



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**O Título: Relatório no âmbito da
unidade curricular Prática de Ensino
Supervisionada**

**Nome do Mestrando: Olinda Maria dos Santos
Monteiro**

Orientação: Professor Doutor António Ricardo
Mira

**Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino
Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos
Básico e Secundário**

Área de especialização: *Ensino do Português no 3º Ciclo do
Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol dos Ensinos
Básico e Secundário*

Évora, junho de 2015

Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário

Área de especialização: *Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol dos Ensinos Básico e Secundário*

Relatório no âmbito da unidade curricular **Prática de Ensino Supervisionada**

Nome do Mestrando: Olinda Maria dos Santos Monteiro

Orientação: Professor Doutor António Ricardo Mira

Agradecimentos

Este relatório não estaria completo se aqui não vertesse os meus profundos e sentidos agradecimentos a todos aqueles que iluminaram o meu caminho até aqui chegar.

Ao meu Orientador de Mestrado, Professor Doutor António Ricardo Mira, pela sua disponibilidade, atenção, paciência e orientações, sem as quais este trabalho não teria sido possível. O meu bem-haja!

Aos meus Professores que fizeram parte do meu percurso escolar e académico, àqueles que fizeram de mim uma cidadã mais consciente, mais atenta e mais conhecedora.

Aos meus Colegas que comigo compartilham experiências e conhecimentos, tornando o processo de ensino/aprendizagem um trabalho desafiante, dinâmico e interventivo, melhorando-o e aperfeiçoando-o a cada dia.

Aos meus Alunos pelas nossas pequenas vitórias diárias e pela aprendizagem que os fracassos nos oferecem, Alunos sem os quais este trabalho não teria sido, igualmente, possível de realizar.

Ao Carlos, à Catarina e à Maria por tornarem os meus dias mais leves e doces!

**Faz uma chave, mesmo pequena,
entra na casa.**

**Consente na doçura, tem dó
da matéria dos sonhos e das aves.**

**Invoca o fogo, a claridade, a música
dos flancos.**

Não digas pedra, diz janela.

Não sejas como a sombra.

Diz homem, diz criança, diz estrela.

**Repete as sílabas
onde a luz é feliz e se demora.**

Volta a dizer: homem, mulher, criança.

Onde a beleza é mais nova.

Eugénio de Andrade

Resumo

Agir, eis a inteligência verdadeira. Serei o que quiser.

Mas tenho que querer o que for.

**O êxito está em ter êxito, e não em ter condições de êxito. Condições de palácio tem
qualquer terra larga,
mas onde estará o palácio se não o fizerem ali?**

Fernando Pessoa

Relatório no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada

Ser professor é ser capaz de estar atento ao que o rodeia, ao outro, ser professor é ser capaz de refletir, ponderar e agir sobre a educação e a sua inevitável e constante mudança e, participando ativamente dela, fazer dos outros melhores seres humanos e melhores cidadãos, superando desafios, com o objetivo de alcançar o sucesso, o êxito... Assim, mas não esquecendo que os obstáculos fazem parte integrante da vida, mas que também a sua superação o faz.

Com a elaboração deste Relatório, pretendemos, muito mais do que espelhar a nossa prática letiva realizado no ano letivo de 2012/2013, refletir, assumir fracassos, desesperos, ansiedades, mas, acima de tudo, os êxitos, valorando a prática educativa e acreditando que o futuro assenta na educação dos jovens enquanto agentes ativos da sociedade atual, tornando, ao mesmo tempo, os professores pilares fundamentais da sociedade enquanto facilitadores da aprendizagem.

Palavras-chave: Professor. Educação. Reflexão. Mudança. Ação. Agir. Êxito.

Report of the curricular unit Supervised Teaching Practise

Abstract

Being a teacher is being able to be aware of your surroundings, or other, being a teacher is to be able to reflect, deliberate and act on education and its inevitable and constant change, and participating actively in it, make the other better human beings and better citizens, overcoming challenges, in order to achieve success ... Not forgetting that the obstacles are an integral part of life, but also overcome them.

With the preparation of this Report, we intend to more than reflect our teaching practice carried out in the academic year 2012/2013, reflect, take failures, despair, anxiety, but, above all, the successes, valuing the educational practice and believing that the future lies in the education of young people as active agents of the present society, making at the same time, the fundamental pillars of society teachers as facilitators of learning.

Keywords: Teacher. Education. Reflection. Change. Action. Act. Success.

Lista de Siglas

AEVA - Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo

CE – Conselho da Europa

CEC - Quadro Europeu de Certificações

LE - Língua Estrangeira

LEI - Língua Estrangeira I

LEII - Língua Estrangeira II

DEB - Departamento de Ensino Básico

ME - Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PISA - Programme for International Student Assessment

PES - Prática de Ensino Supervisionada

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Sumário

Introdução.....	9
A- Preparação científica, pedagógica e didática.....	11
B- Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens.....	24
C- Análise da prática de ensino.....	30
D- Participação na escola.....	36
E- Desenvolvimento profissional.....	42
Conclusão.....	45
Bibliografia.....	47

ANEXOS

ANEXO 1 – Planificação anual

ANEXO 2 – Planificação a médio prazo

ANEXO 3 – Planificação de unidade didática

ANEXO 4 – Slide

ANEXO 5 – Critérios de avaliação

ANEXO 6 – Legislação

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Plano de aula

APÊNDICE 2 – Ficha de trabalho

APÊNDICE 3 – Adequações Curriculares Individuais

APÊNDICE 4 – Adequações na Avaliação

APÊNDICE 5 – Relatório de Avaliação Diagnóstico

APÊNDICE 6 – Relatório de Avaliação de Segundo Período

APÊNDICE 7 - Relatório de Avaliação de Terceiro Período

APÊNDICE 8 – Ficha de Autoavaliação

APÊNDICE 9 – Avaliação da Oralidade

APÊNDICE 10 - Grelha de Registo diário

APÊNDICE 11 – Teste diagnóstico

APÊNDICE 12 – Teste diagnóstico

APÊNDICE 13 – Teste diagnóstico

Introdução

**Ensinar
é um exercício
de imortalidade.
De alguma forma
continuamos a viver
naqueles cujos olhos
aprenderam a ver o mundo
pela magia da nossa palavra.
O professor, assim, não morre
jamais...**

Rubem Alves

O presente relatório fundamenta-se no trabalho realizado na docência da disciplina de Espanhol, grupo 350, no Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo, no passado ano letivo de 2012/2013 e insere-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionado do Curso de Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário, especialização em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol dos Ensinos Básico e Secundário, realizado na Universidade de Évora.

Este documento tem como objetivo maior expor o que foi a prática de ensino com as metodologias que lhe estiveram subjacentes, refletindo sobre o caminho percorrido, na perspetiva de uma formação baseada nos progressos das atitudes e das competências que devem acompanhar a trajetória evolutiva do trabalho docente, com a consciencialização plena de que não se trata de uma meta, mas antes de uma mola de arranque para motivar

a caminhada rumo à grande finalidade que é o sucesso educativo de todos e de cada um dos aprendentes que frequentam a escola.

Em termos estruturais, o presente relatório organiza-se, contemplando a preparação científica, pedagógica e didática, bem como a prática letiva consubstanciada na planificação, na condução das aulas e na avaliação das aprendizagens e seguida por uma reflexão. Faz-se, ainda, referência à participação na escola e ao desenvolvimento profissional.

A- Preparação científica, pedagógica e didática

Conselho

**Sê paciente; espera
que a palavra amadureça
e se desprenda como um fruto
ao passar o vento que a
mereça.**

Eugénio de Andrade

Com o alargamento da escolaridade obrigatória e a aplicação de medidas eficazes para a sua concretização, a escola recebeu um caudal de alunos para o qual não estava preparada, nem a nível de equipamentos e de instalações, nem no atinente à preparação pedagógico-didática dos profissionais de ensino. Assim, habituados a crianças interessadas, estudiosas, disciplinadas e com expectativas em relação às aprendizagens, os professores passaram a ter de lidar com turmas de elevadas dimensões, constituídas por elementos discentes muito heterogéneos quer em termos socioafetivos quer em termos culturais.

Neste contexto, o ensino não poderia ser restritivo, uma vez que não faria sentido obrigar o aluno a frequentar a escola e não lhe fornecer condições para o sucesso. Deste modo, as indicações do poder central começaram a pôr a tónica no aproveitamento escolar, tentando chamar a atenção para o facto de todos deverem ter as mesmas oportunidades no que respeita à aprendizagem.

Como o sistema educativo não contemplou, em termos prioritários, a formação docente, os professores interpretaram a criação de “condições para o sucesso de todos” como a obrigatoriedade de todos transitarem de ano, quer tivessem ou não atingido os objetivos preconizados. Nesta perspetiva, os referidos objetivos tinham de ser mínimos, dado que deviam ser atingidos por todos, pelo que a solução seria nivelá-los, tendo em conta o menor grau de dificuldade. Esta atitude acarretou o desinteresse dos alunos com condições para atingirem melhores resultados, já que, na maior parte das vezes, se viam envolvidos em práticas intensivas sobre assuntos que eles já dominavam.

Por outro lado, tendo-se preconizado que as retenções deviam assumir um caráter excepcional, os normativos apontavam no sentido de ser elaborado um relatório circunstanciado sobre as dificuldades denotadas pelo aluno que não obtivesse aproveitamento. Na base dos dois fatores que se acabam de enunciar, criou-se a ideia de que as diretrizes postulavam que todos os alunos transitassem de ano, mesmo que não tivessem feito progressos significativos, obviando-se, desta forma, o incómodo de elaborar um relatório escrito.

Nos dias de hoje, a situação é diferente e os professores já interiorizaram as ideias de força subjacentes às correntes modernas da pedagogia, estando mais conscientes da necessidade de acompanhar individualmente cada aluno, respeitando o seu ritmo de aprendizagem e indo ao encontro das motivações intrínsecas capazes de levarem o discente a ser curioso e a procurar o saber. Nesta linha de pensamento, o aluno passou a ser designado por aprendente, na medida em que se espera que ele seja o construtor dos seus saberes, na certeza de que lhe cabe o papel principal em todo o processo ensino /aprendizagem.

Assim o afirmam Mira e Mira (2002:15):

Em suma, e em termos de Pedagogia Geral, o ensino centra-se sobre o aluno, o professor é o guia, mediador, orientador, conselheiro, facilitador da aprendizagem, organizador, coordenador e ajudante do aluno, enquanto este aprende. É a perspectiva do Movimento Humanista (...) que assenta em princípios psicopedagógicos da aprendizagem centrada no aluno, repito, na auto-aprendizagem e auto-avaliação, na aprendizagem dos sentimentos, dos conceitos, das habilidades, do ajudar a “tornar-se pessoa,” na atmosfera emocional positiva, empática.

O ato de aprendizagem pertence a cada ser, cabendo ao professor assumir o papel de facilitador das várias aprendizagens. Deste modo, exige-se ao docente uma preparação eficaz em diversas vertentes, científica, pedagógica e didática, sem esquecer o contexto sociocultural em que se insere o processo educativo.

Os programas necessitam sempre de um docente para os implementar no contexto de sala de aula, assim como em todas as atividades curriculares e extracurriculares. Deste modo, é indispensável que os agentes de ensino se consciencializem das perspetivas teóricas e das intenções pedagógicas dos documentos onde os responsáveis pela educação em Portugal vertem as suas diretrizes. Nesta linha de pensamento, reveste-se de pertinência que os professores procedam a uma reflexão desses documentos, no sentido de perceberem de que modo podem adaptar as suas práticas letivas ao que é preconizado.

Neste contexto, Isabel Alarcão (2001:6) afirma que:

realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aulas meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.

Embora seja dada ao docente a liberdade para fazer as suas opções metodológicas, espera-se que ele trabalhe em contexto escolar, fazendo uma organização adequada dos conteúdos, tendo em vista a progressão dos conhecimentos, e que leve os alunos a exercitar a memória e a inferir regularidades que lhes permitam adquirir quadros conceptuais de referência responsáveis pela consolidação dos conhecimentos e pela realização dos desempenhos esperados.

Enquanto membro da Comunidade Europeia, Portugal aceitou orientar o seu sistema educativo, igualmente e para além dos programas que serão abordados mais adiante, no que diz respeito ao ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas, adiante designado por QECR. Nesta base, importa que os docentes tomem um conhecimento cabal desse documento e façam um exercício de reflexão sobre ele, a fim de poderem implementar as linhas de força nele vertidas, optando pelas sugestões e estratégias que melhor se adaptam ao perfil e aos objetivos do aprendente, sem deixarem de lado a sua própria criatividade. Assim, torna-se indispensável uma leitura aprofundada do articulado no QECR, a fim de se compreender o género, o âmbito e as suas funções essenciais do documento, com vista a ser possível salientar os conceitos e os contributos, especialmente, no que diz respeito à competência comunicativa, ao multilinguismo, ao plurilinguismo e às suas implicações na interculturalidade, aos níveis de proficiência e às atividades e estratégias comunicativas. Só deste modo, se poderão apontar algumas linhas de reflexão a respeito da relevância do documento (QECR) para o sistema educativo português, a propósito do ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas é da responsabilidade do Conselho da Europa e surgiu no âmbito do projeto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilingue e Multicultural”. No caso da realidade portuguesa, um grupo de trabalho, especialmente designado para o efeito, procedeu à sua adaptação. Trata-se de um “*instrumento linguístico essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na grande Europa*” (Conselho da Europa, 2001:7), que não pretende apresentar receitas ou regras, mas antes criar condições para permitir a reflexão sobre

algumas questões que se prendem com a aquisição de uma língua estrangeira, nomeadamente, com a forma como se processa essa aprendizagem, pois só assim se dará existência a interlocuções produtivas e eficazes entre todos aqueles cuja atividade se desenvolve na área das línguas vivas, mesmo que sejam aprendentes.

Assim sendo e tal como refere Mira (2012:88),

En todos estos ámbitos el Marco de Referencia asume no decir lo que se tiene que hacer o de qué forma hacerlo y se permite plantear preguntas y no contestarlas. El Marco de Referencia apunta principios orientadores, no establece leyes. En este sentido, tampoco propone, explícitamente, qué lenguas extranjeras deben enseñar los cuarenta y siete estados miembros del Consejo de Europa en sus territorios, y qué decisiones deben tomar al respecto sus respectivos Ministerios de Educación.

Seguindo este caminho, conseguir-se-á progredir na qualidade da comunicação entre falantes europeus, tendo em conta as diferenças contextuais linguísticas e culturais, na perspectiva de que, quanto melhores forem os laços comunicacionais, mais facilitada ficará a mobilidade dos cidadãos e o intercâmbio a vários níveis. Por outro lado, se todos os supostos intervenientes no processo de organização da aprendizagem das línguas caminharem no mesmo sentido, com a perfeita consciencialização de que a grande finalidade do trabalho de todos é contribuir para a formação de aprendentes que sejam capazes de adquirir competência linguística e proficiência comunicativa, estará encontrada uma forma privilegiada de promover uma cidadania democrática. Ao descrever os objetivos, os métodos e os produtos, o QEQR revela-se um excelente auxiliar na construção de saberes e atitudes, na medida em que fornece as pistas e permite a adaptação aos percursos que cada um estabelece como prioritários para si próprio.

No que diz respeito à estrutura e aos componentes essenciais, o QEQR define os seus objetivos e as suas finalidades e estabelece as suas funções, seguindo critérios que se articulam com a política geral de línguas do Conselho da Europa. Valoriza as estratégias que determinam o uso da língua, no sentido de propiciarem a ativação de competências gerais e comunicativas suscetíveis de levarem os aprendentes a desempenhar “*com êxito as atividades e a desenvolverem processos envolvidos na produção e na receção de textos*” (Conselho da Europa, 2001:17), tendo em conta a integração na vida social e cultural em contexto plurilingue.

Deste modo e tal como é vertido no QEQR,

a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, possui proficiência, em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata

da sobreposição ou de justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer. (Conselho da Europa, 2001:231).

O documento inclui, também, a articulação dos parâmetros utilizados com a descrição dos modos de utilização do falante, bem como os domínios e as situações contextuais com tarefas, temas e processo de comunicação, atividades e suportes. As competências gerais e comunicativas encontram-se escalonadas e os processos de aprendizagem e de ensino das línguas articulam-se com a dicotomia aquisição-aprendizagem e com o desenvolvimento da competência plurilingue, ao mesmo tempo que se realça o papel das tarefas em todo o processo do ensino das línguas.

Outra componente digna de nota prende-se com o conceito de diversificação linguística que preside à conceção dos cenários curriculares, relacionando plurilinguismo com pluriculturalismo, na perspectiva de uma aprendizagem contínua alicerçada em competências modulares, cuja avaliação se estrutura em vários tipos, visando a possibilidade operatória.

Tal como podemos ler no QECR:

“Existem três conceitos considerados fundamentais em qualquer discussão sobre avaliação: validade, fiabilidade e exequibilidade. (...) A validade é o conceito que o Quadro de Referência pretende tratar. É possível considerar que o procedimento de um teste ou de uma avaliação é válido, se puder ser demonstrado que aquilo é efectivamente avaliado, o constructo, é aquilo que, no contexto dado, *deve* ser avaliado e se a informação recolhida der uma representação exacta da proficiência do(s) candidato(s) em questão (CE, 2001:243).

Por outro lado, a fiabilidade “*é a medida segundo a qual teremos a mesma classificação dos candidatos em duas administrações (reais ou simuladas) do mesmo teste*” (CE, 2001:243).

Por último e sabendo-se que a exequibilidade está relacionada com a capacidade de pôr em prática a avaliação, o QECR afirma que:

“Mais importante do que a fiabilidade é, de facto, a exactidão das decisões tomadas em função de uma norma. (...) A exatidão das decisões dependerá da validade de determinada norma para o contexto. Dependerá também da validade dos critérios usados para tomar decisões e da validade dos procedimentos usados no desenvolvimento desses critérios”. (CE, 2001:243).

É de destacar a tónica que o QECR põe na competência comunicativa, conseguida com o contributo do conhecimento e da experiência das línguas, em

interrelação e interação. Para trás ficou o entendimento de que uma língua estrangeira era para ser falada e escrita com o máximo de correção a todos os níveis. Ao contrário, o documento salienta que *“um locutor pode, em diferentes situações, recorrer, com desembaraço, a diferentes partes desta competência para estabelecer uma comunicação eficaz com um interlocutor específico”* (Conselho da Europa, 2001:23). A competência comunicativa permite aos falantes, por exemplo, expressar-se numa língua e compreender outra, ou, ainda, reconhecer alguns elementos lexicais de uma língua totalmente desconhecida, quer recorrendo a um processo de analogia com outras palavras pertencentes a um repositório internacional comum, quer lançando mão de formas paralinguísticas, como a mímica, para simplificarem o uso da língua.

De acordo com a política linguística e intercultural da Europa, na procura de dar resposta às necessidades do comércio internacional e ao problema de integração das comunidades migrantes, fala-se de competência comunicativa intercultural (Balboni, 2006:7). Esta competência numa segunda, ou terceira, língua enriquece o indivíduo e não enfraquece o domínio da língua materna, conferindo ao falante *“dois modos de atuar e de comunicar distintos e autónomos”* (Conselho da Europa, 2001:73). O que se passa é que o aprendente se torna plurilingue e as competências de ordem linguística e intercultural que ele já possuía desenvolvem-se graças ao conhecimento de outra língua e de outra realidade cultural, aumentando a capacidade de aprendizagem linguística e exponenciando a predisposição para a abertura a novas vivências culturais.

O QECR define, de igual modo, *“os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida”* (Idem:175), entendidos na verticalidade do processo contínuo e individual. Na verdade, quer se trate de um falante nativo, ou não, o desenvolvimento das competências não é comparável de um indivíduo para outro, daí que, embora a definição de níveis de proficiência possa parecer arbitrária, a utilidade da sua existência justifica a elaboração de uma escala de níveis caracterizados por descritores, com o objetivo de segmentar o processo de aprendizagem, facilitando a avaliação e o desenho programático que deve estar adaptado ao sistema educativo de cada país. Esta escala delimita um conjunto de *“patamares ascendentes de proficiência”* (Idem:70) e pode estar sujeita a um critério de relevância, segundo o fim a que se destina a aprendizagem.

É possível, de qualquer modo, estabelecer um conjunto de níveis, e o QECR fá-lo, com base num determinado número de organismos públicos de certificação, apresentando descritores que resultaram de um trabalho de recolha junto de grupos de

docentes de língua materna e estrangeira de variados setores de ensino, com experiência e formação inicial diversificadas.

Estes descritores obedecem a uma organização que estrutura as atividades e as estratégias comunicativas com base na produção, na receção e na mediação, quer na oralidade, quer na escrita, sem descer mais ao pormenor da comunicação não verbal e dos comportamentos paralinguísticos, onde se incluem a linguagem corporal, os sons extralinguísticos, os traços prosódicos, embora o QECR especifique que as línguas gestuais não estão no seu âmbito (Idem:132).

Importa realçar que as estratégias sugeridas neste documento contemplam sempre uma vertente cultural e pragmática, na medida em que integram atividades contextualizadas em situações comunicativas de vária ordem, como urge na aprendizagem das línguas vivas.

Entendida a finalidade da aprendizagem das línguas vivas como o desenvolvimento de capacidades linguísticas, importa que a oferta das línguas nas escolas seja diversificada, com vista à aquisição de uma competência comunicativa plurilingue que acompanhe o aprendente para fora do meio escolar. Nesta perspetiva, o ensino/aprendizagem das línguas vivas sofreu profundas alterações, na medida em que os objetivos visados deixaram de passar pela mestria de um falante nativo. As orientações, no caso português, são emitidas pelo Ministério da Educação (www.dgicd.minedu.pt/plnmaterna/lnm_doc.asp) e apontam para o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, nomeadamente, no que se refere às questões do diagnóstico e da avaliação (Pascoal & Oliveira, s.d.:2). O QECR assume-se voltado para a ação e considera, *“antes de tudo, o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais que têm de cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico”* (Conselho da Europa, 2001:29).

Segundo o jornal Expresso de 8 de maio de 2010, uma percentagem superior a cinquenta por cento da população portuguesa reconhece que não sabe falar qualquer língua estrangeira, pelo que o currículo da escolaridade obrigatória deveria criar condições efetivas para a aprendizagem de mais do que uma LE. De qualquer modo, as orientações metodológicas do Ministério da Educação, segundo Mendes e Caels (2005: 5) apontam para que, na escola, se construam cenários estratégicos de modo que os aprendentes possam desenvolver as suas competências comunicativas em língua *“em diversos contextos (...) tantos quantos os seus universos de ação, (...) para realizarem*

atividades linguísticas que implicam processos de produção e/ou de recepção de textos orais e/ou escritos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos”.

Verifica-se, porém, um certo desfasamento entre a vontade de assumir o QECR como instrumento aglutinador de princípios sobre os quais se rege o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras no âmbito do sistema educativo português e as políticas seguidas, nomeadamente, a drástica redução da carga horária que sofreram essas disciplinas, no desenho curricular do ensino básico. Não é com dois blocos semanais de cinquenta minutos que um docente consegue introduzir, na prática pedagógica, fatores situacionais que propiciem vivências conducentes ao desenvolvimento eficaz da competência comunicativa de cada um dos aprendentes, respeitando a individualidade dos respetivos ritmos de aquisição e níveis de proficiência.

Em face do documento analisado (QECR) e da bibliografia consultada, conclui-se que as políticas contemporâneas e as estratégias pedagógicas convergem para constituir como prioridade o desenvolvimento de uma competência plurilingue e, conseqüentemente, pluricultural por parte dos aprendentes de LE. Assim, na impossibilidade de descurar o ambiente cultural que abraça uma língua, espera-se que os docentes, mobilizando estratégias, consigam ajudar os aprendentes a transformarem-se em locutores plurilingues, capazes de efetivar a comunicação em vários códigos linguísticos, negociando sentidos em contextos culturais diversificados e ampliando intercâmbios a todos os níveis (Andrade & Sá, 2003:31 – 41).

Em jeito de conclusão, poder-se-á afirmar que o ensino/aprendizagem de LE se processa na tentativa de estabelecer equilíbrio entre a competência comunicativa, a apropriação de dados culturais e, porque também não podem ser votados ao esquecimento, os mecanismos de funcionamento da LE e da língua materna.

A gama dos quadros europeus de referência para as competências em línguas alargou-se, contemplando, para além das línguas estrangeiras, as competências essenciais em língua materna, na perspetiva de um processo de aprendizagem ao longo da vida.

De alguns anos a esta parte, são vários os projetos que se interessam pela descrição das competências em línguas. Entre eles encontram-se três grandes iniciativas europeias, como: o programa internacional da OCDE (PISA) que visa o acompanhamento das aprendizagens dos alunos; o quadro europeu de certificações (QEC) que se integra no programa de trabalho “Educação e Formação 2010” da Comissão Europeia e o quadro europeu comum de referência para as línguas (QECR) do Conselho da Europa.

Sabendo-se que o Programa de Espanhol do 3º ciclo do Ensino Básico tem por referência a antiga Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 115/97, de 19 de setembro), assim como o Decreto-Lei nº286/89, as linhas orientadoras enquadram-se nos propósitos expressos nos referidos documentos, ou seja, pretende-se promover o processo ensino/aprendizagem nas suas “*três dimensões essenciais, isto é, o desenvolvimento de aptidões, a aquisição de conhecimentos e a apropriação de atitudes e valores*” (Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, 1997:5).

Desta feita, o paradigma utilizado é o comunicativo, dado que privilegia o crescimento global do aluno em toda a sua plenitude. Assim sendo, ao aluno é dado o papel principal, isto é, o aluno surge como o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa aparece como “*uma macro-competência, que integra um conjunto de cinco competências – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística – que interagem entre si*” (ME/DEB,1997:5). Deste modo e com base no programa, é através da simulação de situações reais que se aprenderá uma língua, ou seja, pela comunicação oral e escrita, sendo que se definem seis domínios diferentes, ou seja, compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita, reflexão sobre a língua, bem como a sua aprendizagem, não esquecendo, igualmente, os aspetos socioculturais.

Importa não esquecer que, de acordo com o difundido no respetivo programa de Espanhol,

“... não se apresenta apenas como um conjunto de conteúdos a apreender, mas antes pretende ser instrumento regulador da prática educativa, contendo flexibilidade e abertura que permitem corresponder às necessidades e interesses dos alunos e às condições em que decorre a prática educativa” (ME/DEB, 1997:6).

No que aos domínios de compreensão e expressão oral e escrita diz respeito, os conteúdos focam-se, essencialmente, nas interações reais fornecidas pelas situações vividas do quotidiano, ou seja, nos atos de fala, assim como nos momentos e lugares de comunicação, no número e tipos de interlocutores nas adequações do discurso ao contexto, a sua coesão e pressuposições, na estrutura da frase e no vocabulário relativo aos temas mais comuns.

Por outro lado, no atinente ao domínio da reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem, pretende-se que se alcance a eficácia comunicativa e a fluidez na utilização da língua com todos os aspetos formais que lhe são inerentes.

Por último, contemplando os aspetos socioculturais, os conteúdos focam-se, obviamente, nos aspetos sociais, bem como nos aspetos culturais nos países cuja língua é o espanhol.

Numa primeira leitura do programa, realçam-se anexos demasiado extensos que, de imediato, causam estranheza, pois a informação central e primordial não deverá centrar-se em anexos, neste deverão constar apenas documentos de menor importância e/ou documentos secundários. Por outro lado, parecem existir muitas repetições nos conteúdos de 7º, 8º e 9º anos, explicadas pelo facto de se tratar de um ensino em espiral, ou seja, um ensino que repete e aprofunda progressivamente os conteúdos no decorrer dos três anos do ciclo de estudo. Assim sendo, o que, muitas vezes, o aluno não consegue aprender no 7º ano, poderá, eventualmente, vir a aprender no 8º ano e, posteriormente, consolidar no 9º ano. Neste sentido, é ao professor que cabe o papel de facilitador de aprendizagens, utilizando, para tal, metodologias ativas, que criem, no aluno, a vontade de aprender. E porque assim é, são os alunos que ocupam o lugar central, pretendendo-se *“que construam a sua própria aprendizagem, participando na tomada de decisões, com o fim de evitar conflitos entre a diversidade da turma e a tendência para estandardizar o ensino e os processos, esperando resultados uniformes”* (ME/DEB, 1991:31).

Há, contudo, a ausência da divisão entre a interação oral e escrita, bem como a falta de realce da oralidade, o que é de estranhar, dado que, no Programa, se faz referência aos seis domínios já acima mencionados, acrescentando, ainda, o facto de que se trata da aprendizagem de uma língua estrangeira e que as orientações metodológicas do Ministério da Educação, segundo Mendes e Caels (2005:5) apontam para que, na escola, se construam cenários estratégicos de modo que os aprendentes possam desenvolver as suas competências comunicativas em língua *“em diversos contextos (...) tantos quantos os seus universos de acção, (...) para realizarem atividades linguísticas que implicam processos de produção e/ou de receção de textos orais e/ou escritos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos”*.

O programa, ao referir-se à avaliação, preconiza que se valorize a avaliação formativa e contínua, resultante da realização de tarefas, ou seja, realizada no decorrer do ano letivo e também ela centrada no aluno, enquanto figura principal do processo ensino/aprendizagem. Por conseguinte, deverá ser atribuída ao aluno a possibilidade de participar, igualmente, nesse mesmo processo de avaliação, pois, poder-se-á *“controlar em pequenos passos a sua aprendizagem, consciencializar os seus progressos e as suas*

dificuldades, não acumular deficiências e lacunas, refletir sobre os seus erros para ensaiar outros caminhos” (ME/DEB,1997:33).

Uma vez mais, pretende-se que a avaliação seja centrada no aluno, tal como está veiculado no programa:

Uma avaliação focalizada nas capacidades do aluno assume uma dimensão formativa que passa a mera função de classificação e de certificação académica.

Pelo seu carácter eminentemente regulador, expressa uma nova atitude perante o erro, interpretando-o como sintoma de falta de domínio das operações requeridas para a resolução de problemas ou como um passo explicável no percurso pessoal de aprendizagem.

O reconhecimento da função indiciante do erro no processo de aprender possibilita a Identificação dos pontos estratégicos onde é oportuno intervir (ME/DEB, 1991:33).

Deste modo, é abordado o erro enquanto forma de autocorreção e capacidade autocrítica no sentido de o identificar, corrigir e superar, sendo que existe aqui uma perspetiva positiva do erro enquanto medida de aprendizagem. Poder-se-á afirmar que está patente o conceito do “aprender a aprender”, que assume uma grande importância no processo ensino/aprendizagem.

Tal como refere Mira (2007:16)

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 os quais a tentativa e o erro (“trial and error”). Sendo inevitável, é considerado um índice de aprendizagem transitório e prova de que a aprendizagem se está a processar eficazmente.

Desta forma, ao erro é atribuída uma importância fulcral, na medida em que o mesmo é visto como mais um instrumento ao dispor do professor. Assim o corrobora Mira (2007:16):

A análise do erro é um instrumento ao dispor do professor que pode dar-lhe, pois, indicações sobre a evolução da aprendizagem e sobre a insuficiência dos modelos descritos. A ideia é a da não censura e a da não penalização do erro (...) e de apelar para a sua capacidade de autocorreção.

A aprendizagem por tarefas reveste-se, tal como já foi acima mencionado, de vital importância, seguindo, deste modo, as sugestões emanadas de Quadro Europeu Comum de referência para as Línguas. Assim sendo, o QECR apresenta-se voltado para a ação e considera, “antes de tudo, o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais que têm de cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em

circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico” (Conselho da Europa, 2001:29).

Perante os manuais em uso, destaca-se o manual *!Ahora Español!* nível 1, iniciação no 7º ano (da Areal Editores), constituindo-se uma agradável surpresa, pelo facto de se ter provado vir a ser uma eficaz ferramenta de trabalho no decorrer de todo o ano letivo. Este manual apresenta uma correta articulação com o QECR, assim como com o Programa de Espanhol do 3º Ciclo do Ensino Básico, estimulando o aluno a ser autónomo, crítico e a realizar exercícios em amplas simulações de possíveis contextos de comunicações orais e escritas.

Ao iniciar a aprendizagem de uma nova língua (LE2), o aluno apresenta grandes expectativas e alguma apreensão à mistura. Assim, o manual surge como o primeiro contacto do aluno com a língua. Deste modo, o manual acima mencionado inicia com a denominada “Unidad 0” e fá-lo de uma forma cativante e motivadora a que os discentes não são indiferentes. Nessa mesma unidade, são exibidas diversas e coloridas imagens reais de figuras públicas de origem hispânica nas suas mais variadas vertentes, ou seja, a nível cultural, histórico e desportivo. Por outro lado, podem ver-se imagens de monumentos, atividades e eventos ou festividades, naturalmente, hispânicas. Após a visualização das imagens, o aluno é convidado a legendá-las e a falar sobre elas, utilizando imediatamente a língua estrangeira, muitas das vezes, sem dar por isso. Quando essas mesmas imagens são do interesse pessoal do aluno, a motivação é sempre acrescida e funciona como força motriz para o levar a querer aprender sempre mais.

Quando se fala em manual escolar, de uma forma generalizada, deve ter-se sempre em atenção que este é apenas mais um material à disposição do professor, sendo que não é, de todo, um elemento “castrador” daquilo que será a sua prática docente. Nesta perspetiva, é fundamental que o professor, enquanto facilitador das aprendizagens, tenha consciência de que dispõe de uma panóplia quase infindável de materiais à sua inteira disposição, sendo que o desafio que se lhe coloca é saber eleger quais os materiais mais adequados a adotar em sala de aula.

Esta mesma ideia é emanada por Lobato e Gargallo (2004:668):

Sería ilusorio centrar la solución en uno solo de los muchos componentes que participan en el proceso docente y discente. Ése sería, por ejemplo, el caso si ligáramos unívocamente el concepto de *método* a la calidad de los materiales docentes, o al profesor o al alumno individualmente, o incluso sólo a las actividades desarrolladas en la docencia. (...) Cabe incluso pensar que la importancia de cada componente varía de acuerdo con las circunstancias del entorno en que nos encontramos o según el tipo de discentes a que se atiende.

Relativamente à essência do manual, isto é, à sua organização e ao seu método, ela é coerente e funcional. Coerente, pois desenvolve sempre os temas a partir da exploração de imagens ao longo de todas as unidades, o que cativa o interesse dos alunos, estimulando, ao mesmo tempo, a sua autonomia e o seu sentido crítico, bem como promove a vontade de conhecer e aprender a partir de algo tão simples como a estimulação visual, catalisadora dos interesses dos alunos enquanto aborda e explora temas e imagens do seu interesse, nomeadamente desportos, especialmente futebol, bem como filmes ou séries juvenis apelativos para os alunos, muito devido a uma cuidada seleção das fotos quase sempre de jovens, referências marcantes da atualidade.

No entanto, as sugestões de atividades de carácter prático apresentadas no final de cada unidade revelam-se demasiado extensas para serem concluídas em contexto de sala de aula, ainda que se trate de aulas de noventa minutos. Assim, ao elaborarem e sugerirem este tipo de atividades, os autores parecem não ter conhecimento real e efetivo de como são, verdadeiramente, constituídas as turmas, quer em termos de número de elementos, quer em termos de heterogeneidade, com ritmos e capacidades de aprendizagem muito díspares e heterogéneos, muito longe do protótipo do que se poderia apelidar de aluno ideal.

B- Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens

Acordar

(...)

Pertenço a tudo para pertencer cada vez mais a mim próprio

E a minha ambição era trazer o universo ao colo

Como uma criança a quem a ama beija.

Eu amo todas as coisas, umas mais do que as outras,

Não nenhuma mais do que outra, mas sempre mais as que estou vendo

Do que as que vi ou verei.

(...)

Penso nisto, entorneço-me mas não sossego nunca.

(...)

Álvaro de Campos

As planificações das aulas foram ajustadas às planificações de maior abrangência temporal, respeitando as características das turmas e a especificidade de cada aluno.

Desta forma, a fim de promover o sucesso escolar e educativo dos alunos, foram aplicadas estratégias diversificadas, em contexto de sala de aula e procurou-se que fosse prestado um apoio individualizado nas aprendizagens, sempre com a consciência de que a construção dos saberes cabe aos alunos e para o professor fica a missão de orientar, despertar a curiosidade e a vontade de aprender. Assim, recorreu-se ao estudo autónomo, à partilha de saberes e de experiências com outros professores, à pesquisa e à consulta de diversos documentos. Com os alunos, incentivou-se, também, o trabalho autónomo, a pesquisa de informação, o trabalho de pares, a prática da oralidade, com apresentações preparadas para grandes grupos, o treino escrito de textos das diversas tipologias, bem como exercícios de funcionamento da língua, recorrendo, sempre que possível, ao humor. Sempre que necessário, elaboraram-se e implementaram-se planos que visavam a recuperação dos alunos que evidenciaram dificuldades de aprendizagem.

Desenvolveram-se, ainda, hábitos de trabalho e rotinas favoráveis ao desempenho, bem como técnicas de estudo individual.

As principais dificuldades encontradas prendem-se com a falta de hábitos e métodos de estudo e a falta de motivação que alguns alunos revelaram, devido à falta de expectativas quanto ao futuro. Perante estas dificuldades, foram implementadas estratégias variadas, diferenciando-as de acordo com as características dos alunos, com recurso a materiais apelativos, como os textos humorísticos, à diversidade de metodologias, a atividades de recuperação e a exercícios de remediação, tendo sempre o cuidado de que os interesses e os ritmos de aprendizagem de cada um fossem respeitados.

Estabeleceu-se uma boa relação pedagógica e empática com os alunos, onde imperava o respeito mútuo e o diálogo. As conversas com eles dentro e fora da sala de aula contribuíram para estreitar relações, apresentando disponibilidade para os ajudar a resolver problemas e procurando envolvê-los em projetos. No âmbito comportamental, foi utilizada uma abordagem pró-ativa e preventiva para evitar que surgissem problemas disciplinares.

Elaboraram-se, juntamente com os alunos, mesmos os que apresentavam mais dificuldades em sistematizar os conhecimentos, materiais lúdicos com vista a ulterior utilização nas aulas, procurando desenvolver o gosto pela mestria linguística e pela competência comunicativa.

Fez-se uma avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

Ao avaliar os alunos, foram tidos em conta vários itens: as competências essenciais da disciplina numa perspetiva interdisciplinar; a capacidade de comunicação em diferentes situações; a capacidade de resolução de problemas; a oralidade; a criatividade; a autonomia; a participação nas atividades na aula; a responsabilidade, bem como o interesse e o empenho demonstrados pelas atividades propostas ou de iniciativa própria. Estes itens foram avaliados, durante o ano letivo, recorrendo a fichas de trabalho, fichas de avaliação de conhecimentos, grelhas de observação da aula, trabalhos de grupo, trabalhos de investigação, testes de leitura, trabalhos individuais de iniciativa própria, bem como pesquisas e grelhas de registos. A atitude assumida denotava confiança nas possibilidades de aprendizagem de todos os alunos, já que eles percebiam que as suas diferenças individuais eram respeitadas, sendo reforçados os comportamentos adequados e os progressos de cada um. Foram proporcionadas condições para que os discentes pudessem identificar as suas dificuldades, procedendo-se à proposta de outras tarefas, em função dos erros detetados.

No que se refere aos alunos com necessidades educativas especiais, houve sempre a preocupação de aplicar as formas de avaliação estabelecidas em reuniões de Conselho de Turma, tais como: apoio mais individualizado, mais tempo na realização dos exercícios, fichas de avaliação adaptadas às necessidades de cada aluno, com critérios de correção e cotações diferentes.

No final de cada período, foi feita uma reflexão ponderada sobre a avaliação de cada aluno e, sempre que necessário, implementaram-se atividades e estratégias de remediação para melhorar os resultados obtidos, incentivando sempre a auto e a heteroavaliação.

No atinente às aulas, elas iniciaram-se sempre com a motivação dos alunos, procedendo-se à articulação das aprendizagens a realizar com as anteriores, sendo explicitados de forma clara os conteúdos a tratar e as tarefas a realizar. A seleção dos conteúdos pautou-se por critérios de atualidade, relevância, essencialidade, amplitude e profundidade adequadas, numa perspetiva de articulação com outros saberes, incluindo os de natureza local, sendo que a sua apresentação decorreu de forma problematizadora, de modo que os alunos se interessassem e participassem ativamente.

Os recursos foram escolhidos tendo em conta o nível etário e os interesses dos alunos, aproveitando as capacidades didáticas do manual, das fotocópias, dos documentos autênticos, do computador, do vídeo, da fotografia e do quadro interativo.

Quando, finalmente, abordamos a questão da avaliação por nós efetuada aos nossos alunos, temos a plena consciência do quão importante esta é, mas, ao mesmo tempo, acreditamos e temos plena perceção de que ela, fazendo parte integrante do processo ensino /aprendizagem, é útil e fundamental a todos os intervenientes, ou seja, é imprescindível ao professor, mas é-o igualmente para os discentes, tal como defende Figueiredo (2008:236) quando declara que *“os alunos necessitam de estar conscientes da sua evolução, tendo em vista a concretização dos objetivos por si estabelecidos.”*

Por outro lado, sabemos que o próprio conceito de “avaliação” registou uma longa e ampla evolução, passando a ser considerada em três vertentes, ou seja, avaliação diagnóstico, avaliação sumativa e avaliação formativa.

Assim e tendo refletido sobre a avaliação e o seu papel primordial, decidimos explanar, ainda que de forma sucinta, o próprio conceito inerente à avaliação no seu sentido mais globalizante.

Quando falamos em avaliação somos confrontados com uma panóplia infundável de definições, noções mais ou menos próximas daquilo que estávamos à espera. Por outro

lado, quando nos inserimos no campo educacional, o conceito de avaliação parece-nos inerente ao próprio ato de educar. Assim sendo, no que à avaliação diz respeito e de acordo com o conceito popular a avaliação é “o ato ou efeito de apreciar ou determinar o valor de algo.”

Tomando como ponto de partida esta mesma definição, pretendemos, agora, restringir-nos ao campo educacional, debruçando-nos, deste modo, sobre o processo ensino/aprendizagem e o conceito de “avaliação” vertido nesse mesmo processo.

Sabendo-se que o campo da avaliação é deveras abrangente, podem ser objeto de avaliação tão diversas realidades, tais como programas de avaliação, processos educativos, ou, por outro lado, discentes e até mesmo docentes.

Seguidamente e porque acreditamos, tal como veiculado anteriormente, que a avaliação é parte integrante e indiscutível de todo o processo ensino /aprendizagem, faremos uma abordagem, que pretendemos sucinta, mas reflexiva, relativamente ao papel que a avaliação desempenhou no decorrer dos últimos tempos e a sua respetiva evolução até aos dias de hoje.

De acordo com Vianna (2000), a avaliação educacional não tem servido apenas à função reducionista de verificação de desempenho, mas igualmente à qualidade de programas, projetos, cursos e instituições.

Por outro lado, segundo Penna Firme (1994), a conceção de avaliação tem vindo a registar uma evolução desde o início do século XX, passando esta mesma evolução por quatro gerações, subdividindo-se estas por mensuração, à descrição de objetivos, ao equacionar da importância ou não das diferentes informações obtidas e, finalmente, à negociação ou consenso entre pessoas sobre as questões avaliadas.

No que concerne ao princípio vertido na primeira geração avaliativa (1920-1930), pretendia-se mensurar tão só o rendimento escolar. Deste modo, socorrendo-se de instrumentos como testes e exames, o avaliador limitava-se a registar a classificação dos alunos para delimitar o progresso dos mesmos.

Por outro lado e no que à segunda geração diz respeito (1930-1940), esta surgiu como reflexo da preocupação e inquietude de todos aqueles que se debruçavam sobre a avaliação, pretendendo, deste modo, compreender melhor o seu propósito. Como consequência inerente a esta mesma preocupação, começou a refletir-se sobre o papel não do só do discente, como igualmente o papel do próprio currículo, bem como os objetivos

dos programas escolares. Deste modo, ao avaliador cabia descrever os padrões e critérios de avaliação. Todavia, existiria, ainda, um longo caminho a percorrer dado que havia muitas limitações e constrangimentos, tais como objetivos excessivos.

Seguiu-se a terceira geração (1950-1980) introduziu um novo conceito, ou seja, a noção de mérito ou de valor, mantendo, no entanto, a mensuração e a descrição.

De acordo com Vianna (2000) são fundamentais porque essenciais as contribuições elaboradas por Cronbach, Scriven e Stake, que incrementaram a noção de juízo de valor nas avaliações, sendo que ao avaliador cabia o papel de juiz para medir, descrever e julgar todas as dimensões do objeto alvo de avaliação.

Com a chegada da década de 1970, Stufflebeam et al. (1971 apud Vianna,2000) introduz uma nova definição de avaliação, que passou a ser considerada um processo que consistia em reconhecer e coletar informações para possibilitar, entre outros, a tomada de decisões após a realização do julgamento de valor.

Para Hadji (1994) com a avaliação pretende-se verificar e constatar a presença de um conhecimento ou competência, posicionando, deste modo, a pessoa ou o produto relativamente a um determinado nível, divergindo a avaliação em dois novos conceitos, a saber, de forma quantitativa (mensurável) e qualitativa (norma ideal). Deste modo, Hadji estabelece, pela primeira vez, uma relação entre o que efetivamente se constata e aquilo que é exepetável.

Seguiu-se a quarta geração de avaliação (década de 1990) que, como nota fundamental, trouxe consigo uma nova característica, ou seja, a negociação, assim como o consenso entre diferentes perspectivas e pontos de vista díspares, assente na interação entre observador a observado, não descurando os aspetos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos que fazem parte integrante de todo o processo de avaliação.

De acordo com Santos (1995), neste período a avaliação reflete os valores da democracia, assentes na regulamentação social aliados à emancipação que se pretendia atingir em diversas vertentes da sociedade, na sua globalidade. Deste modo, poder-se-á afirmar que a avaliação educacional não está separada da sociedade e da sua respetiva evolução, uma vem acompanhada de outra, não sendo, portanto, estanques e dissociadas.

Segundo Afonso (1999), foi, deste modo e na sequência da democratização vertida na avaliação educacional, chegada a hora de introduzir um novo tipo de avaliação, isto é,

a avaliação formativa, que radicalmente encetou uma nota diferenciadora no que à avaliação educacional diz respeito.

Corroborando as mesmas ideias veiculadas e inerentes à avaliação formativa, Perrenoud (1992), por sua vez, afirma que este tipo de avaliação estabelece uma conexão entre o Estado e a comunidade, criando-se, portanto, relações baseadas na solidariedade, na reciprocidade e na emancipação.

Para Vianna (2000) a avaliação nunca está terminada, aliás, poder-se-á afirmar que está em constante progresso, nunca concluído, realizando-se, deste modo, uma reflexão constante.

Aliada ao conceito de “avaliação” encontramos os denominados critérios de avaliação, que para Amorim (1992) são fundamentais para se processar a avaliação, sendo que são condição *sine quo non* para que, efetivamente, se realize a avaliação, servindo como parâmetro balizador de cada um dos aspetos inseridos no contexto avaliativo.

C- Análise da prática de ensino

Foi um sonho que eu tive:
Era uma grande estrela de papel,
Um cordel
E um menino de bibe.
O menino tinha lançado a estrela
Com ar de quem semeia uma ilusão;
E a estrela ia subindo, azul e amarela,
Preso pelo cordel à sua mão.
Mas tão alto subiu
Que deixou de ser estrela de papel.
E o menino, ao vê-la assim,
Sorriu
E cortou-lhe o cordel.

Miguel Torga

E quando professores de línguas estrangeiras se encontram e se questionam, as perguntas que fazem, e para as quais tentam alcançar as respostas adequadas, são sempre as mesmas:

- *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?*
- *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?*

Mira e Mira

Comprovando as afirmações defendidas por Mira e Mira (2002:4), constatou-se que, efetivamente, os professores refletem diariamente sobre as metodologias mais adequadas para que o processo de ensino/aprendizagem seja bem sucedido e, sempre que o fazem, o processo de ensino/aprendizagem fica a ganhar.

Ensinar ultrapassa o espaço da sala de aula, e assim sendo, atribui-se ao ato de ensinar uma importância que vai mais além de transmitir conhecimentos.

Vive-se, atualmente, na chamada sociedade do instantâneo, do fugaz e do efêmero, sendo que, na maior parte das vezes, apenas há interesse por aquilo que produz efeitos imediatos, tudo o resto parece aborrecido, inútil e sem sentido... Mas, quando se olha melhor à volta, com olhos de ver, e se nos deixarmos cativar pelos pequenos nada que, no entanto, podem fazer a diferença, será possível inverter este sentido das coisas e tornar o dia de cada um melhor, aprendendo e ensinando ao mesmo tempo, porque, acreditando-se que um professor é um eterno estudante, vive-se num constante e ativo processo de interação entre alunos e professores, assim como num processo contínuo de ensino/aprendizagem.

Sabendo-se que as linhas orientadoras do processo ensino/aprendizagem se expandem por três dimensões essenciais, isto é, o desenvolvimento de aptidões, a aquisição de conhecimentos e a apropriação de atitudes e valores, a conduta de um professor ambiciona promover e fomentar o crescimento global do aluno em toda a sua plenitude. Desta feita, ao aluno é dado o papel principal, isto é, o aluno surge como o centro da aprendizagem.

Assim, impregnado deste espírito de partilha, de humildade e de procura constante do sentido da vida escolar, refletindo criticamente sobre ela, ser professor vai mais além da função de transmitir conteúdos. Parafraseando Rubem Alves, ser professor é dar asas ao aluno para voar...

Deste modo, poder-se-á afirmar que o processo ensino/aprendizagem se caracteriza pela busca constante e ininterrupta das respostas que melhor servem a este mesmo processo, busca esta que nunca estará concluída, dado que, tal como já se afirmou anteriormente, é constante a mudança, e permanente o desenvolvimento de novas tecnologias que, de uma forma ou de outra, estão ao dispor do docente para aplicar em sala de aula, nomeadamente em situações de pesquisa. Deste modo, a decisão de seleccionar o que realmente interesse acaba por ser o mais difícil, dada a panóplia de opções que um Professor tem à sua inteira disposição.

Para a preparação das aulas procurou-se que o centro, sempre que possível, fossem situações de aprendizagem próximas do real, tão verosímeis quanto possível. Deste modo, tentou-se recriar, na sala de aula, situações próximas da realidade, tais como “juego de roles,” ou seja, ao mesmo tempo que se procurou implicar todos os alunos nas atividades propostas em sala de aula, fez-se a tentativa de realizar atividades verosímeis, adaptadas ao real, bem como aos interesses do próprio aluno.

Sabendo-se da importância de criar um ambiente propício à aprendizagem, isto é, um ambiente sereno, acolhedor, de profunda empatia e de respeito mútuo entre alunos e Professor, estabelecendo e fomentando laços de afeto, tentou-se, deste modo, encetar, de imediato, uma relação baseada nesse mesmo respeito mútuo e na responsabilização de todos para o sucesso almejado. Importava, pois, conhecer os gostos pessoais dos alunos, bem como, tanto quanto possível, a sua situação familiar no sentido de trazer para o processo ensino/aprendizagem também os Encarregados de Educação com o objetivo de obter todo o seu apoio e a sua colaboração nesta tarefa. Procurou-se alcançar um ensino inclusivo, ativo no qual todos deveriam tomar parte, independentemente das suas limitações, sendo que o papel do docente será sempre o de orientador, isto é, de facilitador de aprendizagens, estabelecendo-se contratos pedagógicos entre o Professor e os alunos, no interesse de ambos, com o intuito de se contribuir para uma plena e profícua aprendizagem.

Por conseguinte, ao Professor, como insiste Alarcão (1996), cabe um papel reflexivo, ponderado e flexível, humilde, mas encorajador, competindo-lhe gerir e mediar conflitos, ao mesmo tempo que importa negociar com os alunos objetivos e metodologias de ensino, ou seja, identificar e aplicar as melhores estratégias para alcançar o sucesso educativo de todos os envolvidos.

Tal como já anteriormente foi referido, ambicionou-se fomentar um ambiente propício à aprendizagem, estabelecendo, em todas as aulas, rotinas que se sabe serem de extrema importância para incutir hábitos e métodos de trabalho. Assim sendo, começaram-se todas as aulas com a abertura da lição e a redação do respetivo sumário acontecia no final, estabelecendo-se, desta feita, hábitos que pouco a pouco se foram enraizando, interiorizando nos alunos o conceito de “aula como contrato.”

Tal como afirma Mira (2007:300),

A “aula como contrato” predispõe os alunos para a aprendizagem, promove a concentração de esforços nos aspectos essenciais da aula; previne excursos desnecessários; desenvolve

laços de aceitação e afectividade entre os intervenientes (professor/aluno/alunos); permite responder ao ritmo dos alunos e envolvê-los na aprendizagem, de modo que cada um interligue mais facilmente os conhecimentos novos com os conhecimentos que já possui, transformando-os em novos saberes.

Sabendo-se da importância e do valor pedagógico-didático do sumário, enquanto apresentação dos resultados obtidos no decorrer da aula e enquanto parte integrante e fundamental da aula, acredita-se que a implementação da sua escrita no final da aula contribuirá para o sucesso educativo do aluno, ao mesmo tempo que se sintetizam os conteúdos lecionados, promovendo-se, deste modo, as aprendizagens e o estudo orientado, ou seja, o sucesso educativo do aluno, de enorme e fundamental importância.

Assim sendo e como Mira (2007:301) o afirma,

A aula tem de ser construída. Não pode ser “servida pronta,” saída inflexivelmente dos programas, das planificações, dos manuais de ensino e da vontade do professor. (...)

O sumário vai documentar, naturalmente, no final da aula, essa “construção.” Realizando noutro qualquer momento da aula, nunca poderá cumprir essa sua importante função.

É de confessar que, por vezes, foi difícil incluir todos os discentes nas atividades propostas em sala de aula, muitas das vezes, porque os alunos desistiam, não querendo ou temendo errar perante os demais colegas. Em algumas ocasiões, foi difícil superar obstáculos, tais como a falta de autoestima dos alunos que desembocava em permanentes conflitos com os restantes colegas, outra das barreiras foi o desinteresse pela escola em geral e pela língua estrangeira – Espanhol - em particular, o que afastava os alunos da escola enquanto instituição que, para eles, nada tinha para oferecer. Alturas houve em que teria sido mais fácil baixar os braços e a voz e simplesmente ignorar quem queria ser ignorado... todavia, a perseverança e a tenacidade foram mais fortes e, apelando sempre aos restantes docentes do respetivo Conselho de Turma, bem como implicando todos os Encarregados de Educação, logrou-se motivar os alunos para a aula e para a aprendizagem, ainda que, algumas vezes, fosse difícil ultrapassar a barreira da indiferença e da apatia que alguns alunos criaram à sua volta e perante a qual o Professor sentiu dificuldade em ultrapassar, mas, ao mesmo tempo, a esperança renovada aquando da superação de pequenas batalhas diárias, que obviamente trouxeram pequenas, mas motivadoras, conquistas, facto que fazia esquecer os obstáculos que tinham aparecido no caminho.

Decidiu-se explicar uma aula cuja temática era muito cara aos alunos, isto é, “ócio e tempo livre”. Assim sendo, pretendeu-se trabalhar a expressão oral e escrita, assim como a compreensão e a interação oral, promovendo-se, de uma maneira quase inconsciente e natural, o normal fluir de diálogos que se pretendiam espontâneos, motivadores e voluntários, sendo que os destinatários eram alunos do nível A2, ou seja, alunos do sétimo ano.

Para começar a aula e como de costume, foi solicitado a um aluno a abertura da lição no quadro, para que, posteriormente, no final da mesma, se escrevesse o sumário com o apoio de todos os alunos e com a orientação docente, contendo este a súpula de tudo o que foi estudado no decorrer da aula. Em seguida, iniciou-se uma conversa com os alunos, perguntando-lhes o que costumam fazer no seu tempo livre, criando-se, assim, através de um *brainstorming*, um fio condutor para iniciar um novo conteúdo gramatical, assim como o estudo de um novo vocabulário, que permite que os alunos comecem, através de uma forma descontraída e espontânea, a iniciação a uma nova unidade temática e curricular, ou seja, lazer e tempo livre e como item gramatical a estrutura “estar + gerúndio”.

Uma vez concluída a conversa inicial relativa aos tempos livres e à forma como estes são ocupados, foi colado no quadro um cartaz com uma imagem de um parque, onde se podiam visualizar diversas pessoas a realizar distintas atividades, sendo que, na sua maioria, as pessoas praticavam atividades de lazer. Pediu-se aos alunos para tentarem descrever o que viam, formulando a seguinte pergunta, que se escreveu no quadro: “¿Qué estan haciendo las personas?” Desta forma, pretendia-se que os alunos respondessem de forma orientada e, ao mesmo tempo, espontânea, para a utilização da estrutura “ser + gerúndio”.

Após a atividade oral de início, foram escritas, no quadro, as frases proferidas pelos elementos discentes, salientando-se como é aplicada a estrutura gramatical. Em seguida, e como forma de consolidação de conteúdos, aos alunos foi entregue uma ficha de trabalho, na qual teriam de realizar exercícios de compreensão escrita e de gramática.

Por último, e recorrendo à utilização das novas tecnologias, com uma imensa e inesgotável panóplia de recursos, foi feita uma visualização no “youtube” sobre David Calvo, mais concretamente uma entrevista com David Calvo, uma vez que o texto da folha de atividade se referia a este jovem espanhol que tinha como atividade lúdica o rápido manuseamento do denominado cubo mágico. Este último exercício foi uma prática final que pretendeu servir para consolidar os objetivos da atividade, ao mesmo tempo que

se procurou ir ao encontro dos interesses e das expectativas dos elementos discentes, introduzindo uma nota de dinâmica e de motivação.

Esta procura de um ensino reflexivo e de um ensino motivante, consolidou-se através do diálogo e da abertura com toda a comunidade escolar e, mais especificamente, com os colegas de outras disciplinas do Conselho de Turma, assim como no âmbito do Departamento Curricular de Línguas.

Pretendeu-se, igualmente, que todas as atividades desenvolvidas permitissem e contribuíssem para a obtenção de resultados positivos, procurando que as tarefas desenvolvidas tivessem um cariz prático e que produzissem um envolvimento eficaz na aquisição de conhecimentos.

Os comportamentos e as atitudes foram geridos de forma cuidadosa, prudente e refletida e, sempre que possível, tentou-se antecipar ou resolver os comportamentos desviantes, mas também compreender e, conseqüentemente, sanar esses comportamentos menos adequadas à sala de aula, de forma a criar um bom ambiente nas aulas, ou seja, um ambiente propício à aprendizagem e, conseqüentemente, ao almejado sucesso educativo.

Ao longo do ano letivo, foi uma constante preocupação, tal como já se afirmou anteriormente, apresentar uma atitude reflexiva, autocrítica e ponderada sobre toda a atividade docente, na planificação, na organização e na execução das atividades letivas. Assumiu-se uma postura inquieta e nunca conformada, sem baixar os braços e sem enveredar pelo caminho do desalento, face aos fracassos e, pelo contrário, procurou-se, no erro, encontrar o ensinamento e o alento para fazer muito mais e muito melhor. Para isso, almejou-se sempre saber mais e beber em todas as fontes com o intuito de melhorar os conhecimentos. É certo que ainda há um longo caminho a trilhar, mas isso é um desafio e, ao mesmo tempo, um novo ensejo para ir mais além.

Cada ano escolar é uma emoção renovada. Um novo ano letivo significa um novo recomeçar, uma oportunidade de fazer mais e melhor, porque, efetivamente, é uma segunda oportunidade para renovação e aperfeiçoamento, muitas vezes numa nova escola e, conseqüentemente, com novos e desafiantes alunos que, seguramente, estão na escola para se formarem e traçarem o seu futuro.

D- Participação na escola

**“Above everything else I would like to see
our schools staffed by men and women who
have poetry in their souls.”**

**Sybil Marshall,
in *Adventure in Creative Education***

Cada Escola é um universo único e singular e que, regido por um Regulamento Interno, encerra em si mesmo regras, normas e orientações que importa conhecer, respeitar e seguir com o intuito de alcançar uma plena e profícua integração com toda a comunidade educativa, sem exceção.

Com este espírito de partilha, de interajuda e de auto responsabilização, iniciou-se o ano letivo, com a consciência de que havia uma árdua tarefa para fazer que consistia em lecionar, pela primeira vez, a língua espanhola como língua estrangeira, mas, além de árdua, era, igualmente, aliciente e desafiadora.

O Agrupamento de Escolas encontra-se no interior do Alentejo, Viana do Alentejo. Como consequência da sua interioridade, constatou-se com tristeza e inquietação que existiam, à semelhança de outras localidades do interior do país e no que aos alunos diz respeito, algumas carências em vários âmbitos, nomeadamente, falta de emprego, o que naturalmente, atingia um grande número de agregados familiares e, por consequência, os alunos eram muitos beneficiários do Escalão A, o que lhes permitia ter acesso a alimentação grátis, assim como apoio aquando da aquisição de manuais escolares. Como tentativa de melhorar a vida económica, verificou-se que algumas famílias abandonaram o país, levando consigo os respetivos filhos, ou deixando-os com familiares. Como não poderia deixar de ser, esta mesma situação teve repercussões negativas no meio escolar, mais concretamente, no aproveitamento escolar.

Deste modo, a escola reflete em si mesma as mudanças constantes da sociedade, tal como afirma Roldão (1999:16):

A escola, como instituição, é historicamente construída, e faz parte de uma sociedade em permanente e óbvia mudança. Todas as instituições sociais passam por idêntico processo e evoluem com níveis e dinâmicas de mudanças variáveis e da capacidade de resposta de que são capazes.

Abrangendo uma população que vai desde o Pré- Escolar ao 12.º ano, o Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo, igualmente designado pela sigla AEVA, proporciona o percurso educativo dos doze anos, incluindo, ainda, a educação de infância.

Aquando da lecionação que deu origem à realização deste relatório, o AEVA era composto pelos Jardins de Infância de Viana do Alentejo e de Aguiar, pelas escolas do 1º ciclo de Viana do Alentejo e de Aguiar e pela Escola Básica e Secundária Dr. Isidoro de Sousa, sede do agrupamento, Escola onde se desenvolveu o trabalho que aqui é descrito.

Salienta-se, no entanto, que, atualmente, ou seja, no presente ano letivo de 2014/2015, esta mesma realidade sofreu já uma alteração, dado que a Escola Básica Integrada /Jardim de Infância de Alcáçovas passou a fazer parte integrante deste Agrupamento a partir do ano letivo de 2013/2014.

A sua população escolar abrange alunos e pessoal docente e não docente, de todo o concelho – Viana, Alcáçovas e Aguiar – e de algumas localidades vizinhas, como Évora, Alvito, Vila Nova da Baronia, S. Bartolomeu do Outeiro, Oriola e Torrão.

Por vocação própria e dando cumprimento ao disposto no Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril, a AEVA reforça a participação das famílias e da comunidade na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, promovendo a abertura das escolas ao exterior e a sua integração na comunidade local.

Assim sendo, o Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo, enquanto microcosmos de toda a sociedade local, procurou sempre responder, dentro das suas capacidades e constrangimentos, a todas as solicitações, atuando em várias frentes, ou seja, procurou sempre a inclusão escolar, ao mesmo tempo que promovia a inserção social, chamando à escola os pais e encarregados de educação, reduzindo, deste modo, o abandono escolar e aumentando as taxas de sucesso escolar. Assim e tendo como propósito maior o sucesso do aluno, o Agrupamento estabelece parcerias alicerçadas e fundamentadas no Projeto Educativo e no Plano Anual de Atividades. De entre as diversas parcerias com várias entidades e instituições, destaca-se, pela sua incansável ação humanitária, ímpar e extraordinária, as Associações Terra Mãe e Terras Dentro.

De entre toda a informação que o Regulamento Interno encerra, é de especial relevância a que a seguir se transcreve, na medida em que denota um grande cuidado e uma grande inquietação e, ao mesmo tempo, uma imensa preocupação com o aluno como centro de toda o processo ensino/aprendizagem, encontrando-se o aluno em permanente

comunhão com o meio sociocultural e económico que o rodeia e que, conseqüentemente, o influencia em toda a sua aprendizagem:

«a) Favorecer o desenvolvimento de cada estabelecimento de ensino, a sua eficácia, a sua capacidade de intervenção comunitária e a sua autonomia;

b) Apoiar os projetos com características interdisciplinares e transdisciplinares adaptados aos interesses dos alunos, dos professores e da comunidade em geral;

c) Organizar atividades de “ complemento curricular “ que correspondam a interesses dominantes em função dos recursos da escola e da comunidade;

d) Organizar atividades que envolvam toda a comunidade escolar com características integradoras em relação a outros projetos;

e) Desenvolver a colaboração com diferentes parceiros educativos (associação de pais e encarregados de educação, Câmara Municipal de Viana do Alentejo, freguesias do concelho da Viana do Alentejo, instituições de formação, cultura e apoio social) quer para a realização de atividades dirigidas aos alunos das escolas, quer para atividades de intervenção comunitária;

f) O primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa, que visem as seguintes finalidades:

- Desenvolver nos alunos atitudes de autoestima, respeito mútuo e regras de convivência que contribuam para a sua educação como cidadãos tolerantes, justos, autónomos, organizados e civicamente responsáveis.

- Promover a igualdade de oportunidade de sucesso escolar, nomeadamente através de medidas que contribuam para compensar desigualdades económicas e sociais de resolver dificuldades específicas de aprendizagem.

- Contribuir para a melhoria da qualidade de vida escolar, em particular no que se refere às condições de trabalho e lazer dos alunos, professores e pessoal não docente.

h) A estabilidade e eficiência da gestão escolar, garantindo a existência de mecanismos de comunicação e informação.»

A oferta de Espanhol, como língua estrangeira, só surgiu no ano letivo de 2009/2010, tendo sido bem acolhida pelos alunos que, na sua esmagadora maioria, a aprenderam com imensa facilidade, tendo em conta que é uma língua próxima da língua materna, ainda que esta mesma ideia possa ser contrariada pelo denominado “mito de la facilidad” Ferreira (1995) ou “facilid enganosa” Almeida Filho (1995:16). Este último:

“...establece una distinción entre factores externos e internos que condicionan el proceso de aprendizaje, en el plano interno apunta aspectos como “perfil motivacional, a identificação ou não com a cultura associada à língua-alvo, bloqueios e/ou experiencias anteriores frustrantes (...)” y

en el plano externo contempla “abordagem de ensino do professor, material didático, tipos de atividades desenvolvidas (...)”.

Efetivamente, as línguas próximas poderão incorrer no mito da facilidade, já que tal como afirma Alonso Rey (2005) *“tiene que ver, según los diferentes estudiosos y de forma unánime, com la proximidade entre las dos lenguas.”*

A mesma ideia é veiculada por Almeida Filho (1995:16), pois afirma que *“as semelhanças podem suscitar a sensação de que a tarefa de aprendizagem vai ser em parte facilitada.”*

Havendo apenas um docente de língua espanhola, não foi possível realizar reuniões formais ou de carácter informal para unir esforços com o intuito de fomentar e promover o processo ensino/aprendizagem, não obstante contou-se sempre com todo o apoio da direção, bem como com o apoio e a atenção de toda a comunidade escolar. Verificou-se a participação em todas as atividades para as quais houve solicitação, tendo, inclusivamente, procedido à organização de duas visitas de estudo, sendo uma à bela, histórica e inigualável cidade espanhola de Toledo num período de três dias, e a outra a Lisboa, mais propriamente, ao Instituto Cervantes.

Tendo sempre em mente as ideias preconizadas no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, ou seja, valorar, fomentar e promover ações de interação com os próprios nativos da língua, tentou-se, dentro das próprias contingências da Escola, planificar, promover e realizar uma visita de estudo a Espanha, dando assim, de forma eficaz e profícua, oportunidade aos alunos de interagir diretamente com a língua espanhola, fomentando, *in loco*, o uso e, conseqüentemente, a progressão da aprendizagem da língua estrangeira, em contextos reais de comunicação, elaborando-se, um conjunto de tarefas comunicativas que os alunos levaram a cabo ao interagir com os outros, focando-se as destrezas de compreensão e expressão oral.

Segundo a opinião de Nespor (2000:25), as visitas de estudo são atividades basilares, enriquecedoras e fundamentais no processo de ensino/aprendizagem e, deste modo, todos os docentes deverão, dentro das suas limitações e contingências, mas acima de tudo, dentro dos seu sonhos e capacidade de resiliência, estar sensibilizados para a sua realização.

Para que uma visita de estudo cativasse os alunos, pensamos que ela deve ser planificada, preparada e organizada não só pelos professores, como igualmente pelos próprios alunos que nela participam. Acreditamos que só desta forma, os alunos se sentirão parte integrante dela em toda a sua plenitude, responsabilizando-os

antecipadamente e durante todo o decorrer da mesma, incutindo-lhes, ao mesmo tempo, competências diversas, tais como a capacidade de planejar e organizar eventos.

Destas visitas de estudo e especialmente no que à cidade de Toledo diz respeito e depois de realizados todos os trâmites legais que este tipo de visitas ao estrangeiro exige, resultaram experiências que se acredita que ficarão a perdurar na memória de alunos e docentes, pois houve a partilha de conhecimentos adquiridos *in loco* que se tornaram ainda mais profícuos, proveitosos e duradouros. Importa não esquecer a emoção estampada no rosto dos alunos ao visitar as diversas igrejas e catedrais que povoam esta cidade, símbolo da tolerância e da capacidade de resiliência, de superação e de adaptação dos diversos povos que, desde há vários séculos, a povoaram, ora conquistando-a, ora perdendo-a para outros. Cervantes foi, igualmente, “revisitado” quer pela visita à sua estátua quer celebrado aquando da visita ao Instituto com o seu nome em Lisboa.

No que ao espaço escolar diz respeito, salienta-se aqui que a Biblioteca escolar foi um espaço no qual foi possível trabalhar inúmeras vezes, dado que possuía excelentes condições para receber alunos, quer na sua componente lúdica, associando a leitura à distração e ao lazer, quer igualmente para realizar trabalhos de pesquisa em computadores conectados com a internet, ou para realizar trabalhos de tradução com o apoio de dicionários. Assim sendo, procurou-se sempre aproximar os alunos dos livros, estabelecendo-se, desta forma, um elo de ligação, mais ou menos forte e permanente, entre alunos e livros, revistas, jornais, ou seja, a Biblioteca dispunha de uma panóplia imensa de revistas apelativas, jornais locais, regionais e nacionais e livros. Era constante a presença de alunos, pelo que foi deveras interessante e gratificante constatar que, efetivamente, os alunos procuravam, muitas das vezes, fazer da Biblioteca um espaço de eleição, de lazer, associando-se, conseqüentemente, ainda que por vezes de forma inconsciente, a leitura a algo deveras estimulante, atrativo e constante.

Numa sociedade que atualmente promove o “ter” em detrimento do “ser”, é difícil, poder-se-á afirmar quase impossível, especialmente no que aos mais jovens diz respeito, resistir ao apelo das novas tecnologias que rápida e eficazmente surpreendem com interessantes e apelativos “gadgets” e, deste modo, os livros são quase instantaneamente postos de parte pela falta de tempo, paciência e capacidade de concentração que a atividade de leitura exige. Não obstante, não se podem baixar os braços face ao “reinado” das novas tecnologias e pelo imediato, mas fugaz, prazer que estes poderão, eventualmente, proporcionar. Em contrapartida, é imperioso que os livros cativem e é pela sua sedução ímpar e peculiar que, seguramente, será possível viverem-se momentos

memoráveis e, acima de tudo, importa que se transmita esse mesmo conceito aos alunos, contrariando, deste modo, a tendência atual.

Em constante mudança, a nossa sociedade atual exige ao professor um novo desafio, ou seja, exige-lhe uma constante e permanente atualização quer seja no domínio das novas tecnologias quer seja, conseqüentemente na mudança de mentalidades e de atitude, face às novas problemáticas de uma sociedade que vive demasiado depressa.

Assim sendo, na nossa perspetiva, o professor ganha uma outra dimensão, na medida em que se espera que seja, igualmente, investigador. Procurar os porquês e refletir sobre a mudança que começará, inevitavelmente, em si mesmo.

Este mesmo conceito de professor-investigador é partilhado por Isabel Alarcão (2001:21-30):

Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona. Mas é mais do que isso (...) ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.

E- Desenvolvimento profissional

“Em educação, não há nada que possa substituir a relação. Não há nada que possa substituir um bom professor. Quando nos recordamos dos tempos de escola são os professores que nos vêm à memória. A sua capacidade de nos inspirar, de tornar acessível o conhecimento, de dar sentido ao trabalho escolar. Os bons professores valem mais do que qualquer técnica, método ou teoria. Alguns, os mais lúcidos, compreendem mesmo que ensinar é também uma forma de aprender. Guimarães Rosa tem razão quando escreve que mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.”

António Sampaio da Nóvoa

Como afirmam Duarte e Figueiredo (2011:68), “o professor ensina tanto melhor quanto mais souber sobre aquilo que ensina e quanto mais reflexivamente escolher o que ensinar e como ensinar”, por isso a atualização do conhecimento profissional é indispensável para uma boa prática de ensino. Por outro lado, é importante que o professor se questione sobre o perfil dos alunos com quem tem de trabalhar, procurando perceber como é que eles aprendem, pois, só assim, conseguirá ter consciência dos conhecimentos de que realmente necessita no que diz respeito aos conteúdos científicos, aos métodos e às opções pedagógicas (ibidem: 263).

Tal como já anteriormente se mencionou, acredita-se que um professor é um eterno estudante e, assim sendo, todos os dias se aprendem conteúdos novos, todos os dias se lida com imensos desafios aliados às constantes inovações no que respeita às novas tecnologias que são, indubitavelmente, uma mais-valia para aplicar em sala de aula e, recorrentemente, se reflete sobre a prática de ensino inerente ao conjunto de constrangimentos, desafios, êxitos e fracassos da caminhada.

Com o espírito de constante e contínua aprendizagem inerente à carreira docente, foi imperioso frequentar dois cursos intensivos de aperfeiçoamento da língua estrangeira – Espanhol – no próprio país onde a língua é falada. Assim sendo, estes dois cursos foram realizados em Espanha, mais concretamente na cidade de Málaga, mais especificamente,

um na *Universidad de Málaga para Extranjeros*, no ano letivo de 2010/2011, e o outro na cidade de Salamanca, no *Colégio de Estudios Españoles*, no ano letivo de 2012/2013.

A partir da realização destes dois cursos intensivos de espanhol, verificou-se um considerável aperfeiçoamento da língua espanhola quer a nível gramatical quer a nível lexical, não descurando nunca a vertente cultural que está intrínseca a este tipo de cursos. Deste feita, a única forma de comunicação com o outro era em língua espanhola, aperfeiçoando-se, conseqüentemente, a expressão oral, ao mesmo tempo que se partilharam culturas, saberes e estilos de vida. As aulas às quais se assistiu e nas quais se tomou parte ativa foram essencialmente compostas de exercícios de “juego de roles”, trabalhos de pares e trabalhos de apresentações orais sobre temas culturais que permitiram, tal como já foi referido, trocar experiências, saberes e culturas. As aulas foram sempre lecionadas por vários docentes nativos da língua que, de forma empenhada e comprometida com a sua missão de ensinar, cativaram e ensinaram, utilizando várias metodologias, com enfoque essencialmente na competência comunicativa. A convivência com nativos da língua permitiu aprofundar conteúdos já trabalhados, na formação inicial na Universidade de Évora e, ao mesmo tempo, a partilha contemplava outros alunos que, vindos dos mais diversos cantos do mundo, traziam consigo uma singularidade e uma particularidade únicas. Desta confraternização, estabeleceram-se parcerias e amizades improváveis e inesperadas, que, doutro modo, dificilmente existiriam, ou seja, trabalhar com alunos da Coreia do Sul, com alunos da Bélgica ou da Inglaterra, cada um com o seu sotaque próprio e único foi, efetivamente, fundamental no crescimento enquanto cidadãos do mundo, dentro de uma perspetiva de tolerância, de abertura e de compreensão para com o outro.

E para abraçar por completo a opção tomada, escolheu-se para alojamento a casa de uma família que, obviamente, falava a língua que se pretendia aperfeiçoar e esta foi, efetivamente, uma excelente introdução à cultura local, assim como uma excelente forma, talvez a melhor, de praticar a língua de forma natural. Desta feita, foram partilhados hábitos e costumes da casa ao viver e comer como membro da própria família que muito ajudou na adaptação à nova rotina.

Aprender, ensinar, educar e refletir faz parte integrante da qualidade de ser professor. Por outro lado, salientando-se a importância do erro e da capacidade de o reconhecer enquanto algo intrínseco e, até, necessário ao processo ensino/aprendizagem ser-se-á capaz de refletir sobre a própria aprendizagem, enquanto facilitador da

aprendizagem dos outros e, assim sendo, desta vez, o professor transformou-se em aprendente.

Na fragilidade da condição humana, efetiva e inequivocamente, é irrefragável que ser, igualmente, discente contribui para a humildade e para a inquietude, negando a acomodação a um saber estático e, desse modo, fica-se mais sedentos de aprender e de reforçar a auto aprendizagem e de, ulteriormente, a passar/proporcionar ao outro, com mais consciência e com mais apropriação, operacionalização e flexibilidade, ou seja, saber estar na pele do outro, motivando-o e cativando-o com o intuito de o levar ao sucesso educativo.

Conclusão

**Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.**

Ricardo Reis

Tendo como propósito obter a profissionalização no grupo de recrutamento 350 – Espanhol, seria, pois, condição indispensável a frequência e a conclusão do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário. Esta meta tornou-se, por isso, fator de motivação e de estímulo para concluir o presente relatório no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada.

Tal como realçam Costa e Balça (2012: 52):

O mestrado, referido anteriormente, tutelado pelo Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, têm o seu enquadramento legal no Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro. É através desta formação que os professores de Português e Espanhol adquirem habilitação profissional para a docência, em Portugal, quer no ensino público, quer no ensino particular e cooperativo.

A concluir importa realçar que o exercício da elaboração do presente relatório contribuiu para uma reflexão consciente e demorada do trabalho desenvolvido, permitindo a compreensão dos percursos e dos respetivos resultados. As vivências docentes aqui vertidas serão, sem dúvida, experiências ricas que propiciarão opções futuras mais conscientes e cientificamente mas apoiadas, embora não seja possível esquecer que, em cada ano letivo, o desafio volta a colocar-se, pois a realidade que contextualiza o processo de ensino/aprendizagem é sempre novo e exige uma adaptação e uma flexibilidade constantes. No final desta meta, fica a certeza indelével de que não há meta final a atingir, mas sim metas intermédias e objetivos que devem ser perseguidos, no sentido de se conseguir que os alunos se desenvolvam enquanto cidadãos e seres com autonomia a vários níveis que necessitam de ser orientados nas escolhas que vierem a

fazer e que se pretendem o mais fundamentadas possível. A profissão docente tem tanto de aliciante quanto de difícil e acarreta uma considerável dose de responsabilidade.

Bibliografia

Afonso, A. J. (1999). *Escola pública, comunidade e avaliação. Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação*. In: Esteban, Maria Teresa. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Edições Rio de Janeiro: DP&A.

Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo (2011/2012). Projeto Curricular de Escola. Viana do Alentejo.

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

Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In: Cadernos de Formação de Professores, nº1, p.21-30. Universidade de Aveiro.

Almeida Filho, J. C. de P. (1995). “Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?”. In Almeida Filho (org.), *Português para estrangeiros interface com espanhol*, Campinas, Pontes, 13-21.

Alonso Rey, R. (2005). “El mito de la facilidad en el estudio del proceso de enseñanza aprendizaje de PLE-HE. “Estudios Portugueses 4, p 11-38. Revista de Filología Portuguesa. Caja Duero.

Amorim, A. (1992). *Avaliação institucional da universidade*. São Paulo: Cortez.

Andrade, A. I. & Sá, C. M. (2003). *A Intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didácticas*. Universidade de Aveiro.

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

Duarte, I. M. & Figueiredo, O. (2006). Actas do Encontro sobre Terminologia Linguística – das teorias às práticas. Colectânea de artigos que reflectem a relevância e aplicabilidade

da Terminologia Linguística/Dicionário Terminológico. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Figueiredo, F. J. (2008). Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? Auto-regulação da aprendizagem. *Millenium* (34) 4, 233-258.

Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

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

Ferreira, I. A. (1995). *A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la?*, In Almeida Fialho (org.), *Português para estrangeiros interface com o espanhol*, Campinas, Pontes, 39-48.

Nespor, J. (2000). *School fields trips and the curriculum of public spaces*. *Journal of curriculum studies*, nº 32: 25-32. Retrieved May.

Ministério da Educação. (1997). *Programa Espanhol – Programa e Organização Curricular – Ensino Básico 3.º ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Mira, A. R. & Silva, L. M. (2007). *Notas sobre o valor formativo do sumário, na aula. Educação Temas e Problemas. Questões sobre o Ensino e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita* pp. 295-307. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia/Edições Colibri.

Mira, A. R. & Mira, M. I. (2002). *Programação dos Ensinos de Línguas Estrangeiras. Metodologias de Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras – Perspectiva Diacrónica*. Évora: Publicações “Universidade de Évora”.

Mira, A. R., (2012). *La enseñanza de la lengua española en Portugal*. *Tejuelo*, (14), pp. 86-108.
(<http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/espanol/revista14.htm>) consultado em 20-2-2015.

Mendes, M. & Caels, F. (2005). “Diversidade Linguística na Escola – uma problemática global” in Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa, Primeiros Resultados (CD-ROM), Lisboa: ILTEC-DGIDC.

(http://www.iltec.pt/divling/cd_pdfs/Diversidade_Linguistica_na_Escola.pdf) consultado em 20-10-2013.

Pascoal, J. e Oliveira, T. (s. d.). *Português Língua não Materna no Currículo Nacional Orientações Nacionais: Diagnóstico de Competências em Língua Portuguesa da População Escolar que Frequenta as Escolas Portuguesas*, (<http://www.dgicd.minedu.pt/plnmaterna/DN7/PLNMAV.pdf>) consultado em 18-10-2013.

Penna Firme, T. (1994). *Avaliação: tendências e tendenciosidades*. Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação: Revista da Fundação Cesgranrio, v. 1, n. 2. Rio de Janeiro, v. 1, nº2.

Perrenoud, P. (1992). *Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistemática da mudança pedagógica*. In: Estrela, A.; Nóvoa A. *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Lisboa: Educa.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Santos, B. (1995). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.

Vianna, H. M. (2000). *Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos*. São Paulo: IBRASA.