma postura, uma atitude, um comportamento e uma preocupação comunicativa. A primeira aula é, sem sombra de dúvidas, fulcral para a harmonia e para o próprio desenrolar do processo de ensino-aprendizagem.

É maravilhoso quando, logo na primeira aula, conseguimos saber o nome de todos ou quase todos os que compõem o grupo-turma. O mais esplêndido é quando



observamos a cara de satisfação por estar a tratá-los logo desde esse instante pelo próprio nome. Sentem-se reconhecidos, confiantes e começa-se a estabelecer uma relação pedagógica, um ambiente propício à aprendizagem, até porque, ao fazer as apresentações, estamos a veicular conteúdos linguísticos e, sobretudo, culturais. Podemos aproveitar para dizer ao aluno como se pronuncia o nome dele em Espanhol, qual o diminutivo ou o “nombre familiar” ou inclusive associar o nome dos alunos a determinadas personagens da cultura espanhola e, numa brincadeira, num pequeno jogo começamos a espicaçar a curiosidade dos alunos, a criar neles o bichinho, a motivação para a aprendizagem de uma nova língua.

Ao estabelecermos este elo de ligação, o aprendente sente-se mais à-vontade e, por conseguinte, não sente tanto aquele pavor de errar. Nós, professores, devemos transmitir aos alunos a ideia de que o erro é o caminho para se chegar ao conhecimento e que o maior erro que se pode cometer é estar com medo de errar. O discente deve interiorizar, desde o primeiro instante, que o erro será benéfico para a sua aprendizagem e que não deverá ser entendido nem por ele nem pelos colegas e, muito menos pelo professor, como motivo de chacota, humilhação ou castigo tal como existia outrora na visão tradicional de ensino.

Como docentes de língua estrangeira, devemos transmitir aos nossos discentes que, tal como às vezes temos dificuldades em entender e fazermos-nos entender na nossa língua, podemos ter o mesmo problema com uma língua completamente nova; isto é perfeitamente exequível. Por isso, devemos motivar os nossos alunos e incutir-lhes que não se pode desistir se tivermos problemas ou, se, por exemplo, acharmos que devemos ser iguais a um falante nativo quando, na realidade, nem todos os falantes nativos se expressam corretamente na sua língua materna em virtude de existirem variedades linguísticas. Estas variedades não são mais do que usos diferentes que se fazem da mesma língua e que ocorrem dependendo da região em que a língua é utilizada; da situação em que é utilizada; da condição social de quem a utiliza; do grau de escolaridade; do contexto; da intenção de quem a utiliza; da pessoa a quem se destina a mensagem e dos costumes do grupo em que o usuário do grupo vive.

Morais (1992) desenvolveu um trabalho com o objetivo de analisar o desconforto em aulas de língua estrangeira em dois contextos de aprendizagem e concluiu que a ansiedade é uma variável afetiva que pode ser gerada pela experiência de aprendizagem

numa situação de sala de aula e que os estudos que investigam as percepções dos estudantes ajudam a compreender melhor esse fator afetivo. Portanto, é imprescindível que o aluno se sinta confortável para que esteja motivado para se expressar em língua espanhola e para que considere o erro como algo indispensável à sua aprendizagem, uma vez que “o erro é, hoje em dia, e muito bem, considerado inevitável e necessário pois aceita-se que o processo de aprendizagem vai passando por etapas sucessivas de estruturação dos conhecimentos entre as quais a tentativa e o erro”(Mira & Mira, 2002, p. 16).



B- Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens.

“Quem ignora que, para semear e plantar, se exige uma certa arte e habilidade? Na verdade, ao jardineiro, que ignora a arte de semear um jardim, morre a maior parte das plantazinhas, e se algumas crescem bem, isso depende mais do acaso do que da arte. Se, ao contrário ele é prudente, trabalha com empenho, e sabe o que deve fazer e o que deve deixar de fazer, e onde e quando e como, com certeza que não há o perigo de ele fazer qualquer coisa inutilmente (...). Neste momento, todavia, não falamos nem da prudência nem do acaso, mas da arte de prevenir os acasos com prudência. Importa ver se esta arte de plantar nos espíritos pode basear-se num fundamento tão sólido que **conduza**, com certeza e sem erro possível, ao progresso intelectual.”

João Amós Coménio, in *Didáctica Magna*, 1976

Corroborando as ideias de Coménio, a planificação e condução das aulas tem de assentar essencialmente no processo de cultivo dos espíritos e fazer com que germine o progresso intelectual. Sem este pressuposto, nada fará sentido. Um professor de língua estrangeira é também um jardineiro. Precisa de compor todo o seu jardim, o grupo-turma, atendendo à especificidade de cada uma das suas plantas, os aprendentes. Quer isto dizer que, por um lado, o docente deve perspetivar a planificação e condução das suas aulas como um todo integrado em que todos os intervenientes do processo educativo beneficiarão e formarão um todo coeso, apetrechado, futuramente, de competências linguísticas e, por outro, o docente deverá atender às características pessoais de cada aprendente, à individualidade de cada aluno, podendo e devendo, desta forma, rever constantemente a sua planificação e fazer as devidas alterações que forem necessárias com o intuito de promover o sucesso educativo.

O sucesso educativo é um dos pressupostos do Projeto Educativo 2009-2012 da Escola Secundária André de Gouveia (ESAG) e, a par dos documentos referenciados no ponto A, deve nortear a atividade docente. Não podemos deixar de referir que é de suma importância que um docente conduza as suas aulas tendo como base o Projeto Curricular de Escola, o Projeto Curricular de Turma, o Plano Anual de Atividades, o Regulamento Interno da Escola e os Critérios Gerais de Avaliação.

O Projeto Educativo aparece como conceito e instrumento de concretização de autonomias da escola. O Projeto Educativo da ESAG explicita a orientação educativa da escola e articula-se com o Projeto de Intervenção do seu Diretor.



A Escola Secundária André de Gouveia, na esteira da tradição que representa, “assume-se igualmente como escola humanista, defendendo um modelo de escola integradora e inclusiva, orientada para a formação integral e eclética (educativa, social, política, literária, artística) do indivíduo, respeitando a sua unicidade e diferença”. (Projecto Educativo, pág. 6). É nesta senda, que devemos orientar o processo de ensino-aprendizagem com base num método eclético e é deveras interessante que este mesmo pressuposto venha preconizado no Projeto Educativo.

Como sabemos, ao longo da história da pedagogia, vários foram os métodos e teorias que se foram desenvolvendo e as novas abordagens que vão sendo adotadas “ evoluem a partir das anteriores e refletem as ideias não só do passado mas também as do presente” (Mira & Mira, 2002, pág.5). Trata-se de um processo contínuo que procura dar resposta às seguintes perguntas: como é que se aprende uma língua estrangeira?; qual o melhor método para ensinar uma língua estrangeira?; como é que se pode motivar os alunos para iniciar ou continuar o estudo/aprendizagem de uma língua estrangeira e como é que os professores podem melhorar o seu ensino para que, ao fim de anos de aprendizagem de uma língua estrangeira, em contexto escolar, os alunos não tenham insucesso, em maior ou menor grau?

O método tradicional, o direto, o audio-oral, o audio.visual, o situacional e o nocio-funcional tentaram de uma forma mais ou menos profícua dar resposta às questões supracitadas. É evidente que todos eles têm vantagens e inconvenientes e respondem, de modo diferente, às questões colocadas.

No método tradicional existia uma preocupação exacerbada pela linguagem escrita, formal, literária, ignorando qualquer forma de comunicação falada e autêntica. O professor exercia um papel preponderante no processo de ensino aprendizagem e o aluno era mero espectador. Também se lhe chama gramática-tradução. Muito provavelmente esse “excesso” de tradução que levou ao método direto.

O método direto nasceu da necessidade de acabar com a análise intelectualizada da língua e privilegiava o uso efetivo da mesma. Porém, levava ao uso não realista do discurso falado. Continuamos a ter a tónica no professor em detrimento do aluno, considerando-o, mais uma vez, como ator no processo de ensino-aprendizagem.

O método audio-oral tem em comum com o método direto o facto de evitar a tradução e de dar ênfase à oralidade em detrimento da escrita. Tal como o direto, subestimava a expressão livre e autónoma dos alunos.

Por seu turno, o método audio-visual tem em comum com o método audio-oral o facto de dar um conhecimento formal da língua e de não criar condições para a sua utilização pessoal. Do mesmo modo, dá-se prioridade à expressão oral em detrimento da escrita, constituindo, o diálogo, a situação privilegiada para fins de comunicação. O aluno continua a ter um papel de observador que memoriza, repete e reemprega. Para além destas, o método audio-visual tem uma série de desvantagens que não se coadunam com a atual conceção do processo de ensino-aprendizagem. Entre elas, salientamos o considerar o erro fonte de inibição. Já indicámos, anteriormente, a nossa postura face ao erro. Considerar o erro como fonte de inibição parece-nos descabido e limitativo para a aprendizagem de uma língua estrangeira. O outro aspeto que achamos ser bastante profundo é o de considerar que o objeto de estudo é a norma e que não há lugar para outros registos, níveis e tipos de discurso. Nesta senda, convém também recordar aquilo que afirmámos sobre as variedades linguísticas e sobre a heterogeneidade do público escolar. A última e não menos importante questão que é levantada neste método e que consideramos ser um erro crasso é a de procurar uma competência linguística, pouco importando uma competência de comunicação. Teremos a oportunidade de discorrer e de nos debruçar sobre esta temática mais adiante.

O método nocional/ funcional foi bastante inovador relativamente aos anteriores. Partiu do pressuposto de que a aprendizagem da língua estrangeira “é um processo penoso que depende de factores cognitivos, afectivos e da personalidade. Depende também de um ensino estimulante e eficaz” (Mira & Mira. 2002). Este método dá um particular ênfase à personalidade de ambos os agentes do processo de ensino-aprendizagem, dando um grande relevo à motivação do aluno e à valorização do mesmo. Este método vem, portanto, afastar-se claramente do método audio-visual no que concerne à competência comunicativa. Considera que o ato de comunicação deve ser motivador e tem como base a abordagem comunicativa, sendo a necessidade de comunicação a sua prioridade. Achamos interessante o facto de este método dar a conhecer os diferentes registos de língua e de o aluno aprender a desempenhar tarefas que envolvam comportamentos linguísticos.



Atualmente, vive-se um momento de reflexão e análise de todos os métodos atrás referidos, um momento sem verdades absolutas. Todos eles contribuíram, de forma decisiva, para a maneira como foi e tem sido visto o ensino. Contudo, todos eles apresentam falhas na sua essência, lacunas mais ou menos graves. Por esta razão, não se pode considerar que um método seja melhor ou pior do que outro. Mira e Mira (2002) assim o corroboram ao afirmarem que “nem o velho é sinónimo de mau nem o novo sinónimo de bom. Haverá, certamente, em cada método, passos importantes que é preciso recuperar ou adoptar numa didáctica actual das Línguas Estrangeiras”. Ambos insistem tanto nesta questão que chegam mesmo a referir que “nenhuma teoria explica tudo e nenhum método é receita” (Mira e Mira, 2002).

Do mesmo modo, o *Marco Común Europeo de Referencia par las Lenguas* (MCERL), documento orientador da prática de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, não toma partido por qualquer método. Segundo este,:

un principio fundamental del Consejo de Europa ha sido que los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su social. La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que pueden entrar en juego (MCERL. 2001, p. 141).

Embora estejamos de acordo que não existem métodos perfeitos, parece-nos lícito afirmar que o método nocional-funcional, e uma abordagem comunicativa, possam ser o mais adequado em virtude da diversidade de práticas a que deu lugar e o ecletismo proclamado desde o primeiro momento.

O modelo didático da abordagem comunicativa pretende capacitar o aprendente para uma comunicação real - não apenas na vertente oral, mas também na vertente escrita. Com este propósito, empregam-se frequentemente textos, gravações e materiais autênticos e realizam-se atividades que procuram reproduzir com fidelidade a realidade fora da aula.



A comunicação não é um mero produto, é um processo que se leva a cabo com um propósito concreto, entre interlocutores concretos, numa situação concreta. Por conseguinte, não basta que os aprendentes assimilem o cúmulo de dados, de informações relativas ao vocabulário, às regras gramaticais...É imprescindível que aprendam a utilizar esses conhecimentos para negociar o significado. Para isso, devem participar em tarefas reais, nas quais a língua seja um meio para alcançar um fim e não um fim em si mesma. Por exemplo, consultar um horário de aviões, de comboios ou autocarros em vez de responder às perguntas do livro. O livro de texto, vulgarmente conhecido como manual escolar, considera-se como um apoio material valioso, mas não o elemento fulcral e exclusivo no processo de ensino aprendizagem. Nós docentes recorremos frequentemente a outro tipo de materiais que ilustram os nossos propósitos e que são muito mais apelativos do que aqueles que aparecem no manual adotado pela instituição escolar em que se leciona. Referimo-nos, então, a revistas, folhetos turísticos, bilhetes de transporte público, anúncios publicitários entre outros.

O enfoque comunicativo teve uma grande aceitação por parte da comunidade científica durante as décadas dos anos 80 e 90. Com frequência, usa-se como modelo em detrimento dos métodos e enfoques tradicionais, centrados na gramática. Na realidade, constitui-se como uma superação dos modelos anteriores, uma vez que não nega a importância da competência linguística. Pode dizer-se que este método vai mais além, já que se assume como uma busca de uma autêntica competência comunicativa.

E o que é isto de competência comunicativa?

Nas palavras de Hymes (1971), a competência comunicativa relaciona-se com o saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma”. Quer isto dizer que se trata da capacidade de produzir enunciados que não sejam apenas gramaticalmente corretos, mas que sejam socialmente apropriados.

Posteriormente, M. Canale (1983) descreveu a competência comunicativa como um conjunto de quatro competências interrelacionadas: a competência linguística, a competência sociolinguística, a competência discursiva e a competência estratégica. A estas quatro competências, J. Van Ek (1986) acrescenta a competência sociocultural.

O MCERL fala de competências comunicativas da língua, que incluem competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas e que, por sua vez, se integram nas competências gerais do indivíduo que são as seguintes: o saber



(conhecimento geral do mundo, conhecimento sociocultural, consciência intercultural); o saber-fazer (as destrezas e as habilidades); o saber-ser (competência existencial relativa às atitudes, às motivações, aos valores...) e o saber aprender.

Acreditamos, portanto, que o método nocional-funcional reúne os requisitos indispensáveis à liberdade e à flexibilidade metodológicas. Ao falarmos de abordagem comunicativa estamos necessariamente a falar de um ensino comunicativo, isto é, do ensino que “organiza experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua” (Almeida, 1993). Parece-nos bastante interessante a maneira como este autor se posiciona face ao ensino de uma língua estrangeira ao afirmar que, se a língua “for aprendida na e para a comunicação, o aluno vai-se “desestrangeirizar” durante o processo de ensino-aprendizagem”. É, pois, imperativo que o docente, a par dos conhecimentos declarativos em Ciências da Comunicação, Ciências da Educação, Estudos Literários e Estudos Linguísticos, seja um utilizador proficiente da língua estrangeira, neste caso do espanhol, para que possa estimular, nos aprendentes, a competência comunicativa. Ser proficiente na língua estrangeira significa ser fluente na expressão oral, escrever com clareza e correção linguística, ser fluente e crítico como leitor e ter o conhecimento explícito da língua que lhe permita conseguir explicá-lo.

Como sabemos, a compreensão e a expressão oral têm sido subvalorizadas nas últimas décadas quer no âmbito da língua materna quer no âmbito da língua estrangeira. A expressão oral foi sempre vista como um parente pobre das aprendizagens. Quantos alunos não terão tropeçado com professores que explicam tudo ou quase tudo na língua materna?

Deparámo-nos, decerto, ao longo do nosso percurso escolar com um professor que raramente se expressava, do início ao final da aula e em todas as aulas ao longo do ano letivo, em língua estrangeira. Consideramos ser imprescindível que o docente se expresse desde o primeiro ao último dia de aulas, durante todo o ano letivo, em língua espanhola e que recorra apenas quando for necessário à língua materna para explicar algo não tinha sido perceptível. Está em causa desenvolver/estimular a competência comunicativa e somos nós, professores, que temos o dever de dar o “pontapé de saída” para a imersão do aluno na língua estrangeira. Deve começar logo na primeira aula



aquando da apresentação. O docente deve suscitar logo o interesse nos alunos, fazer com que eles se desinibam e criar uma predisposição para o ensino e aprendizagem da língua espanhola. Deve, portanto, “ensinar na e para a comunicação” tal como vem explícito no posicionamento de Almeida Fialho e que citámos anteriormente.

Os momentos da aula são poucos. Por essa mesma razão, devemos aproveitá-los todos ao máximo para que o aluno tenha a oportunidade de ouvir e de falar nesta língua estrangeira. Pese embora a proximidade geográfica de Espanha, deparamo-nos muitas vezes com alunos que não têm qualquer contato com o Espanhol. É neste sentido que ouvir e falar nesta LE dentro da sala de aula ganha ainda mais força.

Convém também inculcar-lhes a ideia de que não devem ter medo de falar em público. Este tem sido um fantasma que tem assolado o processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras ao longo dos tempos. Este medo ou vergonha é um fator inibidor e está intimamente relacionado com a personalidade do orador e com o ambiente que o docente cria em contexto de sala de aula. É lógico que um aluno tímido, envergonhado tem imensas dificuldades em iniciar uma conversação em língua estrangeira. O docente deve fazer com que ele se sinta à vontade para dar os primeiros passos e para, mais adiante, caminhar com segurança no que à oralidade se refere. Não adianta dizer ao aluno para não ter vergonha porque só vai agudizar o seu nervosismo. Devem sim, ser criados momentos em que os alunos se sintam relaxados e em que estejam motivados. A oralidade deverá ser encarada, a priori, como um jogo, como um espaço de fruição e não de constrangimento. É neste sentido que pensamos serem os “juegos de papeles” importantíssimos para o desenvolvimento e estimulação das competências comunicativas.

O jogo teatral, jogo dramático, juego de papeles ou o “juego de rol” é uma breve representação teatral baseada numa situação da vida real, como por exemplo, comprar num supermercado, ser cliente e relações públicas na receção de um hotel ou, até mesmo, viver uma situação fictícia, por exemplo, um aluno interpretar Salvador Dalí e outro Frederico García Lorca.

Os termos “jogo teatral” e “simulação” empregam-se como sinónimos e até mesmo se combinam entre eles (em inglês role-play simulation, simulation game, role playing game, etc.) Apesar disso, alguns autores fazem a distinção entre ambos. G. Porter-Ladousse (1987) considera que as atividades de simulação são extensas,



complexas e pautadas, enquanto os jogos teatrais são mais breves, simples e flexíveis, isto é, mais improvisados.

O jogo teatral é uma atividade comunicativa própria da abordagem comunicativa, da abordagem por tarefas e de outras abordagens didáticas interativas, dado que propicia a interação autêntica baseada no significado e não tanto nas formas linguísticas.

Por um lado, podemos considerar o jogo teatral como atividade de prática controlada ou como prática livre. No primeiro caso, existe um grande inconveniente que é o facto de haver uma estreita margem de espontaneidade, facto que, depois, não favorece a motivação. No segundo caso, é sempre mais motivador para o aluno, mas pode criar momentos de silêncio, de pausa e ser um pouco mais indisciplinada a participação. Portanto, quer num caso quer no outro, a atividade deve ser muito bem estruturada e planificada pelo professor. Este deve conhecer muito bem as competências de seus alunos e conhecer o funcionamento do grupo-turma para poder aplicar ou a prática controlada ou a prática livre.

À medida que o tempo passa e, sobretudo, quando os alunos se vão sentindo mais “soltos”, é essencial inculcar-lhes que os momentos em que eles se expressam oralmente são objeto de avaliação e que depois vão culminar na denominada “apresentação oral” e que, segundo os critérios de avaliação definidos na Área Departamental de Língua Espanhol (anexo 4) perfazem um total de 30%. Portanto, é indispensável que eles percebam o quão importante é treinar a expressão oral em sala de aula e o peso que ela tem na avaliação final.

Dado que pretendemos desenvolver e avaliar a competência comunicativa, é necessário que as aulas sejam conduzidas neste sentido. O professor deve ter o cuidado de planificar as suas aulas quer a longo, médio e curto prazo, naquele sentido. Deve sempre pensar as suas aulas colocando o aluno sempre em primeiro lugar, perspetivar um ensino que promova a aprendizagem dos quatro skills, desenvolver nos alunos as competências gerais e específicas preconizadas no CNEB, criar situações que se assemelhem à vida real, programar um ensino por tarefas, selecionar os conteúdos, ter em conta as características individuais e coletivas do grupo-turma e ter uma postura crítica em relação aos manuais escolares. O professor deve marcar nos planos de aula rigor científico, pedagógico e didático. Deve, também, estabelecer pontes entre as aulas

de uma forma lógica e sequencial, tendo sempre em conta os objetivos, as motivações, necessidades e conhecimentos prévios dos alunos. Para além disto, deve diversificar os materiais e recursos utilizados e prever uma gestão do tempo efetiva.

Posto isto, cabe esclarecer as atividades desenvolvidas nas nossas aulas com vista a desenvolver a competência comunicativa.

Começamos pela primeira aula, a aula de apresentação. Explicámos que iríamos falar sempre em língua espanhola, mas que, de início, o iríamos fazer de forma mais pausada para que todos os alunos pudessem compreender. Esclarecemos, também, que caso não estivessem a perceber que fizessem o favor de colocar o braço no ar e que o que não percebessem seria explicado quantas vezes fossem necessárias quer em língua estrangeira quer em língua materna. Os olhares de preocupação, ao início, rapidamente se pulverizaram. Dito isto, procedemos à saudação e à apresentação: “¡Hola! ¡Buenos días! Me llamo Patricia Samarro y soy vuestra profesora de español”. Dada a dificuldade ou incompreensão que poderia causar o nome, decidimos colocá-lo no canto superior direito do quadro, tal como havíamos aprendido nas aulas de Didática de Língua Estrangeira ministradas pelo Professor Doutor António Ricardo Mira. Na sequência disto, dirigimo-nos a um dos alunos e perguntámos “¿Cómo te llamas?” e, de seguida, colocámos essa mesma interrogação no quadro. Aproveitámos para chamar a atenção dos pontos de interrogação e para explicar a utilização dos mesmos. Os alunos ficaram bastante admirados e interessados. Posteriormente, fizemos as seguintes perguntas: “¿De dónde eres?”, “¿Dónde vives?” e ¿Cuántos años tienes? / “¿Qué edad tienes?”. E repetimos o processo. Colocámos as perguntas no quadro bem como as nossas respostas que serviram de modelo. Seguidamente, pedimos que estabelecessem um diálogo com o colega do lado baseado nas perguntas que tinham acabado de aprender. O diálogo foi feito a pares e respeitava uma ordem, com o intuito de evitar a dispersão e o alvoroço dentro da sala de aula. Os alunos, com um pouco de timidez, mas esboçando sempre um sorriso no rosto, participaram ativamente. À medida que os nomes iam sendo proferidos, ia-se estabelecendo uma associação com alguns dos personagens da cultura espanhola, facto que ia despertando ainda mais interesse. Depois de todos os alunos terem participado, perguntámos se eles tratavam da mesma maneira um colega e um professor. Não, respondeu a turma em unísono e em português. Um deles referiu logo que tratávamos as pessoas da mesma idade por “tu” e as pessoas mais



velhas por “o senhor ou a senhora”. Posto isto, servimo-nos de uma das atividades da AVETECA do Instituto Cervantes para eles observarem (anexo 5). Convém, então, esclarecer que a AVETECA não é mais do que uma página do site do Instituto Cervantes e que coloca à disposição dos docentes de Espanhol uma panóplia de atividades lúdicas e didáticas. À medida que iam desfilando as imagens, íamos fazendo as seguintes questões: ¿Quién está hablando en la primera imagen? ¿Cómo se dirige el niño al señor mayor? ¿Lo trata de “tú” o de “usted”? ¿Y el señor mayor al niño? ¿También lo trata de usted? ¿Y en la imagen siguiente? ¿En qué situaciones utilizamos “tú” y en qué otras utilizamos “usted”? Explicámos o significado de usted referindo-nos a “você”, mas que os espanhóis preferem “tutearse”, isto é, tratar-se por tu. A partir desta atividade que envolvia a participação dos alunos, fomos entrando no conteúdo tratamentos de “tú” y de “usted”. Perto do final da aula, distribuímos umas fotocópias com exercícios sobre a matéria. Tudo isto tinha sido aproveitado nos primeiros noventa minutos da aula de língua. Deixámos a correção da ficha para a aula seguinte e escrevemos o sumário.

Alguns alunos ficaram muito admirados com o facto de se escrever o sumário apenas no final da aula. Explicámos que o sumário realizado no final da aula possibilita sistematizar tudo o que foi dito durante a aula; auxilia a estruturação do pensamento na medida em que o sumário é construído com os alunos e não é ditado, dado ou debitado no início da aula e fomenta a capacidade de síntese/resumo de informação e conhecimentos. Para além disto, o sumário permite desenvolver estratégias e competências de escrita em virtude de ser elaborado como um todo e não como uma súmula de tópicos. Acrescentámos, também, que o sumário escrito no final da aula mantinha o efeito surpresa e de motivação ao longo de todo o tempo letivo. Perguntámos o que é que tinham achado dessa estratégia ao que os alunos responderam que concordavam que se fizesse desta forma. Referiram que tinham colocado aquela pergunta, porque nenhum professor o tinha feito daquela forma e que a maioria deles fazia o sumário quando abria a lição e que muitas vezes escreviam no sumário matéria que nem sequer era lecionada. De facto, é o que muitas vezes acontece. Já nos deparámos alguma vez durante o nosso percurso escolar com esta situação. “O sumário, ao ser registado no início da aula assume mais o papel de aula como contrato. A aula é ‘servida pronta’, saída inflexivamente dos programas, das planificações, dos manuais de



ensino e da vontade do professor”. (Mira e Silva, 2007) Estes mesmos autores advogam que para produzir os seus melhores efeitos, o sumário deverá ser realizado no momento que naturalmente lhe está destinado. E esse momento é o final da aula a que diz respeito, exprimindo o sumário a realização sumulativa do que nessa aula aconteceu.

Num nível intermédio e com um conteúdo temático distinto, é possível conduzir a aula de outra forma. Ora vejamos como procedemos, numa aula cujo objetivo era abordar o conteúdo gramatical dos falsos amigos e trabalhar a tradução, num prisma completamente diferente daquele que anteriormente era abordado no método tradicional. A priori, utilizámos como motivação inicial a audição do texto “el idioma más difícil del mundo” inserido no conteúdo temático “¡Adiós portuñol!”. Também serviu de motivação o facto de termos estabelecido um diálogo vertical e horizontal sobre qual o idioma mais difícil para eles e sobre a dificuldade que eles têm ou não na aprendizagem de uma língua estrangeira. Insistimos, antes da audição, que no final iríamos fazer perguntas sobre o texto para que os alunos estivessem com uma escuta ativa. Posto isto, procedemos à audição do mesmo. Voltámos a colocar a audição com o intuito de, numa segunda audição, conseguirem reter a informação relevante. Na sequência disto, colocámos uma série de questões relativas ao texto: ¿De qué lengua extranjera habla el texto? ¿Qué le sucede al protagonista de esta historia? ¿Por qué hay fallas en la comunicación establecida entre él y su compañera Norma? Esta última pergunta possibilitou encaminhar o estudo dos “falsos amigos”. Um dos alunos referiu que havia palavras que se pronunciavam da mesma forma, mas que tinham significados diferentes. Referiu, também, que no português significavam uma coisa e no espanhol outra. Na sequência disto, perguntámos que nome se dava às palavras que se pronunciavam da mesma forma, mas que tinham significado diferente, ao que uma aluna respondeu que se tratavam de palavras homófonas. Seguidamente, fizemos a mesma pergunta mas agora em relação às palavras que se escreviam da mesma forma, respondendo de novo a mesma aluna que se tratavam de palavras homógrafas. Na sequência disto, procedemos à explicação dos étimos para uma melhor compreensão. Referimos que existem palavras nas duas línguas (língua materna e língua estrangeira) que são iguais quer do ponto de vista fónico (homófonas) quer do ponto de vista gráfico (homógrafas), mas que têm significados completamente distintos em ambas línguas e que a essas palavras dávamos o nome de “falsos amigos”. Seguidamente, informámos



os aprendentes que iriam ver uma série de diapositivos e que cada diapositivo continha uma frase e duas imagens e que eles teriam de adivinhar o que significava a frase através do contexto. Explicámos também que teriam de, no seguimento desta atividade, escrever numa folha à parte uma frase a partir de uma palavra (falso amigo) que aparecia no diapositivo. Posto isto, procedemos à atividade. Os alunos escreviam em primeiro lugar no caderno e depois respondiam oralmente, apesar de terem de entregar a folha com todas as respostas para, posteriormente, ser corrigida. De seguida, entregámos uma ficha para eles resolverem onde apareciam vários falsos amigos. No final, havia uma tarefa que consistia numa tradução. Os alunos tinham uma série de frases com falsos amigos, mas estavam incorretas. Os alunos tinham de detetar o erro e, em seguida, proceder à correção do mesmo.

A aula sobre falsos amigos suscita sempre interesse e é de suma importância para a aprendizagem desta língua estrangeira, uma vez que o português e o espanhol têm uma proximidade linguística e geográfica bastante grande. É a conjugação destes dois fatores que faz com que os alunos tenham uma visão demasiado simplista da aprendizagem da língua espanhola como língua estrangeira. A maioria dos alunos afirma que a língua espanhola é muito fácil porque é bastante parecida com o português mas, depois, quando confrontados com este tipo de situações, reconhecem que não é assim tão fácil como eles pensavam.

É de suma importância que os alunos conheçam os falsos amigos, as expressões idiomáticas, as frases feitas (anexo 6), os coloquialismos, entre outras particularidades da língua.

Avaliação das aprendizagens dos alunos

*Que significa exactamente avaliar?
Poder-se-á pensar que uma pergunta desta natureza é bastante ingénua.
Como toda e qualquer questão de sentido, a questão do sentido do termo
arrisca-se mesmo a nunca ter resposta acabada.*

Charles Hadji (1994)

O conceito de avaliar tem, em si, várias aceções. Entre elas, pode significar verificar, julgar, estimar, situar, representar, determinar, dar um conselho.

Hadji (1994) estabelece uma relação para cada um destes conceitos. Segundo este autor, verificamos o que foi compreendido, julgamos um trabalho em relação às instruções dadas, estimamos o nível de competência de um aluno, situamos um aluno em relação às suas possibilidades e em relação aos outros, representamos, por um número, o grau de sucesso de uma produção escolar, determinamos o nível de produção e damos, também, uma opinião sobre os saberes ou o saber-fazer que um indivíduo domina.

Este mesmo autor salienta que a ação de avaliar pode contribuir para a regulação de desenvolvimentos individuais, do funcionamento de unidades do sistema escolar e do fluxo de alunos no conjunto do campo escolar e do contexto social e político.

Zabalza (1995) chega mesmo a dizer que “ a primeira coisa a salientar é que a escola é o mundo da avaliação. Já para Sobrinho (2002) a avaliação só é em parte um património da escola, já que também abrange as esferas da sociedade, da política e do poder.

Segundo um ponto de vista educativo, Fermín (1971) define a avaliação como:

(...) un proceso sistemático, contínuo e integral destinado a determinar hasta qué punto fueron logrados los objetivos educacionales previamente determinados. Es un proceso que aprecia y juzga el progreso de los alumnos de acuerdo con fines propuestos o metas por alcanzar (p.15).



Este autor refere que a avaliação constitui um elemento indissolúvel do processo de formação do aluno e, por isso, deve participar em todas as ações e estratégias que se planifiquem para esse efeito.

A avaliação, como processo, pode assumir várias funções sendo as mais importantes, no domínio do ensino, da formação e da educação, as funções de orientação, de regulação e de certificação.

A avaliação deve assumir a função de “orientação”, que permita antever ou preparar uma mudança ou iniciar um processo contínuo e sistemático, envolvendo todos os intervenientes, balizada por normas e critérios previamente definidos.

Segundo Cardinet (1993) numa avaliação que pretende orientar o aluno, as provas têm de medir bem as características que fundamentam um prognóstico a longo prazo.

Para além desta função de “orientação”, a avaliação deve assumir, também, a função de “regulação”, sendo fundamentalmente de carácter formativo. Neste caso, apesar de considerar os resultados, deve assentar sobretudo nos processos.

Na função de “regulação”, antes de iniciar um processo de ensino e aprendizagem, avaliar pressupõe desencadear um diagnóstico que permita identificar, decidir e regular as diferentes dimensões que completam o processo no seu decurso. Deve ter em consideração, em cada uma das suas dimensões, o tipo de técnicas e instrumentos a utilizar com o intuito de superar as dificuldades detetadas.

Cardinet (1993) refere que quando a avaliação tem uma função de regulação deve ajudar a compreender o ritmo do aluno e, deste modo, a descobrir a origem das suas dificuldades.

A última, mas não a menos importante consiste em assumir que a avaliação tem uma função de “certificação”. Quer isto dizer que a avaliação culmina com o momento final de um processo e consequente atribuição de uma classificação. Cardinet (1993) sublinha que uma avaliação tem como meta a certificação e que esta trata de distinguir de uma maneira válida o estágio de competência do estágio de incompetência.

Parece-nos bastante pertinente esta afirmação. A sua pertinência deriva do facto de recorrer à expressão “estágio de competência”. Faz todo o sentido, tendo em conta que planificamos as nossas aulas com base no ensino por competências. Logo, a avaliação tem, necessariamente, de ser por competências. Foi nesta senda, e tendo como

base os Critérios Gerais de Avaliação definidos no Projeto Educativo 2009-2012 que se definiram, na Área Departamental de Espanhol, os critérios de avaliação por competências.

Após três anos de ensino do Espanhol na Escola Secundária André de Gouveia apercebemo-nos de que estávamos a planificar e a lecionar por competências, mas, quando chegava ao momento da avaliação, constatámos que estávamos a ser demasiado simplistas e que, no fundo, não estávamos a avaliar por competências tal como o deveríamos fazer. Na sequência disto, estabeleceu-se uma grelha em formato excel (anexo 7) na qual estava a percentagem para cada uma das competências, segundo os critérios de avaliação anteriormente definidos pela Área Disciplinar do Espanhol. Reconhecemos que ao início era bastante complicado trabalhar com esta grelha, mas que aos poucos nos fomos habituando e habituando os alunos a este novo método de avaliar. Pensamos que a decisão foi bastante profícua em virtude de tornar o processo de avaliação muito mais claro, transparente quer para os alunos quer para os docentes. A isto, acresce o facto de tornar a avaliação muito mais justa e de ser a real avaliação por competências.

Parece-nos lícito afirmar que tem existido um grande fosso entre planificar e lecionar por competências e depois avaliar por competências. Pensamos que este abismo tem existido em quase todas as disciplinas e atrevemo-nos mesmo a afirmar que continua a existir.

Ao avaliar por competências e ao mostrarmos ao aluno essa mesma avaliação por competências, estamos a dar um *feedback* ao aluno das competências onde apresenta mais dificuldades e que deverá trabalhar mais e as competências nas quais o aluno tem um melhor aproveitamento. Nos alunos que, normalmente, têm uma péssima avaliação na expressão escrita e/ou no conhecimento explícito da língua, terem uma boa classificação nas competências de expressão oral, compreensão oral e/ou compreensão escrita resulta bastante motivador. Por outro lado, ao avaliarmos o aluno estamos, necessariamente, a avaliarmo-nos a nós próprios enquanto docentes, a avaliarmos a nossa prática letiva. Sem sombra de dúvidas que a avaliação dos discentes nos faz refletir sobre a nossa prática letiva, a pensar em novas estratégias, a insistir em determinada competência ou a trabalhá-la sobre outro prisma, a individualizar mais o ensino entre outros aspetos.



Nesta senda, faz todo o sentido debruçarmo-nos sobre o conceito de avaliação previsto no MCERL Segundo este documento, a avaliação:

“evaluación” se utiliza con el sentido concreto de valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario. (...) Evaluar es un concepto más amplio que medir o valorar la competencia o el dominio de la lengua (p. 177).

Este documento, que norteia o processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, preconiza vários tipos de avaliação. O primeiro a que o documento faz referência é a *avaliação dos resultados*. Este tipo de avaliação representa uma perspetiva interna, facultando-nos informações sobre o trabalho desenvolvido durante determinado período de tempo e pressupõe a utilização de diversos materiais, tais como o manual escolar, o programa, etc.

O MCERL faz, também, referência à *avaliação da proficiência*. Este tipo de avaliação, ao contrário da anterior, centra-se numa perspetiva externa e fornece-nos informações sobre o que o aluno pode e sabe fazer, ao aplicar o conhecimento adquirido ao mundo real. Embora se possa, a priori, pensar que estes dois tipos de avaliação são polos opostos, a verdade é que eles complementam-se, caminham de mãos dadas uma vez que:

La evaluación del aprovechamiento tiene un componente de dominio en la medida en que considera el uso práctico de la lengua en situaciones adecuadas y pretende y pretende ofrecer una imagen equilibrada de la competencia emergente. Según una evaluación de dominio, se compone de elementos lingüísticos y de tareas comunicativas basadas en un programa transparente y adecuado y ofrece al alumno la oportunidad de lo que ha logrado; tiene un elemento de aprovechamiento (MCERL, p. 184).

Quer isto dizer, que ao se analisarem os resultados dos alunos, estamos, do mesmo modo, a avaliar a utilização prática que os estes fazem da língua em situações significativas e, tendo em conta que as tarefas linguísticas e comunicativas têm como base o manual escolar e o programa, é lícito declarar que cada vez que avaliamos os

discentes a nível dos resultados, também o fazemos a nível de uma avaliação de proficiência.

No início do ano letivo, entregamos aos alunos o teste diagnóstico inicial. Ao fazê-lo estamos, segundo o MCERL, a fazer uma *avaliação referente a normas*. Este tipo de avaliação classifica os alunos por grau ou qualidade e situa os aprendentes uns em relação aos outros.

Cortesão (2002) refere que:

os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não podem ser tomados como um “rótulo” que se “cola” para sempre ao aluno mas sim como um conjunto de indicações que caracterizam o nível a partir do qual o aluno e o professor, em conjunto, consigam um progresso na aprendizagem.

De facto, muitas vezes é considerado, por nós docentes, como uma rotulagem do aluno. Quando nos deparamos com este primeiro teste diagnóstico e, principalmente, quando o aluno obtém uma classificação baixa, pensamos que o aluno é fraco. Por vezes esquecemo-nos do efeito devastador que as férias têm nos alunos. É preciso estarmos bem preparados e conscientes de que essa primeira prova de conhecimentos não vai refletir as reais capacidades do aluno em virtude de ter estado cerca de três meses sem o contacto com a língua estrangeira. Temos de encarar a avaliação diagnóstica como um exame que determina o grau de preparação do aluno antes de iniciar uma unidade de aprendizagem, “já que determina o seu nível prévio e possibilita averiguar possíveis dificuldades que possa ter no processo de ensino-aprendizagem” (Ferreira, 2007).

A *avaliação diagnóstica* (anexo 8) é deveras importante no processo de ensino-aprendizagem. Ela baliza os alunos, permite identificar quais as dificuldades de cada um deles e as dificuldades enquanto grupo-turma. A análise dos resultados obtidos faz com que o professor se debruce sobre as dificuldades diagnosticadas e reflita sobre os pré-requisitos que cada aluno tem para, desta forma, poder trabalhá-los individualmente e em grupo com o intuito de colmatar essas mesmas dificuldades, isto é, de suprir essas mesmas “necessidades”.

Ao longo do ano letivo, procedemos a uma *avaliação contínua*. Este tipo de avaliação é feita pelo docente e, eventualmente, pelo discente, dos desempenhos, dos

trabalhos já realizados, dos projetos elaborados durante o curso, refletindo a nota final o conjunto do cursos, do ano ou do semestre.

Podemos afirmar que, dentro do universo da avaliação contínua, operam dois tipos de avaliação: *a avaliação formativa* e *a avaliação sumativa*.

A *avaliação formativa* é um elemento impulsionador para a planificação das nossas aulas na medida em que nos fornece dados concretos do que os alunos são ou não são capazes de fazer, do que foi ou não aprendido; apercebendo-nos, assim, dos seus pontos fortes e fracos. Ela ajuda-nos a recolher um vasto leque de informações sobre o âmbito da aprendizagem e a fornecer feedback aos aprendentes. Muitas vezes basta um pequeno gesto, um olhar, um abanar da cabeça para avaliarmos formativamente se o aluno está a captar ou não a informação que estamos a veicular. Quando estão é a captar é ótimo, mas quando demonstram que não estão a perceber temos de reformular *in loco* a planificação da aula, tentando explicar de novo com outras palavras e/ou com outros exercícios de mais fácil compreensão para o aluno ou alunos em causa.

A *avaliação sumativa* resume numa nota os resultados obtidos no final de um curso. Este tipo de avaliação realiza-se num preciso instante e precede objetivos essencialmente administrativos. A avaliação sumativa é o culminar de todo um processo e da amálgama das várias avaliações, atribuindo, uma classificação imposta por normativos legais. Ao realizar as nossas avaliações sumativas, procurámos ser o mais justos possível na atribuição da nota a cada um dos alunos.

A par dos tipos de avaliação supracitados, recorreremos, também, à *avaliação direta* e à *avaliação indireta* aquando das atividades realizadas no âmbito da compreensão e produção oral e compreensão e produção escrita.

O preenchimento de uma grelha (anexo 9), aquando da avaliação da oralidade, é um dos exemplos de *avaliação direta*. O mesmo acontecia quando pedíamos para ler e avaliávamos a competência ao nível da fluência, correção linguística, pronúncia etc. Num exercício de leitura, podíamos também fazer uma *avaliação indireta* caso, após a leitura, fizéssemos um exercício de compreensão escrita. Do mesmo modo, era este tipo de avaliação, a *avaliação indireta*, é aquele tipo de avaliação que se aplica aquando da realização de um teste escrito em consonância, evidentemente, com a *avaliação sumativa* e a *avaliação formativa*.



No percurso de ensino-aprendizagem é imprescindível que se faça, também, a *auto* (anexo 10) e *heteroavaliação*. Este tipo de avaliação deve ser sempre feita no final de cada período. É deveras importante que os alunos tomem consciência das suas capacidades e das suas dificuldades, dos seus avanços e recuos e do seu trabalho em relação ao trabalho de seus companheiros. A autocrítica e a crítica construtiva do trabalho desenvolvido por seus semelhantes deve fazer-se para que cada aluno perceba quais foram os métodos de estudo e técnicas de trabalho as que melhor se adaptaram ao seu perfil e quais devem ser alteradas com vista a aprender mais e melhor. Ganha ainda uma dimensão mais útil no que ao trabalho do docente se refere, pois permite ter outros pontos de vista para além do dele. A auto-avaliação efetuada pelos discentes não pode ser dispersa, desordenada e indisciplinada. Deve assentar, sim, em parâmetros fornecidos pelos docentes (súmulas das classificações obtidas na avaliação das competências) e que estão em consonância, evidentemente, com os critérios de avaliação da disciplina em causa.

Para os alunos não terem “surpresas” no final de cada período, é facultado, antes de cada teste sumativo (anexo 11), uma matriz da prova (anexo 12) que orienta o estudo. No dia de entrega e correção dos testes é entregue, também, os critérios de correção da prova (anexo 13).

Por um lado, a matriz serve de guia para o estudo, orienta os alunos, prepara-os para a prova a que vão ser submetidos. Por outro lado, norteia também o professor na elaboração/ redação da mesma prova. Se bem que consideramos que a matriz e a prova em si devem ser realizadas quase em simultâneo.

Quanto aos critérios de correção, podemos afirmar que são, indubitavelmente, um instrumento de apoio para a correção dos testes, uma arma de justiça e um símbolo de transparência na avaliação.

C- Análise da prática de ensino

O presente relatório não serve apenas para explicar o que fizemos ao longo deste ano letivo; ele é sem dúvida um dos melhores instrumentos e suportes de autocrítica, de reflexão pessoal e profissional e cuja reflexão terá, indubitavelmente, repercussão na nossa prática de ensino futura.

Qualquer ser humano tem o poder da autocrítica e é humilde o suficiente para considerar que o seu trabalho poderia ter sido melhor, poderia ter sido realizado sob outro prisma, e poderia ter utilizado outras estratégias. Esta questão coloca-se sempre até porque algumas das vezes, aquilo que planificamos tem de ser reformulado na hora. Portanto, estamos constantemente a criticar, a avaliar, a analisar o nosso trabalho. Fazemo-lo desde o momento em que planificamos, durante os momentos da aula e após os momentos da aula. Contudo, muitas destas reflexões não são registadas em papel; ficam apenas na nossa memória, no nosso consciente para que a nossa prática letiva possa ser melhorada, evitando-se, assim, erros ou falhas que se tenham cometido e valorizando aquilo que brilhou no nosso trabalho. Este relatório permite-nos, então, que essas mesmas reflexões fiquem registadas e que sirvam, posteriormente, para delas se retirarem o proveito.

Com isto, não queremos afirmar que tudo aquilo que preparámos, que tudo aquilo que realizámos fosse negativo. Apesar de algumas alterações sofridas nas planificações durante a aula, essas mesmas alterações foram bastante benéficas quer para o docente quer para o discente.

Muitas vezes, também, ocorreu que, quando confrontando estratégias e materiais com outros colegas, chegámos à conclusão que poderíamos ter feito de maneira distinta e outras vezes também contribuímos para o enriquecimento dos nossos colegas. Portanto, o ensino nunca deve ser hermético, a nossa prática letiva não pode ser ensimesmada se assim lhe podemos chamar. A prática de ensino é tudo o contrário: é um processo de trocas, de partilhas quer com os nossos aprendentes quer com os nossos colegas, principalmente com aqueles que têm mais experiência do que nós.

Notámos, ao longo do ano letivo, e fazendo uma comparação com os anos letivos transatos, que a nossa forma de lecionar se foi alterando e que a escolha de

materiais e estratégias foi sendo cada vez mais vantajosa para o processo de ensino-aprendizagem, foi sendo cada mais profícua.

Este ano tivemos o privilégio de lecionar em turmas do ensino regular e em turmas do ensino profissional. Isso é bastante enriquecedor porque nos permite estabelecer a ponte entre ambos, nos permite fazer comparações. Como se sabe, a maioria dos alunos que frequenta o ensino profissional vêm desprovido de valores e têm um total desinteresse pela escola e pelas atividades letivas. Nós, como docentes, temos de fazer um esforço acrescido para os motivar.

As turmas do profissional, ao contrário do que eram antes, são turmas compostas por muitos alunos. Recordamos que uma das turmas do profissional de desporto possuía, inicialmente, vinte e cinco alunos. Ensinar a estes alunos não é tarefa fácil, devido ao facto de terem interesses divergentes dos escolares e de pertencerem a meios sociais, económicos e culturais desfavorecidos. É preciso repensar e adequar os materiais de que dispomos a uma realidade completamente díspar. Assim sendo, ministrar conhecimentos a estes alunos representa um grande desafio, uma verdadeira aventura didática.

Face ao anteriormente exposto, convém frisar que vários foram os esforços no sentido de motivar estes alunos. Eis que aqui o ensino por tarefas ganha um papel ainda mais preponderante dado que permite nutrir a aula de dinamismo, vivacidade e interatividade. Várias foram as atividades de “faz de conta” criadas em contexto de sala de aula e que serviram para fomentar e desenvolver a competência comunicativa; pois possibilita a prática da língua exatamente igual a como é usada no mundo fora da sala de aula. A par disto, possibilitou a partilha do conhecimento, a busca autónoma e a interação entre os vários elementos do processo educativo. Em vários momentos surgiram expressões do tipo “Nós poderíamos...”; “Porque é que nós não...”; “Acho que nós deveríamos...”, prova irrefutável de que os aprendentes estavam envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e que não eram meros recetores da informação e do conhecimento como acontecera outrora nos anteriores métodos de ensino-aprendizagem. Referimo-nos concretamente ao método que primava pelo ensino através de exercícios de repetição. Aprender uma língua significava repetir milimetricamente frases “pré-fabricadas”, na sua grande maioria descontextualizadas e sem qualquer

conexão com as situações reais; o aluno era um ser passivo no seu processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Nas aulas com os alunos dos cursos profissionais as tarefas mais difíceis de concretizar eram as que estavam relacionadas com a expressão oral e com a expressão escrita. Os alunos, no início, ficavam bastante apreensivos relativamente às tarefas que envolviam estas duas competências. Não é de estranhar visto que os alunos também possuem dificuldades na língua materna, principalmente na expressão escrita. Foi complicado inculcar-lhes determinados hábitos de leitura e de escrita, mas aos poucos os alunos foram colmatando as suas dificuldades e foram escrevendo textos com uma maior extensão e maior correção linguística.

Aos poucos, os alunos foram criando hábitos e métodos que lhes permitiam ultrapassar os obstáculos à aprendizagem. Estabelecemos com os aprendentes exercícios de correção de erros (anexo 14) no âmbito da expressão escrita. Acreditamos que foi bastante benéfico para os alunos na medida em que conciliava o aspeto lúdico e o aspeto didático. Criámos, com eles, uma espécie de jogo no qual apareciam os erros e a turma inteira tinha de adivinhar onde residia o erro e qual era a sua explicação e correção. É evidente que sempre mantivemos o anonimato daqueles que cometeram as “faltas de ortografia” por uma questão pedagógica, de profissionalismo e para não ferir as suscetibilidades daqueles que estavam a errar. Os alunos aderiram muito bem a este tipo de atividade e conseguiram resolver, de forma mais profícua, as tarefas relacionadas com a expressão escrita. Notou-se uma evolução nos aprendentes, uma maior motivação e, sobretudo, sucesso educativo, objetivo primordial do Projeto Educativo. O jogo supracitado consistia em projetar, através dos meios informáticos concebidos para tal, um powerpoint onde apareciam várias frases com erros. Pensamos que este tipo de atividades tem os seus frutos. Aliás, cada vez que são utilizadas as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação os alunos aderem sempre muito bem.

É uma realidade que os jovens acedem, cada vez mais cedo, às novas tecnologias de informação e têm um domínio esplêndido delas. Por essa mesma razão, e por considerarmos, também, que é uma ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem, recorreremos a elas com alguma frequência.



Os alunos aprendem mais de metade do que sabem a partir de informação visual. Daí que o powerpoint e o quadro interativo sejam usados para abordar muitos dos conteúdos lexicais e gramaticais (anexo 15, 16 e 17), fazendo com que as nossas aulas sejam mais interessantes.

Claro está que os alunos não apreendem a informação somente desta forma. Nesse sentido, e devido ao fato de muitos alunos terem memória auditiva, a canção joga um papel muito importante na transmissão do conhecimento, principalmente na aprendizagem de uma língua estrangeira. Mas, se pensarmos bem, muita da nossa aprendizagem da língua materna foi feita com base em canções. A música tem, inquestionavelmente, um papel fulcral nas nossas vidas. Ela reflete os nossos estados de ânimo e está por toda a parte, ajuda-nos a memorizar mais facilmente e é bastante apelativa.

Kanel (1996) citado por Gobbi (2001), por exemplo, refere que os professores têm reconhecido o valor do uso das músicas nas aulas de língua estrangeira para estimular interesse e motivação e criar um ambiente, uma atmosfera descontraída que favoreça a aprendizagem. Em seu estudo, sublinhou que as músicas podem ensinar qualquer conteúdo de língua estrangeira que estimula a compreensão auditiva e o debate, especialmente entre os jovens adultos. Por estarmos de acordo com ambos os autores, consideramos ser relevante implementar este tipo de estratégias em nossas aulas. (anexo 18 e 19)

Como é do nosso conhecimento, o recurso à música para ensinar a língua estrangeira não é assim tão recente quanto se possa pensar. No entanto, há uma nova possibilidade de abordar a música e de juntar à música a parte visual. Referimo-nos concretamente ao recurso ao visionamento do videoclip. Isto só é possível graças ao portal de partilha de vídeos youtube. Ele permitiu-nos abordar a música de maneira distinta. Nem sempre utilizávamos este portal, mas, às vezes, o simples facto de colocar o vídeo, mesmo sem música servia de motivação inicial. Para além de motivar os alunos, servia para eles perceberem de que é que travava a música. Depois, seguia-se a audição sem o visionamento do videoclip. Apenas a escuta ativa. Os alunos tinham sempre de preencher os espaços em branco e isso exigia-lhes que estivessem muito



atentos. É lógico que uma única vez não servia para a resolução da atividade. Pelo menos duas vezes tinham de ser necessárias.

Para além das vantagens descritas pelas autoras supracitadas, convém ainda frisar que a música ou outro suporte oral nos ajuda a ensinar as diferenças dialetais bem como as diferenças existentes entre o espanhol de Espanha e o espanhol da América Latina.

Tendo em conta que consideramos o recurso ao audiovisual como uma mais-valia para as nossas aulas, não poderíamos deixar de implementar o visionamento de filmes espanhóis e de alguns capítulos de séries espanholas. Ao mesmo tempo que espicaça o conhecimento da língua espanhola, possibilita abordar questões culturais, temáticas de várias índoles, ensina determinados coloquialismos e frases feitas, ajuda à sistematização e consolidação de determinadas estruturas sintáticas e melhora a compreensão e expressão oral dos alunos. Cayuela (2001) acrescenta que:

Sin lugar a dudas, el ver y oír películas subtituladas puede contribuir sobremanera al desarrollo de destrezas no sólo lingüístico sino también a la aprehensión de elementos y matices culturales, y todo ello de un modo bastante lúdico. La imagen permite observar realidades como la imbricación entre lengua y comportamientos gestuales. La pista sonora es fuente de riqueza informativa en lo referente tanto a la entonación como a la pronunciación de palabras. Los subtitulados, por su parte, redundan en la dimensión semántica y ayudan a ampliar el vocabulario del aprendiz (p. 160).

Nesta senda, passámos o filme “Mar Adentro”. Este visionamento fez-se acompanhar da sua ficha videográfica (anexo 20). Possibilitou-nos abordar uma questão tão problemática como a eutanásia e motivar os alunos no exercício da expressão escrita, dando asas à sua imaginação através da criação de um final diferente para a película. Noutra turma, aplicámos outro tipo de atividade (anexo 21). Acreditamos que é necessário criar várias formas de abordar a mesma temática, o mesmo conteúdo.

Explorámos, também, o visionamento do filme “El Laberinto del Fauno” de uma maneira distinta, utilizando o porwerpoint como alternativa e colocando perguntas sobre o filme. (anexo 22)

Paralelamente aos filmes, o visionamento de alguns capítulos da série “El Internado” teve um grande impacto nos jovens por ser uma série da geração deles, ter uma temática interessante e prender-lhes a atenção desde o primeiro momento. Os discentes queriam sempre ver mais capítulos, estavam mesmo muito curiosos em desvendar os mistérios do colégio Laguna Negra. Os episódios vinham com as legendas em espanhol, o que foi uma excelente estratégia para a sua aprendizagem. Tal como os restantes elementos audiovisuais que passámos em sala de aula, este também foi acompanhado de uma ficha videográfica (anexo 23).

Numa sociedade a que Margarida Chagas Lopes denomina de “banda larga” é imprescindível que um docente tenha conhecimento e domínio das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação. Aplicar esse mesmo conhecimento nas suas aulas é muito importante para a motivação dos alunos.

Atualmente, a internet permite-nos desenvolver com os miúdos uma panóplia de atividades. Em primeiro lugar, porque nos possibilita acesso direto ao manual escolar adotado, podendo, desta forma, expor através do projetor a página que estamos a estudar. Este contributo torna-se ainda mais eficaz quando alguns manuais trazem atividades interativas. Os alunos desfrutam imenso quando resolvem e corrigem os exercícios do seu manual no quadro interativo. Parecendo que não, agudiza muito mais a sua motivação, interesse, participação e até mesmo a sua atenção. Difere, e muito, do anterior método mecânico de resolução dos exercícios do livro, corrigidos muitas vezes à pressa no quadro ou oralmente pelo professor.

Por outro lado, existe na internet uma grande variedade de atividades de utilização educativa. Entre elas salientamos a AVETECA do Instituto Cervantes que são um apoio para o docente de Espanhol e que têm a credibilidade e o rigor científico de um instituto de referência no ensino do Espanhol como é o Instituto Cervantes. Em algumas das nossas aulas recorreremos a estas atividades quer para a compreensão oral quer para o conhecimento explícito da língua. Recomendámos aos alunos que fizessem uma pesquisa em casa e que realizassem os vários exercícios que lá aparecem para



melhorarem a sua proficiência nesta língua estrangeira. Muitos deles aderiram e acharam bastante interessante.

Outro recurso utilizado foi a visita ao site [gram@clicando](#). Este ofereceu-nos a possibilidade de criar um jogo à volta das formas verbais. Fizemo-lo quase no final do ano letivo quando todas essas formas já tinham sido lecionadas. Foi uma espécie de revisão de tudo aquilo que tínhamos abordado ao longo do ano letivo.

A Internet serviu, como é óbvio, para a pesquisa autónoma de determinados conteúdos linguísticos e culturais, para a realização de trabalhos dentro e fora da sala de aula. Para além disto, possibilitou-nos a visita a museus virtuais. O museu virtual mais consultado foi o Museo Vostell de Malpartida de Cáceres. O recurso ao site do museu virtual ajudou a motivar os alunos numa pré-introdução à visita realizada a esse mesmo museu. Alguns dos alunos apreciaram-no que decidiram falar sobre ele nas suas apresentações orais, isto é, no exercício de avaliação da expressão oral.

A par destas vantagens oferecidas pela Internet, é de frisar o uso que demos em contexto de sala de aula ao site www.rae.es. Trata-se de um dicionário virtual, exclusivamente em Espanhol e elaborado pela Real Academia Española de Lenguas, RAE. Um dicionário completo, fidedigno e que se encontra à disposição dos usuários na Internet. É fácil de consultar e é gratuito. Os alunos de níveis mais avançados recorriam a ele para elaborar os seus trabalhos e para uma melhor compreensão e tradução dos textos estudados.

A Internet tem as suas vantagens e os seus inconvenientes. Preparar uma aula com recurso à Internet obriga-nos a preparar, também, o “plano B”. Por motivos técnicos, por falta de luz, por problemas informáticos de vária índole podemos ficar com uma aula completamente destruída. Nestes casos impera que o professor tenha elaborado uma segunda planificação por forma a abordar o mesmo conteúdo de modo distinto. Nestas desvantagens, inclui-se o facto de os alunos recorrerem à informação virtual, digital e não terem o prazer de manusear um livro, por exemplo. Por esta razão, decidimos preparar uma aula com recurso a dicionários apenas em Espanhol. Colocámos um texto oral onde apareciam as palavras que tinham de procurar, ou seja, eram utilizadas em contexto real numa conversa entre falantes nativos. Pretendia-se, com isto, abordar a temática dos adjetivos com o verbo ser e com o verbo estar. À medida que iam aparecendo no discurso, iam sendo escritos no quadro. Parávamos a

gravação cada vez que aparecia um adjetivo novo e repetíamos a frases. Quando os alunos iam procurar o adjetivo no dicionário, já tinham mais ou menos noção do que é que significava com o verbo ser e com o verbo estar. Ainda assim, os alunos tinham de fazer a pesquisa nos respetivos dicionários e registar o que significava na fotocópia que a professora tinha distribuído após terminar todas as gravações (anexo 24). Apercebemo-nos, no decorrer da atividade, que os alunos tinham imensa dificuldade em pesquisar no dicionário. Como é que se pode permitir que alunos do Ensino Secundário tenham dificuldade em pesquisar várias palavras num dicionário? Eles próprios ficaram admirados com o tempo que levavam a encontrar as palavras transcritas no quadro. Mas foi uma atividade de enriquecimento pessoal e uma ferramenta para utilizar na vida futura. Quer os alunos quer nós, docentes, ficámos satisfeitos com o resultado final da atividade.

Como estamos convictos de que os livros são fontes de onde os alunos podem beber conhecimento e onde podem melhorar as suas destrezas, escolhemos o livro *Cuentos para contar em un minuto y ½* da autoria de Victoria Vermejo e de Miguel Gallardo, sabendo que não constava no Programa, mas crentes de que seria interessante que cada um lesse um conto do livro. Assim foi. Sentámo-nos em círculo e cada um, num espanhol mais ou menos fluente, foi contando à turma como era o era o conto que lhe tinha sido distribuído na aula anterior e que tinha lido e estudado em casa. Para além de lhes dar ferramentas a nível da compreensão escrita e expressão oral (o conto teria de ser apresentado oralmente na aula), tinha meios suficientes para dele retirarem ensinamentos morais como em qualquer conto. Alguns dos alunos identificaram-se com determinadas personagens. No final, aproveitámos para fazer a revisão do “pretérito imperfecto de indicativo”. Com isto, queremos apenas realçar a panóplia de benefícios que tem o facto de os alunos poderem desfrutar do prazer de ler, de manusear os livros, de devorar cada palavra. Um professor de língua deve fazer com que os alunos sejam amantes da literatura. Nós, docentes, devemos insistir nesta questão. De uma turma de vinte e cinco elementos, podem não sair vinte e cinco leitores ativos, mas desde que saiam pelo menos vinte já nos podemos dar por satisfeitos. Pelo menos criámos neles o “bichinho” da leitura.

Devido ao facto de os alunos terem gostado imenso da experiência da leitura em Espanhol, atrevemo-nos, com outra turma, a ir um pouco mais além. Desta vez,



seleccionámos o livro *Lunas Uno, En la Patagonia* de Flavia Puppo. Este foi o livro escolhido porque já era o terceiro ano que estávamos a lecionar a esta turma. Conhecíamos o perfil dos alunos e sabíamos de que é que gostavam. Eram alunos despertos para as questões ambientais, amantes dos animais e da natureza. Esta foi sem dúvida a melhor escolha. De uma turma de vinte alunos apenas dois alunos não leram o livro. Foi o que depreendemos aquando da realização da ficha de leitura (anexo 25).

No ensino não há apenas rosas e momentos de diversão. Há momentos da aula que são mais aborrecidos, matérias que são mais complicadas de perceber. Referimo-nos, principalmente, às aulas sobre os verbos, principalmente, as do “presente de indicativo” e as do “pretérito indefinido”. Embora se façam atividades engraçadas, uma aula sobre verbos é sempre uma aula sobre verbos e, portanto, é sempre mais difícil de lecionar em virtude de os alunos terem uma certa relutância em aprender verbos. Relembramos que o “presente de indicativo” e o “pretérito indefinido” são os tempos verbais com mais irregularidades e que mais diferem do Português. É necessário fazer uma “ginástica mental” e criar momentos de lazer para que esta aprendizagem seja prazenteira e não uma mera listagem de verbos. Por esta mesma razão, consideramos ser bastante difícil a sua leção, mas conseguimos, através das atividades que criámos, dar um pouco a volta à situação. No que concerne ao pretérito indefinido, elaborámos também uma estratégia de mnemónica para ser mais fácil a sua memorização atendendo as semelhanças que existem na terminação de alguns dos verbos.

D- Participação na Escola

A Escola Secundária André de Gouveia, posteriormente designada por ESAG, localiza-se na cidade de Évora. Nela se leciona o 3.º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário e é herdeira do Liceu Nacional de Évora fundado 1841, funcionando nas atuais instalações desde 1979. Esta instituição escolar encontra-se inserida num tecido social dinâmico que se alterou substancialmente nos últimos trinta anos, enquadrando nomeadamente os bairros da Cruz da Picada, Santa Maria, Senhora da Glória, Alto dos Cucos, Vila Académica, Fontanas, Malagueira e Tapada.

O edifício escolar é constituído por cinco blocos de aulas e serviços, um ginásio, campos de jogos exteriores e uma área extensa arborizada. A ESAG possui, como espaço educativo, quarenta salas de aula, laboratórios de Física, Biologia, Geologia, Química e Informática. Para além destes espaços, destacam-se ainda a Biblioteca Escolar e Centro de Recursos que possui um fundo documental extenso e diversificado, bem como um acervo bibliográfico valioso e histórico; o museu, com um espólio importante ao nível das áreas científicas da Biologia, da Geologia, da Física e da Química; o anfiteatro onde se realizam um sem-número de atividades multidisciplinares com alunos, docentes e comunidade educativa; o Centro de Formação de Associação de Escolas Beatriz Serpa Branco que organiza a formação contínua a mais de mil e oitocentos docentes e pessoal não docente de dezasseis escolas do distrito de Évora; um estúdio de televisão com emissões via web e produção e realização de produtos multimédia. Possui, igualmente, um espaço polivalente coberto, uma papelaria, um bar buffet, um refeitório que serve cerca de duzentas refeições diárias, incluindo as refeições de cinquenta alunos da Escola do 1.º Ciclo da Senhora da Glória; uma secretaria; gabinetes de gestão; sala de professores; gabinetes de atendimento aos pais e de diretores de turma.

A população escolar, atualmente, atinge os cerca de seiscentos e vinte alunos, tendo, no entanto, nos anos oitenta atingido o número de dois mil. O corpo docente é composto por cerca de cem professores e o seu pessoal não docente é constituído por oito assistentes técnicos e vinte e oito assistentes operacionais distribuídos por todas as áreas de trabalho e de serviço da escola.



A ESAG possui no ensino básico dez turmas do ensino regular com cerca de duzentos e trinta alunos e três turmas de Cursos de Educação e Formação com cerca de quarenta alunos. Ao nível dos cursos de Educação e Formação existe a oferta de Práticas de Ação Educativa, Operadores de Sistemas Informáticos e de Instalação e Reparação de Computadores. Ao nível do Ensino Secundário, a ESAG possui cerca de trezentos e cinquenta alunos distribuídos por nove turmas de cursos Científico-Humanísticos, de Línguas e Humanidades e Ciências e Tecnologias, cinco turmas do Curso Tecnológico de Desporto e seis turmas de Cursos Profissionais. Os cursos profissionais existentes são: Curso Profissional de Técnico de Turismo, Curso profissional de Técnico de Multimédia e Curso Profissional de Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos. De entre as ofertas, projetos e atividades da escola destacamos ainda GATAPUM, grupo de teatro da escola com larga experiência de trabalho e de representação; a Tuna Académica que existe desde a fundação do antigo liceu e é a única a nível nacional no ensino secundário e a participação da escola no Projeto Europeu Leonardo da Vinci.

A enquadrar todo o trabalho educativo desenvolvido na ESAG encontra-se o seu Projeto Educativo cuja meta fundamental é tornar este estabelecimento de ensino numa escola de referência em termos de promoção do sucesso escolar e educativo, meta essa alicerçada nos seguintes objetivos gerais: melhorar o sucesso educativo da escola, promovendo a qualidade do desenvolvimento pessoal, social e profissional; melhorar o sucesso escolar dos alunos da escola; afirmar a identidade da escola através da sua história, competência e capacidade de intervenção.

Em consonância com os pilares que norteiam o Projeto Educativo de Escola, pretendemos dar aos alunos uma sólida formação pessoal, social e científica, permitindo que desenvolvam as capacidades e competências necessárias para um bom desempenho profissional e pessoal, com autonomia e espírito crítico, com vista à integração numa sociedade em constante mudança; propiciar uma educação de qualidade, visando a formação de cidadãos éticos, responsáveis e conscientes do seu papel cívico e social. Nesta senda, desempenhámos um papel importante não apenas como docente, mas sobretudo como diretores de turma ao inculcá-los valores como a solidariedade, o respeito, o amor ao próximo, a justiça, a democracia entre outros e ao trabalhar com eles, em horário específico, estes mesmos temas. Para além disto, jogámos um papel



fulcral ao estabelecermos o elo de ligação entre a instituição escolar e a instituição familiar. É o diretor de turma quem melhor compreende ou quem melhor deve compreender o aluno em virtude de conhecer de perto todo o seu percurso escolar e a sua situação familiar. É ele, também, o mediador de conflitos e quem facultava toda a informação dos alunos ao Conselho de Turma.

Não há dúvidas de que o papel de diretor de turma tem um cariz bastante interventivo no seio da comunidade escolar. A sua participação, na escola, é inquestionável.

A função do Diretor de Turma – especificamente estabelecida e legislada – é recente no sistema escolar português. Recuando no tempo, vemos que aparece pela primeira vez assim designada no Portaria n.º 679 de 1977:

“7.3.1 - Nas turmas do ensino preparatório, do ensino secundário unificado e dos cursos gerais diurnos em extinção haverá Diretores de Turma, cujas atribuições são:

a) Relativamente aos Conselhos Diretivo e Pedagógico:

- 1 - Servir de apoio à ação dos conselhos diretivo e pedagógico;
- 2 - Comunicar ao presidente do conselho diretivo os casos disciplinares cuja gravidade entenda que excedem a sua competência;

b) Relativamente aos alunos:

- 1 - Esclarecer os alunos antes da eleição do delegado de turma, pelo que respeita à matéria processual;
- 2 - Reunir com os alunos sempre que necessário, por sua iniciativa, a pedido do aluno delegado de turma ou da maioria dos alunos, a fim de resolver problemas surgidos com a turma ou acerca dos quais interesse ouvi-la;
- 3 - Estabelecer contactos frequentes com o aluno delegado de turma para se manter ao corrente de todos os assuntos relacionados com a turma;

c) Relativamente aos Encarregados de Educação:

- 1 - Receber individualmente os Encarregados de Educação em dia e hora para tal fim indicados, sem prejuízo de outras diligências que junto destes se tornarem necessárias;
- 2 - Organizar e convocar reuniões com os encarregados de educação para informação e esclarecimento acerca da avaliação, orientação, disciplina e atividades escolares;

No Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio (relativo ao regime de autonomia, administração e gestão das escolas), atribuiu-se-lhe a função de coordenar o



desenvolvimento do então chamado plano de trabalho da turma, posteriormente substituído pelo projeto curricular de turma. Este plano era definido como devendo "integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala de atividades ou da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família" (art.º 36.º, § 1).

Tendo como objeto as estruturas de coordenação referidas no Decreto-Lei n.º 115-A/99, surgiu o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho, no qual estão definidas as funções do DT. Nele se apontam, entre outras competências, "a articulação entre todos os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação"; a promoção de "comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos"; a já referida "coordenação, em colaboração com os docentes da turma, [da] adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno"; a articulação das "atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação"; e a coordenação do "processo de avaliação dos alunos" (art.º 7º, § 2)

As atribuições do Diretor de Turma incidem em duas áreas fundamentais: o relacionamento com os pais e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos (Marques, 1990, p.5 citado por Favinha, 2009, p. 25). Para além disto, cabe ao Diretor de Turma assumir a responsabilidade sobre todos os atos do Conselho de Turma (Favinha, 2006, p.158).

Nós, como diretores, de turma temos de assumir todas estas responsabilidades e intervir ativamente na vida escolar. Temos de ser o elo, a ponte de ligação entre a instituição escolar e a instituição familiar sem que, muitas vezes, haja formação na área.

A legislação não refere nenhum tipo de formação para se exercer o cargo de Diretor de Turma. A formação que é dada é baseada apenas na experiência dos mais velhos. (Favinha, 2009). Diversas razões estão por detrás da escolha dos professores que serão diretores de turma e, infelizmente, nem sempre o seu perfil é a prioritária. Essas razões muitas vezes prendem-se com questões que transcendem o perfil. Como se sabe, o trabalho de diretor de turma é bastante ingrato e muitas vezes ultrapassa as duas horas destinadas ao atendimento dos encarregados de educação e ao tratamento informático (levantamento e justificação de faltas, cartas aos encarregados de educação com excesso de faltas injustificadas...).



O cargo de diretor de turma não é um cargo bem recebido no seio da instituição escolar. Nenhum docente fica satisfeito ao receber este cargo porque não traz consigo quaisquer benefícios. Por um lado, os docentes não estão muito interessados em assumir este cargo, porque não tem qualquer tipo de promoção na carreira. A isto acresce o facto de não ter alteração no seu rendimento. Por outro lado, o docente vê-se mergulhado em burocracia e, tal como referimos anteriormente, o tempo que este cargo ocupa vai muito além das duas horas estipuladas no horário.

A razão que está na base da atribuição deste cargo é a redução do horário letivo, descurando-se, quase na totalidade aquela que seria a razão prioritária de atribuição do cargo: o perfil.

Nem todos os docentes têm perfil para ser diretores de turma. Recebemos a direção da turma A do 8.º ano de escolaridade. Foi árduo o trabalho com avanços e recuos, mas de uma grande aprendizagem. Estabelecemos uma boa relação com os encarregados de educação apesar de ter de chamar várias vezes a atenção aos seus educandos por determinados comportamentos impróprios. Pretendemos, nas aulas de Formação Cívica, inculcar-lhes valores e torná-los melhores cidadãos. Abordámos determinadas temáticas e problemáticas que marcaram muito os jovens como foi o caso da educação ambiental, a gravidez na adolescência, violência doméstica, bullying, entre outras temáticas. Consideramos que foi bastante enriquecedor para os alunos e para nós, enquanto diretores de turma. Contribuímos, de outra forma mais incisiva, para a sua formação e trabalhamos imenso com o intuito de atingir o pilar fundamental do Projeto Educativo que é o sucesso educativo destes discentes.

Para além deste cargo, ajudámos na programação, realização das atividades do grupo de espanhol. Organizámos visitas de estudo (anexo 26), atividades dentro da ESAG (anexo 27 e 28) e participámos como “ponentes” numa espécie de palestra sobre as frases feitas e expressões idiomáticas em espanhol. Escolhemos como temática a comida e falámos para uma plateia completamente desconhecida visto os alunos não serem nossos. Eram alunos do 11.º e do 12.º das nossas colegas de Espanhol. Os alunos mostraram-se muito participativos e interessados. Esta é uma temática que requer um certo domínio da língua castelhana quer para a sua explicação que para a aprendizagem, mas é sempre motivador para os alunos aprenderem este tipo de temáticas e para nós, docentes, conseguir que eles desfrutem como nós ao fazer a explicação.



O grupo de Espanhol juntamente com o grupo de Educação Física foram os que mais atividades fizeram dentro e fora da escola. É de lamentar que estas atividades nem sempre sejam bem vistas por todos os colegas visto algumas delas terem, inevitavelmente, de coincidir com as suas aulas. Nós tivemos plena consciência disso, compreendemos perfeitamente que os colegas tivessem um programa para cumprir e que não quisessem dispensar os seus alunos naquela hora de aula, mas nós, afinal, que somos? Meros perseguidores e cumpridores de programas? E onde reside o envolvimento de todos os membros da comunidade educativa se não se tiverem iniciativas e atividades como as que nós tivemos? Onde está a participação na escola e a demonstração de que o ensino transcende os limites da sala de aula, do espaço confinado para tal? Onde está a ansia de mostrar aos outros o fruto do nosso trabalho?

As atividades desenvolvidas no grupo de Espanhol também contribuíram para o sucesso dos alunos na medida em que ficavam mais curiosos e espicaçados, agudizando, desta forma, o bichinho da descoberta, da pesquisa, da procura, do saber... As atividades realizadas a propósito do Día de la Hispanidad contribuíram para abrir os horizontes culturais dos alunos e para estabelecer pontes com as outras disciplinas, nomeadamente com a disciplina de Geografia e História. Por outro lado, as excursões a Cáceres, a Malpartida de Cáceres e a Badajoz despertaram grande interesse nos alunos e uma maior responsabilidade. Estamos convencidos de que as visitas ao país da LE2 são de suma importância no processo de aprendizagem dessa mesma língua visto que lhes dá a possibilidade de contactar diretamente com a realidade estudada, observar diretamente os comportamentos, hábitos dos espanhóis e de aplicar, na prática, aquilo que recebem num espaço dimensionado, determinado para tal que é a sala de aula.

A atividade de Natal contribuiu, do mesmo modo, para abrir os horizontes culturais, nomeadamente no que concerne à gastronomia. Confeccionámos os tradicionais “churros com chocolate” e distribuímos generosamente pela escola inteira. Também oferecemos os tradicionais “polvorones”, “mantecados” e “turrón de Alicante” para degustação dos mesmos. Mostrámos vídeos alusivos à época natalícia e cantámos em sala de aula os tradicionais “villancicos”.

Outras das atividades que correram muito bem foram aquelas que possibilitavam o exercício dos “juegos de papeles”. Neste tipo de atividade, os alunos encarnavam determinado papel e interpretavam-no na sala de aula perante os seus colegas. Isto deu a



oportunidade de todos os elementos da turma se envolverem, participarem e aprenderem de uma forma diferente. Foi, sem dúvida, bastante motivador. Foram criados “juegos de papeles” em quase todas as temáticas: na unidade temática relativa às relações familiares (anexo 29), na unidade relativa à saúde e cuidados pessoais, na unidade relativa ao vestuário, na unidade relativa aos transportes, etc. Em todas as turmas foi elaborado este tipo de atividade tão enriquecedor para os alunos como para o professor. Os “juegos de papeles” permitem que os alunos sejam mais ativos no seu processo de aprendizagem, desenvolvam melhor a expressão oral e adquiram determinadas estruturas sintáticas. Nenhuma das turmas às quais lecionámos ficou sem o seu “juego de papeles”. Todos, com mais ou menos vergonha, com mais ou menos vocabulário, interpretaram o seu papel.

Para além dos “juegos de papeles”, fizemos vários tipos de atividades que envolviam jogos nomeadamente o “juego de la oca” relacionado com o presente do indicativo (anexo 30) e o “juego del Dr. Fufus” relacionado com o vocabulário (anexo 31).

Paralelamente a estas atividades, as aulas de visionamento da série El Internado contribuíram, indubitavelmente, para melhorar a compreensão oral dos alunos, para a aprendizagem de determinadas estruturas sintáticas e para a linguagem coloquial e expressões idiomáticas, motivando-os na aprendizagem da LE2. Estas aulas implicavam o visionamento dos capítulos e o preenchimento de uma ficha de trabalho.

Às vezes, com o passar do tempo e o estado da nação e, principalmente, do ensino, em geral esquecemo-nos de que ser professor é muito mais do que cumprir o programa. Os colegas mais velhos estão tão desiludidos relativamente ao ensino e ao estado das coisas que não se envolvem em muitas atividades por acharem que é uma perda de tempo. Alegam, muitas das vezes, que tudo é distinto do que era outrora. Não temos conhecimento de como era dantes, mas cremos que no presente também podemos marcar a nossa presença, fazer a diferença com atividades lúdicas e didáticas ao mesmo tempo.

No entanto, a nossa participação nesta instituição escolar não se cingiu apenas às atividades realizadas no âmbito da disciplina de Espanhol. Participámos e colaborámos



sempre que fomos solicitados em qualquer tarefa com os órgãos de gestão, Diretores de Turma e demais colegas e, em outras ocasiões, participámos tomando a iniciativa.

Referindo-nos ao domínio da dimensão social e ética, devemos sublinhar que sempre estabelecemos o princípio de que o ambiente onde existem boas relações pessoais é sempre mais motivador. Podemos dizer que estabelecemos sempre uma boa relação com todos os membros da comunidade educativa (pais, alunos, funcionários e colegas). Mantivemos, portanto, uma relação cordial e amigável com todos os membros da comunidade, principalmente com os colegas. Estes foram muito prestáveis, ajudando-nos quando era necessário. Do mesmo modo, procurámos sempre cooperar com eles, facultar algum material e ajudar no que fosse preciso apesar da nossa inexperiência. Enfim, consideramos que mantivemos um bom relacionamento interpessoal.

Por outro lado, nunca criámos momentos desagradáveis em reuniões de Departamento e/ou de Área Departamental de Espanhol que pudessem prejudicar o bom funcionamento das mesmas. Demos sempre o nosso contributo e opinião, mantendo-nos sempre neutros e alheios a determinados momentos de “tensão”. As reuniões da área disciplinar de Espanhol possibilitaram a partilha de informação, a preparação de atividades e a criação de novos instrumentos de avaliação até então inexistentes, nomeadamente a grelha de avaliação da expressão oral. Trabalhámos num ambiente agradável e motivador. É este tipo de ambiente que também se deve estabelecer dentro da sala de aula, umas vezes mais facilmente do que outras atendendo ao perfil da turma a quem estamos a lecionar.

Para além do anteriormente exposto, colaborámos nas iniciativas organizadas pelo nosso colega João Carapito. Disponibilizámo-nos a viajar com ele, juntamente com os alunos de Moral, para um encontro de jovens e numa visita a Veneza. Ambas foram experiências inesquecíveis. É bom sentir que os colegas contam connosco em outras atividades no exterior e que nos olham como profissionais responsáveis capazes de acompanhar um grande grupo de jovens em viagens quer no nosso país quer no estrangeiro.

Convém, ainda, referir que participámos no Programa de Visitas Preparatórias Leonardo da Vinci, tendo estado presentes nas Empresas SITEL e ASEDEM, em Barcelona, para conseguir estágios profissionais para os alunos do Curso Profissional de



Técnico de Multimédia. Coube-nos a tarefa de tradutores de toda a documentação (anexo 32) e de intérpretes no momento das entrevistas. Foi bastante enriquecedor. Para além do trabalho, tivemos momentos de lazer com os colegas envolvidos no Projeto. Foi com enorme orgulho que recebemos a proposta e a confiança que a colega Ana Pires, diretora do Curso, depositou em nós.

Foram, portanto, muitas as atividades e projetos nos quais participámos com a convicção de que contribuíram para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

E- Desenvolvimento profissional

“Deus cria, o Homem sonha e a obra nasce”

Fernando Pessoa

Na Universidade de Évora foi-me ministrado todo o conhecimento teórico indispensável à nossa carreira. Aí prepararam-nos cientificamente, pedagogicamente e didaticamente nas várias cadeiras pertencentes ao currículo. As aulas de Didática do Português, ministradas pela Doutora Ângela Balça e as aulas de Didática do Francês ministradas pelo Doutor António Ricardo Mira foram, sem dúvida, os pilares para a nossa preparação científica, didática e pedagógica. Mas nenhuma teoria tem o seu fruto se não se cultivar a prática. Foi imprescindível, para a nossa vida académica e para a nossa vida profissional, o estágio pedagógico realizado nesta mesma instituição escolar. É por esta mesma razão que a Escola Secundária André de Gouveia tem tanta importância na nossa vida pessoal e, sobretudo, na nossa vida profissional. Mais uma vez, o Professor Doutor António Ricardo Mira entrou nas nossas vidas, tornando-se nosso orientador de Estágio. Com ele tivemos sempre um bom relacionamento. Ele ensinou-nos a ensinar e tinha a delicadeza suficiente para nos dizer aquilo que estava mal de modo a não ferir a nossa suscetibilidade.

Terminada a Licenciatura e depois de constatar que era impossível materializar o meu sonho de ser professora, dada a lista infundável de colegas que estavam à minha frente sem colocação, decidi inscrever-me e frequentar a Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas – Português e Espanhol. Foi com enorme orgulho que soubemos que iríamos frequentar este curso e que poderia abrir portas para a concretização de um sonho. Pensamos ser este o motivo pelo qual muitos colegas, mesmo com muitos anos de serviço, têm regressado às universidades para frequentar o curso de Espanhol. Para nós, além deste fator era, também, motivo de união às nossas raízes, às nossas origens, à nossa história visto vivermos e convivermos a vida inteira com o povo espanhol por estarmos tão próximos da fronteira. Esta proximidade territorial, geográfica foi, sem dúvida, motivadora para a frequência deste curso e facilitadora no que às cadeiras de Língua Espanhola se refere.

Após terminar a Licenciatura candidatámo-nos ao presente Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos



ensinos Básico e Secundário. A frequência do curso anterior possibilitou-nos uma série de equivalências. Nas novas cadeiras destacaram-se Comunicação em Contexto Educativo, Mediação e Resolução de Conflitos, Necessidades Educativas Especiais, Didática da Literatura entre outras. Estes ensinamentos foram cruciais na nossa formação, despertaram-nos para uma nova realidade e apetrecharam-nos com determinadas ferramentas para o pleno exercício das nossas funções. Um docente deve estar sempre em constante atualização do saber com o intuito de enriquecer pessoal e profissionalmente. Foi exatamente o que consideramos como um grande contributo deste Mestrado.

Este Mestrado e, sobretudo, este relatório têm-nos feito crescer profissionalmente, caminhar no sentido de uma construção do “ser professor”. Contudo, não fizemos este percurso sozinhos. Orientador, docentes, colegas e os nossos discentes contribuíram decisivamente para a nossa formação.

O caminho por vezes foi sinuoso, com encruzilhadas e obstáculos que nos dificultaram em larga escala entregar o presente relatório atempadamente. Houve avanços e recuos, mas hoje consideramos profícuo todo este trabalho e dedicação prestada ao presente relatório. Ele permitiu-nos criar uma grande reflexão em torno do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras quer com o nosso orientador, o Professor Dr. António Ricardo Mira, quer com nossos colegas de línguas e principalmente os do Grupo de Espanhol, mas sobretudo uma reflexão connosco próprios. Foi deveras interessante observar como a qualidade da planificação e preparação das aulas foi progredindo, a relação com os alunos também se foi metamorfoseando, criando laços mais estreitos no que à relação interpessoal se refere.

Atualmente, sentimo-nos mais confiantes e mais seguros no desempenho das nossas funções do que quando realizámos o nosso primeiro estágio. Notamos uma evolução e isso é fruto do que plantámos ao longo destes anos. Ensinar Espanhol é estar mais livre, mais desinibido. A conversa flui normalmente com os pupilos. A conversa é iniciada sempre em Língua Espanhola e durante toda a aula se fala nesta língua estrangeira.

A verdade é que a experiência adquire-se com a prática e que não somos professores apenas por querer sê-lo; é um caminho bastante árduo, mas ao mesmo tempo muito belo. Como dizia Richard L. Arends, “Aprender a ser professor é uma



viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções. Inicia-se com as diferentes experiências que temos com os nossos pais e irmãos; prossegue à medida que vamos observando professor após professor...Culmina, formalmente, com a formação profissional mas continua nas experiências de ensino por que vamos passando ao longo da vida. Hoje estamos convictos de que as palavras de Richard Arends encerram uma grande sabedoria. Aprendemos ao longo da vida, subimos degrau a degrau no nosso conhecimento e nem quando estamos no leito de morte atingimos a plenitude do conhecimento.

Si eres sensato, humilde, habrás observado que nunca se acaba de aprender...Sucedo lo mismo en la vida; aun los más doctos tienen algo que aprender, hasta el fin de su vida; si no, dejan de ser doctos.

Josemaría Escribá de Balaguer



CONCLUSÃO

Não fechamos o ciclo de estudo e de trabalho neste campo apenas por entregarmos o presente documento. Este relatório obrigou-nos a uma reflexão mais incisiva da nossa prática letiva. Ao terminá-lo, não significa que os obstáculos, os problemas, as questões levantadas não se voltem a colocar. Cada dia é um novo dia, cada turma é uma turma e cada ano letivo é um novo ano letivo repleto de novas experiências, novos desafios e muitos momentos de reflexão.

Este documento permitiu-nos crescer pessoal e profissionalmente na medida em que nos facultou ferramentas para podermos olhar mais criticamente o POCE, o CNEB e o QCRE. Aprendemos, ao longo deste relatório, que o aparecimento de todos estes documentos foi desfasado no tempo. Primeiro surgiram os programas e só depois surgiram os outros dois. Quando faria todo o sentido que tivessem surgido em simultâneo ou que, pelo menos, os Programas de Espanhol tivessem sido o resultado de um estudo detalhado e rigoroso do QCRE e do CNEB. Uma década separa o aparecimento do Programas de Espanhol, em 1991, dos dois documentos supracitados aparecidos em 2001. Dez anos são muitos anos no ensino. Dez anos são muitos ministros de Educação e, conseqüentemente, muitas políticas de ensino distintas quer no ensino básico e secundário quer no ensino universitário. Quando nos referimos ao ensino universitário estamos, indiretamente, a fazer referência à própria forma como os alunos, futuros professores, são ensinados.

O mais curioso de tudo isto não se prende tanto com a questão anteriormente levantada, mas com o facto de o Ministro da Educação, Nuno Crato, ter revogado, a meio do ano letivo, o CNEB tal como se pode ler no Despacho 17169/2011. Situando-nos no eixo temporal, são novamente dez anos que passam do seu aparecimento até à sua extinção. Mas será que nesta década o documento foi realmente aplicado na prática? Ou apenas “estava lá” e nem todos os docentes fizeram uso dele? Relembramos que os docentes de há uma década atrás tinham outro tipo de formação, uma formação que não era virada para o ensino das competências.

É lamentável que nós, alunos de Licenciaturas e de Mestrados em Ensino, sejamos, a esta altura do campeonato confrontados com esta situação quando, em toda a nossa formação académica, fomos preparados para o ensino por competências.



O que o senhor Ministro da Educação deveria ter feito, no caso das línguas, era ter partido do QCRE e do CNEB para elaborar um novo Programa de Espanhol. O Programa é que deveria ser alterado, deveria ser o fruto da leitura, estudo, junção do QCRE e do CNEB e não o invés. O Programa deveria deixar de ser uma lista, no caso das línguas, de conteúdos gramaticais a lecionar num ano letivo.

Por nos tornarmos mais críticos em relação à conceção de determinados documentos, também nos tornámos mais críticos em relação à nossa prática pedagógica. Ao longo deste ciclo, a nossa conceção nas planificações a curto prazo foi alterando e tomando outros contornos.

Para além do conhecimento mais aprofundado destes documentos, o conhecimento dos alunos contribuiu, significativamente, para essa mesma alteração. Não é em vão que “o conhecimento dos alunos” aparece como uma espécie de subtema neste relatório. Inicialmente as planificações estavam cheias de atividades. Pensávamos que noventa minutos era muito tempo e que dava perfeitamente para lecionar uma série de conteúdos. No final da aula, ficávamos preocupados e tristes por não termos ministrado todos aqueles conteúdos que tínhamos programado lecionar. Sentíamo-nos mal connosco próprios, porque não estávamos a cumprir com a planificação. Aos poucos, apercebemo-nos que quantidade não é qualidade. Esta perceção fez com que pússemos em causa a nossa prática letiva e que, conseqüentemente, a alterássemos. Com o tempo, começámos a ter uma melhor gestão desses noventa minutos e a compreender melhor o ritmo de aprendizagem de cada aprendente e do grupo-turma. As atividades passaram a ser mais aliciantes e estávamos a transmitir os conteúdos sem eles darem por isso. Esta tomada de consciência teve, sem sombra de dúvidas, benefícios pessoais e profissionais que decorreram, evidentemente, da reflexão crítica e da redação deste relatório.

O relato que apresentámos nesta meia centena de páginas foi o fruto de um trabalho bastante árduo, com avanços e recuos por motivos de várias índoles. Ao debruçarmo-nos sobre um trabalho deste teor, deparámo-nos com uma série de limitações, nomeadamente as que se prendem com as normas APA. Esta dificuldade não é apenas nossa; é uma dificuldade que assola a maioria dos estudantes universitários. Podemos chegar a esta conclusão, através do relato dos nossos colegas e, sobretudo, através da leitura do artigo “O Ensino do Espanhol e do Português na zona



Euroace” da Revista Tejuelo onde a Professora Doutora Ângela Balsa e o Professor Doutor Paulo Costa (2012) explanam muito bem esta questão ao afirmarem que “ os alunos muito embora na maioria das vezes já tenham duas licenciaturas, e alguns um mestrado académico, demonstram muitas dificuldades na elaboração deste trabalho académico”. Seria importante que houvesse uma cadeira logo no início do semestre que nos orientasse um pouco na redação deste documento e que nos fornecesse as bases para a redação do mesmo. Iriam sempre surgir dúvidas e, certamente, haveria uns alunos com mais conhecimentos do que outro no que à elaboração deste documento se refere, mas pelo menos, todos receberiam os alicerces para a construção deste ou de outro documento científico.



BIBLIOGRAFIA

AAVV. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.

AAVV. (2001). *Quando Comum Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Conselho da Europa. Porto: Edições Asa.

AAVV. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

AAVV. (1991). *Programa e Organização Curricular do Espanhol*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.

AAVV. *Projecto Educativo de Escola 2010-2013*. Escola Secundária André de Gouveia.

ALMEIDA F. J.C.P. 1993. *Dimensões comunicativas no Ensino de Línguas*. Pontes.

ARENDS, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora MCGRAW-HILL DE PORTUGAL.

CAYUELA, M. H. *Subtitulado intralingüístico con fines didácticos (Speak Up)*. In: Lourdes García Lorenzo e Ana Maria Pereira Rodríguez. *Traducción subordinada II: el subtitulado (inglés-español/galego)*. Vigo: Universidade de Vigo, Servicio de Publicacións, 2001. p. 147-167.

CANALE, M. (1983). *De la competencia comunicativa a la pedagogia comunicativa del lenguaje*. En Llobera et al. (1995). *Competencia Comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, p. 63-83.

CARDINET, J. 1993. *Avaliar é medir?* Rio Tinto: Edições Asa.



CORTESÃO, L. (2002). *Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise das práticas correntes de avaliação*. In P. Abrantes e F. Araújo (coord) *Reorganização curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens . Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério de Educação- Departamento de Educação Básica, p. 37 – 42.

DAMIÃO, M. H. (1996). *De aluno a professor*. Coimbra: Minerva Editora.

DOLZ, J.; OLLAGNIER E.; *et al* (2004). *O Enigma da Competência em Educação*, Porto Alegre, Editora Artmed.

FAVINHA, M. (2002). *Mediação: uma forma para combater a indisciplina*. In actas do colóquio de AFIRSE/AIPELF, pág. 689-693, Lisboa: A. Estrela e J. Ferreira.

FAVINHA, M. (2006). *A Direcção de Turma e a Mediação: a coordenação da gestão curricular nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento, Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia.

FAVINHA, M. (2009). *O Director de Turma como mediador entre o C. T., os alunos e os Encarregados de Educação: contributos para a avaliação da Direcção de Turma*. Tese de Doutoramento, Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia.

FERMÍN, M. 1971. *La evaluación: los exámenes y las calificaciones*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

FERREIRA, C. A. *A avaliação do quotidiano da sala de aula* . Porto: Porto editora 2007. p. 24.

GOBBI, D. (2001) *A música enquanto estratégia de aprendizagem da Língua Inglesa*. Porto Alegre.

HADJI, C. 1994. *A questão da avaliação: a unidade de um modo de juízo*. Porto: Porto Editora.

HYMES, D. H. (1971) *Acerca de la competencia comunicativa*. En Llobera et al (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, p. 27-47.

KANEL, K. R. (1996) *Teaching with music: song-based tasks in the EFL classroom*. San Francisco: Logos International p. 114-144.



LIBÓRIO, O. (2006). *Encontro Internacional Qualidade em Educação de Infância: currículo e aprendizagens*. Disponível em: www.fbb.pt/qei/images/stories/qei_-_o_ponto_de_vista_das_criancas.pdf.

MIRA, A. R. & MIRA, M.I. (2002). *Programação dos Ensinos de Língua Estrangeira/ Metodologias de Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeira – Perspectiva Diacrónica*. Évora: Publicações Universidade de Évora.

MIRA, A. R. (2003). *Primeira Impressão Tida do Professor- Aspecto Não-verbal e processo pedagógico*. Tese de Doutoramento. Univerdade de Extremadura. Cáceres/Badajoz, Espanha.

MIRA, A. R. & SILVA, L.M. (2007). “Notas sobre o valor formativo do sumário, na aula” in *Questões sobre o Ensino e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Educação- Temas e Problemas.Évora: Publicações Universidade de Évora/CIEP/Edições Colibri.

MORAIS, E. N. D.(1992). *Desconforto em Aulas de Língua Estrangeira: um Estudo em Dois Contextos de Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. LAEL, PUC-SP.

PERRENOUD, P. (s.d) *Porquê Construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Cadernos do CRIAP, Porto: ASA editores, nº 28.

ROLDÃO, M. do C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo- Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. do C. (2003). *Gestão do Currículo e avaliação de Competências: As questões dos professores*. Editorial Presença, Lisboa.

ROLDÃO, M. do C. (2008). *Gestão do Currículo e avaliação de Competências*. Editorial Presença, Lisboa.



SOBRINHO, J. D. (2002) *Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil*. In L.C. Freitas (org) *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis : Editora Insular . p.13-62.

VAN EK, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning (Vol I)*. Estrasburgo: Council of Europe.

ZABALZA, M. A. (1995). “A avaliação no contexto de Reformas”. In J. A Pacheco e M. Zabalza (orgs). *A avaliação dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, p. 13- 38.



LEGISLAÇÃO

Decreto - Lei n.º 115 – A / 98 de 4 de Maio

Decreto – Lei n.º 115 – A/ 99

Decreto Regulamentar 10 / 99 de 21 de Julho

Despacho 17169/2011

Lei 46/84 de 14 de Outubro

Portaria n.º 679 de 1977