

## **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho insere-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, e corresponde a um relatório que irá ser desenvolvido em torno de cinco áreas estruturantes: (A) Preparação científica, pedagógica e didática; (B) Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens; (C) Análise da prática de ensino; (D) Participação na Escola; (E) Desenvolvimento profissional.

Obviamente, sendo a educação uma actividade doadora de sentido, não pode passar sem momentos reflexivos. Assim, e mesmo que não sejam encontradas respostas, assumimos a necessidade de formularmos algumas perguntas e de nos questionarmos sobre a educação como hoje a conhecemos.

Neste sentido, será feita uma reflexão inicial baseada em conhecimentos teóricos e também no que tem vindo a ser a nossa prática lectiva há já cerca de quinze anos. Para além da experiência referida, está também em causa neste trabalho uma mudança em termos de grupo disciplinar. Apesar da prática contínua enquanto docente de língua estrangeira, tem vindo a ocorrer uma mudança profissional do grupo da língua inglesa para o grupo de língua espanhola. Esta talvez seja por isso mesmo a altura ideal para refletir e consolidar uma certa identidade profissional.

Neste sentido, tomar consciência sobre o que é a educação, quais as funções que temos enquanto professores, ou qual a metodologia mais correta são linhas de pensamento fundamentais no presente trabalho, cujo intuito não se centra em encontrar resposta para tais questões, mas sim pensar um pouco sobre elas à luz dos conhecimentos que nos foram transmitidos e da nossa própria experiência, indo de encontro ao que julgamos ser a finalidade última da educação, que tem intrínseca a dimensão reflexiva. Tal dimensão reveste-se de uma importância fundamental na profissão docente, pelo que o trabalho aqui desenvolvido assume-se essencialmente como um trabalho de consciencialização e de pensamento crítico em relação aos docentes que somos, ao que podemos, eventualmente, melhorar e ao que queremos ser futuramente.

No ano letivo a que diz respeito o trabalho, entre o sétimo ano de iniciação da disciplina de espanhol, o nono ano da disciplina de Língua Portuguesa, o décimo ano de iniciação de espanhol (formação geral), o décimo ano de iniciação de espanhol (formação específica) e o Curso de Educação e Formação (CEF – iniciação de

espanhol), optou-se por um enfoque apenas numa das turmas. Deste modo, e visto que o presente relatório está sujeito a uma determinada extensão não muito alargada, centrar-nos-emos na turma de décimo ano do Curso de Línguas e Humanidades, uma vez que a disciplina de Espanhol surge enquadrada na formação específica dos alunos, com mais horas de trabalho e, como tal, é talvez a que mais destaque tenha vindo a revelar ao nível da construção da profissionalidade docente.

## A- PREPARAÇÃO CIENTÍFICA, PEDAGÓGICA E DIDÁTICA

### 1. Conhecimento do currículo

O conceito de educação (do latim *educatio*) surge-nos enquanto ação ou efeito de educar, de desenvolver as capacidades físicas, intelectuais e morais da criança e do ser humano em geral. Recorrendo à Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura, compreendemos que *educar* deriva do latim *educare* que significou primariamente “alimentar”, “criar” e que posteriormente passou a ser utilizado como hoje o conhecemos no seu sentido atual e com algumas características, a saber: só se aplica a seres humanos; consiste em exercer uma ação sobre o educando em ordem a que ele atinja o seu desenvolvimento pleno; esta ação é exercida por indivíduos ou grupos sociais; o ato educativo tem como finalidade promover no educando sucessivas modificações, que o levem até conseguir equilibrada maturidade pessoal, que o disponham a alcançar o seu último fim, que o preparem para a vida na sociedade, de que virá a ser membro; como a ação educativa se exerce num ser inteligente e livre, é mister, para ser eficaz, que a ela corresponda, no educando, colaboração pessoal - o ato educativo implica, pois, finalidade e cooperação. A educação, atividade construtora do próprio Homem enquanto tal, é algo extremamente importante para o Homem e urge ser interpretada assumindo-se enquanto hermenêutica antropagógica.

“A pergunta sobre o sentido da educação não equivale apenas a perguntar o que é a educação? Mas o que queremos da educação?” (Savater, 1997, p. 124). É importante questionarmo-nos sobre o que é a educação, pois dificilmente será possível atuarmos como educadores sem aquilo a que se chama uma conceção de educação. Pensamos que será sempre importante que uma determinada conceção de educação seja norteadora da nossa atividade fazendo entrar o jogo de conceitos em sintonia com a nossa prática. Assim, há que ter em conta a pessoa/ ser humano, visto que a educação é um processo de alguém para alguém, inserido numa determinada sociedade e cultura e que tem lugar numa escola. Tendo por base as palavras de Patrício (1985, p.61), “O processo educativo é um processo eminentemente relacional e dinâmico. Ele consiste de facto numa relação entre um sujeito educativo e um agente educativo, entre um educando e

um educador, relação que se desenrola num campo educativo, campo esse atravessado por inúmeras e contraditórias forças e que exerce, no seu conjunto, um poderoso jogo de ações e influências sobre o educando e o educador.”- o essencial da ação educativa é que é sempre intencional, ou seja, a educação é possível porque há uma intencionalidade de dois lados: de quem quer ensinar e de quem quer aprender.”

O ensino tem origem na evidência de que alguns ainda não são detentores do conhecimento e o que caracteriza a realidade humana é a tentativa de prolongar esse conhecimento ao longo das gerações, transmitindo-o de pais para filhos, de professores para alunos, enfim, dos mais velhos para os mais novos (é um processo social-educamos os mais novos para nos substituírem, o que por vezes dá origem ao chamado conflito de gerações). Nas palavras de Savater (1997, p.23) “Nós, os seres humanos, nascemos já sendo-o, mas só o seremos, completamente, *depois*.” Esse depois a que Savater se refere é exatamente o depois da ação educativa. Indo também ao encontro do que pensava Hoz (1977, p.11), “Ao dizer que a educação é o aperfeiçoamento voluntário das faculdades especificamente humanas, afirma-se que a educação é algo que incide, que entra no homem.” Este autor considera que “O homem é algo que está por fazer, que necessita de outra coisa para chegar a ser o que pode ser”- é pois neste “poder chegar a ser” que reside a causa material da educação pois matéria é possibilidade precisamente pela finitude do homem, pela sua limitação e imperfetibilidade.

Não deve ser descurado aqui o papel essencial da família em que se desenvolve a chamada “socialização primária”, mas quando hoje em dia se fala no estado precário da educação aponta-se imediatamente o dedo indicador à escola que, se em tempos apenas desempenhou o papel de “socialização secundária” que lhe competia, agora tem a seu cargo os dois papéis. “Em resumo, quando a família socializava, a escola podia ocupar-se de ensinar. Agora que a família não cumpre plenamente o seu papel socializador, a escola não só não pode efetuar a sua tarefa específica como o fazia no passado, mas começa a ser objeto de novas solicitações para as quais não está preparada.”(Savater, 1997, p.47)

Embora ao nível do senso comum seja recorrente ouvirmos que hoje em dia a escola não ensina menos do que ensinava antigamente, o papel de instituições como a família (ou a escola) mudou. À escola cada vez mais chegam alunos com as mais variadas carências afetivas e demonstrando tais carências das mais diversas formas- à escola cada vez se exige mais. Para além disso, o que imperava na altura dos nossos pais

e avós era o sacrifício- estudar, saber, aprender, conhecer significava ser alguém melhor, que poderia ficar “melhor na vida” e tudo isso exigia esforço. Havia um certo estatuto social associado ao papel do professor que era considerado importante jamais questionado pela família, o que hoje em dia não acontece – há uma tendência para culpabilizar o professor (pois se os educandos não aprendem, culpa-se o docente que não sabe ensinar).

A atividade docente é algo de extremamente complexo desde o seu âmago, pois desenvolve-se a par e passo com a complexidade que envolve o mundo moderno e a evolução da sociedade. Implica formação adequada, para além de uma enorme e variada quantidade de conhecimentos, a saber: científicos e didáticos; das políticas educativas e legislação em vigor; do currículo e programas vigentes; do que se passa na atualidade. Para além de tudo isto, o professor deve ter inerente a capacidade contínua de reflexão e de investigação sobre a sua prática letiva.

Não é de somenos importância a necessidade de compreender a heterogeneidade dos alunos à sua responsabilidade, alunos esses que passam cada vez mais tempo na escola do que com as respetivas famílias, famílias essas que cada vez mais se mostram alheadas da realidade educativa e que vão confiando os seus educandos aos docentes. Neste sentido, torna-se cada vez mais um desafio a tentativa de trazer os pais e encarregados de educação à realidade escolar.

É ainda de salientar a importância da participação em projetos escolares, o trabalho conjunto entre pares e a relação com a comunidade educativa.

Assim, é de extrema pertinência a interiorização do papel de professor, vestir-lhe a “pele” sabendo de antemão que isso implica um enorme esforço diário e uma complexidade de sentimentos pessoais e profissionais. Ora, isto envolve conhecimentos, recursos, empenho, dedicação, reflexão e, acima de tudo, todo um conjunto de competências essenciais ao desempenho de tal atividade. O que significa ser um professor competente? Antes de mais, há que ter conhecimento dos programas e currículos. O sistema educativo constitui um quadro de referência que é absolutamente indispensável na idealização e elaboração de currículos e programas enquanto fio condutor, orientador e norteador da nossa atividade docente. “Justifica-se por consequência, que o currículo – seja a definição que se adopte mais abrangente ou mais restrita – constitua a substância do sistema educativo, tendo em conta a questão essencial a que visa dar resposta: o que pode e deve ser aprendido/ensinado na escola?” (Ribeiro, 1992, p.36).

No termo genérico que é a reforma educativa, a reforma curricular insere-se no seu seio. Sejam quais forem as reformas curriculares que se operem, nada parece mudar substancialmente porque as reformas são algo que exige tempo para a sua implantação no terreno, o que raramente acontece.

Formosinho (2000) definiu o currículo tradicional como “currículo de tamanho único, pronto-a-vestir”. Apesar da chamada gestão flexível do currículo, pouco mudou e o nosso currículo continua a ser único, fixo, imutável e igual para todos. Permanecem ainda algumas características que sempre o definiram: iluminismo, isto é, elaborado por um grupo de pessoas designadas pelo Ministério da Educação que serão consideradas mais competentes e esclarecidas, logo, mais iluminadas; centralismo, visto que é concebido nos serviços centrais; sequencialismo, que poderá ser progressivo ou regressivo; enciclopedismo, uma vez que o saber deste currículo é enciclopédico; uniformismo, ou seja, igual para todos os alunos, professores e escolas.

Existem dois pressupostos relacionados com o currículo. O primeiro será um pressuposto ideológico ou político pois assume-se que há apenas uma cultura válida a ser transmitida pela escola - idealizou-se a escola de massas mas obteve-se uma escola massificada e apesar da enorme diversidade de alunos não são elaborados currículos diversificados, salvo raras exceções. O segundo pressuposto será organizacional ou administrativo, ou seja, elaborado ao nível central e não nas escolas. Em síntese, o currículo baseia-se numa abstração, direcionando-se para: o aluno médio, que aprende a um ritmo mais ou menos normal, ensinado por um professor razoavelmente competente e numa escola mais ou menos equipada. São muitas as tentativas de rumar em sentido contrário, no entanto, a grande maioria dos docentes continua a querer esse dito aluno ideal que aprende a um ritmo dito “normal”.

Hoje em dia o termo “autonomia” está na moda, mas que autonomia? Em termos curriculares, as escolas continuam a não ter o direito de escolha naquilo que é verdadeiramente importante. O currículo continua a promover o insucesso pois se a autonomia fosse uma realidade, só uma parte seria definida e concebida a nível central sendo o restante definido a nível de escola/ local.

De acordo com Sebarroja (2001), a autonomia é um conceito “guarda-chuva” e, como tal, inclui muitas aceções e interpretações, sendo dependente apenas de quem o reclama, de onde e para quê. Nada em educação é consensual e aquilo que deveria imprimir algum cunho de consensualidade - a sua forma mais burocrática em termos legislativos, e que no caso concreto em análise se prende com a autonomia e

descentralização do ensino - esbate-se sempre na prática, principalmente quando essa prática passa pela contribuição máxima de cada indivíduo através da sua própria ação e vontade. Subentende-se que a participação de todos os atores educativos é fundamental mas “(...) respirar não é condição suficiente para (nem sinónimo de) estar vivo, tal como ser um ator social não é condição suficiente para participar; nem *pertencer, tomar parte* ou *ser parte* são sinónimos de participar.” (Lima, 1998, p.133). Nitidamente, os professores demitem-se das suas funções, o que constitui e constituirá sempre um entrave à autonomia das escolas. Em nome de uma autonomia individual coloca-se um grande entrave à autonomia das escolas e do ensino.

Nóvoa (1991) defendeu que a modernização do nosso sistema educativo passa pela sua descentralização, para além de um investimento das escolas como lugares de formação, na verdadeira aceção do termo. No fundo, trata-se de erigir as escolas em espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional, o que implica um esforço de entendimento do papel dos estabelecimentos de ensino enquanto organizações, funcionando numa dinâmica de tensão entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade.

Uma ideia fundamental neste ponto foi expressa por Licínio Lima (1998, p.171) “(...) não é a lei que prioritariamente se quer alterar, mas sim os comportamentos dos atores. Ora os comportamentos, as atitudes e os padrões de atuação não são passíveis de mudança simplesmente por via legislativa.” Qualquer escola e qualquer programa só terão sucesso com trabalho em equipa por parte dos professores e com todos os atores envolvidos afincadamente. “(...) cualquier nuevo Programa Oficial innovador que pretenda tener éxito ha de incluir previsiones en torno al trabajo en equipo de los profesores, a la conexión entre las disciplinas y al desarrollo de programaciones a nivel de escuela que permitan a los profesores sentirse protagonistas de la innovación en curso y que doten de identidad propia, a nivel curricular, a esa escuela.” (Zabalza, 1989, p.295).

Há todo um leque de documentos que são a base de tudo o que os docentes fazem nas salas de aula e que, como tal, não devem, ou não podem mesmo, ser descurados. Será, pois, de extrema relevância o conhecimento da legislação em vigor. A um nível mais geral, conhecer a Lei nº 46/86, de 14 de outubro (mais conhecida como Lei de Bases do Sistema Educativo) e o Decreto-lei nº 15/2007, de 19 de janeiro (Estatuto da Carreira Docente ECD). São igualmente fundamentais para nortear a

atividade de qualquer docente as competências de desempenho profissional inscritas no “Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário”, aprovado pelo Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, para quatro grandes dimensões de intervenção profissional: I – Dimensão profissional, social e ética; II – Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; III - Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; IV – Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Essencial é também o recente Despacho nº16034/2010 de 22 de outubro que estabelece os Padrões de Desempenho Docente.

A um nível já mais específico, todos os docentes devem conhecer a Lei nº39/2010, de 2 de setembro (Estatuto do Aluno do Ensino Básico e Secundário), para além dos normativos em vigor para a avaliação como o Despacho Normativo nº1/2005, de 5 de janeiro, no Ensino Básico ou o Decreto-lei nº 74/2004, de 26 de março, no Ensino Secundário. Intimamente ligado a estes surge o Despacho normativo 50/2005, de 20 de outubro, uma vez que preconiza os princípios de orientação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos do ensino básico.

O Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) e o Documento Orientador da revisão Curricular do Ensino Secundário constituem referências absolutamente fundamentais enquanto fio condutor da nossa atividade docente. Os programas das disciplinas e as respetivas Competências Essenciais, para além das recentes metas educativas (por enquanto ainda só relativas ao Ensino Básico, uma vez que as do ensino secundário estão previstas apenas para final do ano letivo de 2010/2011). Descendo ao nível concreto já do ensino das línguas, temos o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR).

Por último são ainda de salientar todos os documentos que orientam cada escola no âmbito da sua especificidade, como o Regulamento Interno, o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Escola e os próprios Projetos Curriculares de Turma.

No presente ano letivo entre o sétimo ano de iniciação da disciplina de espanhol, o nono ano da disciplina de Língua Portuguesa, o décimo ano de iniciação de espanhol (formação geral), o décimo ano de iniciação de espanhol (formação específica) e o Curso de Educação e Formação (CEF – iniciação de espanhol) e dada a reduzida extensão deste trabalho, optou-se por uma abordagem ao trabalho realizado no âmbito



do décimo ano. Deste modo, centrar-nos-emos na turma de décimo ano do Curso de Línguas e Humanidades (formação específica). Apesar de ser fundamental o conhecimento de toda a legislação anteriormente referida, para este nível de ensino em concreto talvez se considere mais pertinente ter em atenção o Currículo Nacional do Ensino Básico, o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) e o programa da disciplina, para além de toda a legislação de base em termos de avaliação e estruturação do ensino secundário.

Não obstante esta ser uma turma que está a iniciar o ensino da língua espanhola, será indispensável saber que no CNEB estão previstas determinadas competências gerais para o aluno que sai do ensino básico e entra no ensino secundário, a saber: mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação; adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados; pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa; cooperar com os outros em tarefas e projetos comuns e relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora de saúde e da qualidade de vida.

Ao nível do QECR são inúmeros os conceitos a considerar, mas acima de tudo devem ser tidos em conta os níveis comuns de referência, para que possamos conhecer a escala que situa os falantes enquanto utilizadores elementares da língua (A1 e A2), como utilizadores independentes (B1 e B2) ou como utilizadores experientes (C1 e C2), para além das competências associadas a cada um.

Acima de tudo, há que ter a noção do que é o Plurilinguismo, ao qual é dada cada vez mais importância quando se criam cidadãos da Europa e do mundo, e que “(...) acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência direta), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência

comunicativa para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. Um locutor pode, em diferentes situações, recorrer, com desembaraço, a diferentes partes desta competência para estabelecer uma comunicação eficaz com um interlocutor específico.” (QEQR, p.23).

No sentido de evitar alguma confusão que possa surgir pelo uso alargado dos termos competência comunicativa/ competências comunicativas, será pertinente clarificar que “As *competências comunicativas em língua* são aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos.” (QEQR, p.29). O programa de décimo ano (iniciação) assume tais “competências comunicativas” como sendo a compreensão oral/ escrita e expressão oral/escrita, revestindo-se estas, neste âmbito, de um carácter fundamental na aprendizagem da língua. Para além do mais, há que ter em conta que “A competência comunicativa em língua compreende diferentes componentes: *linguística, sociolinguística e pragmática*. Cada uma destas componentes é postulada de forma a compreender o conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização.” (QEQR, p.34).

## **2. Conhecimento do conteúdo**

Antes de mais, será pertinente ter em conta o QEQR no que diz respeito à forma de aprender e ao uso que se faz de uma língua: “O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências** gerais e, particularmente, **competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes **condições**, sujeitas a diversas **limitações**, com o fim de realizarem atividades linguísticas que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos. Para tal, ativam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar. O controlo destas ações pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências”. (QEQR, p.29).

O programa de espanhol relativo ao décimo ano, nível de iniciação, da formação específica que serve de base ao curso científico-humanístico, prevê as seguintes finalidades: proporcionar o contato com outras línguas e culturas, assegurando o domínio de aquisições e usos linguísticos básicos; favorecer o desenvolvimento da consciência de identidade linguística e cultural, através do confronto com a língua estrangeira e com as culturas por ela veiculadas; promover o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas, socioafectivas e estético-culturais; favorecer a estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido da responsabilidade, da autonomia; fomentar uma dinâmica intelectual que não se confine à escola nem ao tempo presente, facultando processos de aprender a aprender e criando condições que despertem o gosto por uma atualização permanente de conhecimentos; implementar a utilização dos *media* e das novas tecnologias como instrumentos de comunicação e de informação; promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interação social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido de entreatajuda, a cooperação e a solidariedade; promover o desenvolvimento da consciência de cidadania a nível individual e coletivo. São objetivos gerais para o nível em causa levar os alunos a interagir de forma compreensível em situações de comunicação conhecidas, utilizando frases simples e usuais; adquirir as competências básicas de comunicação na língua espanhola, no sentido de compreender textos orais e escritos (sobre temas do seu interesse, temas socioculturais familiares, informações, artigos de opinião e até literários) e também para produzir (oralmente e por escrito) mensagens relacionadas com os seus interesses de comunicação e com temas socioculturais familiares; desenvolver a competência discursiva para favorecer a compreensão e produção de mensagens; fomentar estratégias pessoais de comunicação e de aprendizagem, utilizando e dominando, progressivamente, estratégias de superação de dificuldades e de resolução de problemas; desenvolver a capacidade de iniciativa, o poder de decisão, o sentido da responsabilidade e da autonomia; progredir na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros, e atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação; aprofundar o conhecimento dos aspetos socioculturais dos povos de expressão espanhola, através do confronto com a sua própria realidade; reconhecer as vantagens que o conhecimento da língua espanhola proporciona.

Os conteúdos deste programa estão organizados em quatro secções: competências comunicativas; autonomia na aprendizagem; aspetos socioculturais e conteúdos linguísticos. Cada uma destas secções tem o seu peso devido, no entanto, e uma vez que se trata de uma turma de iniciação à língua, tem sido dado algum destaque ao desempenho da competência comunicativa que será, em última instância, o objetivo da aprendizagem de uma língua. Tendo como base o Quadro Europeu Comum de Referência, baseado no pressuposto de que a finalidade do ensino da língua é tornar os alunos competentes e proficientes na mesma, a metodologia tem sido virada para a ação. De um modo geral, o aluno aprende quando é ator no seu processo, quando age enquanto centro do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, é fundamental aferir quais as necessidades e vontades dos alunos, saber quais são os seus interesses e motivações que, quase sempre passam por uma valorização do estímulo, pelo que é lúdico e diretamente relacionado com as componentes de compreensão e expressão oral. As competências comunicativas desempenham, assim, um papel fulcral na aprendizagem dos alunos que valorizam compreender e responder a mensagens simples. No entanto, para além de se fomentar o desempenho da competência comunicativa, há sempre uma tentativa de a articular com a compreensão e assimilação dos conteúdos linguísticos, com a apropriação do léxico e com os aspetos socioculturais, pois a perceção da cultura é indissociável da aprendizagem da língua. “A competência comunicativa pressupõe fluência gramatical e domínio da língua e só será tomada como tal, se adequada ao contexto em que é produzida e se estiver de acordo com um sistema (complexo) de relações que se estabelecem entre os elementos do enunciado em si. Também deve estar de acordo com um sistema (complexo) de relações que se estabelecem entre o enunciado, os interlocutores e o mundo. Ter uma competência comunicativa significa ter aprendido determinadas formas linguísticas e ter adquirido comportamentos que englobem códigos linguísticos, culturais e sociais os quais presidem aos atos de comunicação.” (Mira e Mira, 2002, pp.54/55).

Obviamente, é também fundamental levar o aluno a aprender a aprender, adquirindo cada vez mais autonomia neste processo. A nossa função enquanto docentes, será a de facilitadores da aprendizagem, estimulando a confiança dos alunos para que aprendam de forma responsável e autónoma, com hábitos e métodos de trabalho e dando um papel de relevo à autoavaliação, no sentido de levar os alunos a refletir sobre a sua aprendizagem.

### 3. Conhecimento dos alunos

Os nossos alunos de hoje são diferentes dos alunos que nós já fomos um dia, porque à medida que a sociedade evolui, as pessoas também evoluem. Assim acontece com os alunos, assim deverá acontecer com os professores. “El papel de un buen profesor no se salva hoy en día (quizá fuera suficiente en el pasado, pero hoy no lo es) con tener buena voluntad, con querer mucho a sus alumnos, con crear un clima agradable de clase, sino que tiene que enseñar mucho, tiene que desarrollar al máximo un trabajo eficaz y rentable cognitivamente para sus alumnos, tiene que abordar con ellos todos aquellos espacios de conocimiento (y cada día son más complejos) que les permitan entender mejor y participar de manera adecuada e igualitaria socialmente en el contexto social, cultural y laboral de nuestros días.” (Zabalza, 1989, p.296).

De um modo geral, os alunos gostam de saber quais os objetivos que têm que alcançar, de saber qual o tempo de determinada tarefa ou como vai decorrer a aula. Assim, as aulas têm sempre início com a escrita da lição e do sumário no quadro. Não é habitual escrever “continuação” ou “conclusão da aula anterior”, porque é feito um esforço no sentido de serem definidas atividades, objetivos e estratégias úteis, realistas e atingíveis para cada aula.

A maioria das aulas lecionadas a esta turma em concreto tenta englobar todas as competências a desenvolver pelos alunos, mas muitas vezes é prioritária a comunicação e audição de mensagens orais simples. Muitas vezes são utilizadas músicas, pois estas são extremamente importantes (enquanto material autêntico) para tornar as aulas estimulantes indo simultaneamente de encontro aos interesses dos alunos. Para além do mais, todas as músicas são ricas na vertente cultural, contendo sempre aspetos que podem ser analisados na sala de aula. A título de exemplo, uma das músicas exploradas com os alunos aquando da alusão a alimentos/ compras/ consumo foi a do grupo *El Combolinga* “El Gazpacho”; também no que diz respeito a conteúdos gramaticais como os tempos verbais, por exemplo, se recorreu a uma música de Peret “El Muerto Vivo”<sup>1</sup>. O mesmo acontece com a exploração de situações reais (muitas vezes através do *youtube*) o que, no caso concreto da Escola Secundária André de Gouveia, é facilitado pelo acesso à internet em todas as salas, para além de um projetor com som incorporado, que facilita o trabalho a este nível.

---

<sup>1</sup> Vd anexo A.

Por tudo o que foi referido anteriormente, há sempre uma tentativa de englobar recursos variados e atividades motivadoras, interessantes e úteis a todos os alunos, de acordo com temas, contextos e grau de dificuldade), para além de se tentar fazer com que comuniquem espontaneamente. Acima de tudo, nenhum aluno gosta de aulas monótonas, não gostam muito de apenas escrever ou ler textos, pelo que variar é fulcral para os manter atentos e expectantes.

No caso concreto do ensino da língua espanhola, é muito interessante quando, a pouco e pouco, os alunos se vão apercebendo das diferenças e semelhanças entre esta língua e a língua portuguesa, e começam a tirar as suas próprias conclusões de que a língua espanhola não é tão fácil quanto parece, que muitas vezes são mais as diferenças do que as semelhanças. São eles próprios que concluem muitas vezes que a facilidade reside nas estruturas que são semelhantes em ambas as línguas, no entanto o vocabulário é, frequentemente diferente do que julgavam inicialmente. É neste aspeto que o professor de língua espanhola deve aproveitar para estimular a curiosidade e, conseqüentemente, a aprendizagem dos seus alunos. Acima de tudo, devemos insistir muito na explicação dos chamados falsos amigos entre as duas línguas, recorrendo a situações em que ocorreram equívocos devido aos mesmos, pois geralmente isto diverte e também leva a que retenham léxico. Contar situações tais como: diz espanhol para o português numa rua de Badajoz- *¡Por favor, espere un rato que viene un camión!* Responde o português: *Deve estar a gozar comigo, a dizer-me que vem agora aí um rato num camião...* (explicando que *rato* é um pouco). Ou: *¿Quiere usted un bocadillo? No quiero un bocadinho, quiero mucho que tengo fome!* (explicando que *bocadillo* é uma sande). O mesmo acontece com palavras tão variadas como *exquisito* (que significa excelente em espanhol) ou *largo* (que ao invés de largo significa comprido). Estes são apenas alguns exemplos da extrema complexidade do espanhol, para além da enorme diferença que ambas as línguas podem ter sendo concomitantemente tão semelhantes. E talvez seja aqui que resida uma das maiores dificuldades que podem ter alunos portugueses aprendentes da língua espanhola, porque muitas vezes as interferências entre a língua materna e o espanhol ocorrem à medida do que a aprendizagem vai evoluindo e principalmente naquilo em que elas são parecidas mas acabam por divergir imenso. “Digamos, de momento, que los errores más frecuentes en la traducción del portugués al español y viceversa se deben, fundamentalmente, a tres causas: a) desconocimiento de *falsos amigos*, denominación con la que globalmente nos referimos a elementos de carácter morfológico y léxico, estructuras sintácticas y situaciones propias

de la pragmática similares en ambas lenguas pero no coincidentes; b) inadecuación estilística, debida al escaso dominio de la propia lengua, o la incapacidad de adaptar el tono del original a la traducción; y falta de autenticidad, producida por un conocimiento insuficiente de los equivalentes relativos a la norma.” (Briones, 2001, p. 61).

Os erros mais frequentes dos alunos prendem-se essencialmente com léxico que julgam ser igual e que é totalmente diferente. Para além do mais, também é comum não assimilarem facilmente a segunda pessoa do plural *vosotros*, pois nós utilizamos a terceira do plural para falar à turma: *Querem ouvir uma música? / ¿Queréis escuchar una música? (queréis e não quieren, visto que a pessoa é vosotros e não ellos/ ustedes).*

Outro erro muito comum, e que mais uma vez surge na sequência da semelhança entre as duas línguas, é associar a terceira pessoa do singular do verbo *ser* da língua portuguesa à segunda pessoa do singular da língua espanhola: utilizar a forma incorreta *\*Tú es guapo* em vez da correta *Tú eres guapo*. O mesmo acontece com a constante incorreção da terceira pessoa do singular do verbo *ser* da língua espanhola (*\*Él e guapo* em vez de *Él es guapo*) por associação à forma portuguesa da mesma pessoa.

Para além do mais, o uso de advérbios e conjunções é também dificultado pela semelhança. A título de exemplo temos *apenas* que significa em espanhol “casi no” e não pode ser traduzido como “apenas” na língua portuguesa. O mesmo acontece com *todavía* que tem o mesmo sentido de “aún” e não de “todavía.”

Um outro exemplo de estrutura utilizada de forma errada e, mais uma vez por semelhança com a língua materna é dizer *\*Yo gusto de zanahorias* ao invés de *A mí me gustan las zanahorias*. Obviamente, o facto de existirem muitos verbos pronominais dificulta a tarefa aos alunos portugueses que estudam a língua espanhola. Existe ainda muita diferença em relação ao género (a arte é em espanhol “el arte”, a árvore “el árbol”,etc.). “En el plano morfológico, puede haber interferências derivadas a la confusión de género, y no sólo debido a que existen numerosas palabras que son masculinas en una lengua y femeninas en la otra, sino también al hecho de que el género neutro no tiene equivalencia en ambas lenguas, ya que el portugués muestra una mejor tendencia a este tipo de abstracción sintetizada. Asimismo, en el ámbito verbal, la mayor frecuencia en español de verbos pronominales puede dar lugar a múltiples errores e interferencias, así como algunos adverbios, preposiciones, y conjunciones, que en sí mismos presentan pocas dificultades derivadas de peculiaridades morfológicas, pero que pueden tener diferente significado o distribución contextual en ambas lenguas, lo que

con frecuencia determinará que las dificultades se reflejen en la traducción.” (Briones, 2001, p.61).

“Os erros são passos necessários e inevitáveis no processo de aprendizagem. Constituem a forma de ensaiar as hipóteses que se vão construindo sobre o funcionamento da língua, para comprovar a sua validade; daí que a análise dos erros revele muitas das estratégias que o aprendente utiliza no caminho da aquisição da nova língua. Se os professores e os alunos estiverem cientes que os erros são necessários e iniludíveis para aprender, perde-se o medo de dar erros e trabalha-se sobre eles como meio de saber como se aprende e como se pode progredir” (Programa de espanhol, nível de iniciação, 10º ano, formação específica, p. 23). O professor deverá, assim, levar o aluno a uma auto-consciencialização dos erros cometidos e levá-lo à sua superação.

Será pertinente neste ponto referir que todo o professor de língua deverá saber distinguir entre erro e falta (que é o que acontece a alunos que já adquiriram e interiorizaram estruturas da língua estrangeira, mas que podem enganar-se em determinada altura não querendo com isso dizer que o façam sistematicamente.). “Os **erros** devem-se a uma *interlengua*, uma representação distorcida ou simplificada da competência-alvo. Quando o aprendente comete erros, o seu desempenho (performance) está de acordo com a sua competência, tendo desenvolvido características diferentes das normas da L2. As **falhas**, por seu lado, ocorrem no desempenho quando o utilizador/aprendente é incapaz de por em prática corretamente as suas competências, como pode ser o caso de um falante nativo.” (QECR, p. 214).

Entre as línguas portuguesa e espanhola, as interferências podem ocorrer a um nível positivo ou negativo, pela semelhança entre ambas. São muitas e variadas as situações em que a proximidade e semelhança entre as duas línguas poderá tornar-se num obstáculo, ao invés de ser facilitadora do processo de aprendizagem. Relativamente a tais diferenças, julgamos ser pertinente o trabalho ao nível contrastivo entre as duas línguas, bem como trabalho que suscite reflexão no sentido de levar os alunos a tirar as suas próprias conclusões pessoais<sup>2</sup>. No entanto, há que ter consciência que a análise contrastiva, apesar de muito útil, não explica tudo.

---

<sup>2</sup> Vd anexo B.



## B- PLANIFICAÇÃO E CONDUÇÃO DE AULAS E AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGENS

### 1. Perspetiva educativa e métodos de ensino

A função dos professores revela-se muito complicada nos dias de hoje. De acordo com a deontologia dos educadores estabelecida por Patrício (1993, p.190), “Os deveres profissionais dos professores podem ser agrupados nas seguintes classes: a) relativos ao ensino; b) relativos à educação; c) relativos à comunidade; d) relativos à família; e) relativos à instituição escolar; f) relativos ao educando na sua qualidade de pessoa.”

Qualquer docente tem inúmeros deveres no desempenho da sua função mas muitas vezes não vê a sua dignidade respeitada pela tutela (Ministério da Educação), o que é agravado por algumas dificuldades já referidas: a família não cumprir na íntegra o seu papel socializador e a existência de meios de comunicação que socializam demasiado e com demasiada rapidez. Neste sentido, e para além de ter de cumprir a atualização dos conhecimentos que nos são exigidos, enquanto docentes temos que prestar apoio aos alunos e respeitá-los enquanto pessoas humanas, ajudá-los a crescer e a desenvolver as suas capacidades, para além de muitas vezes cumprirmos alguns papéis que cabem à família e ainda ajudá-los a saber discernir o que é bom do que é mau, o que está certo do que está errado. Por exemplo, no que diz respeito à grande quantidade de informação que a nossa sociedade disponibiliza hoje em dia, e mais uma vez abrigando-nos nas palavras de Savater (1997, p.57) “O mestre deve ajudá-los a organizar essa informação - e em parte a combatê-la - e oferecer-lhes as ferramentas cognitivas para que a possa tornar proveitosa ou pelo menos não prejudicial.”

O mesmo autor referiu que temos o dever de ser otimistas enquanto educadores e também mencionou o “*parentesco* entre docentes e discentes” (p. 31) que parece ser fundamental e que jamais se deveria perder. São muitos os anos que passamos na escola e, por isso, o aluno deve sentir-se apoiado por todos aqueles que lhe facilitam as aprendizagens e o tentam ajudar a ser uma pessoa melhor. Poderemos mesmo afirmar que o professor é um mediador do mundo porque para além de saber as suas finalidades educativas, tem a sua visão humana sempre presente ao ensinar os seus alunos a “ler” o

mundo. Spranger, citado por Patrício (1993, p.295) afirmou que “(...) a mais típica tarefa do educador é transformar os bens culturais em bens formativos e ordená-los didaticamente. Ou seja: o educador é o mediador prático do humano.”

Ao longo dos tempos, sempre existiram alunos que têm melhores notas em determinadas disciplinas pura e simplesmente porque gostam mais dos professores que lecionam essas disciplinas e menos dos outros. Quer queiramos, quer não, enquanto docentes seremos sempre modelos e transmitiremos sempre qualquer espécie de ideal. Ora isto deve ser aproveitado em benefício do professor: aproveitar a informação desmedida que é proporcionada e enquadrá-la no ensino de cada disciplina, seja para explicitar o que é bom como para alertar para o que é mau. No caso do ensino das línguas (espanhol no presente ano letivo, mas também inglês, disciplina lecionada desde 1996 até ao ano letivo anterior), a experiência tem vindo a ensinar isso ao longo dos anos, muitos conteúdos gramaticais e certo vocabulário talvez sejam melhor apreendidos com o recurso a músicas; muitos debates interessantes podem surgir de assuntos banais do dia a dia; muito interesse surge com abordagens lúdicas relativas a assuntos que são do interesse dos alunos. O professor nunca deverá estar desatualizado em relação a tais assuntos porque os alunos irão logo à partida desinteressar-se pela sua pessoa. A tudo isto deve sempre aliar-se a competência profissional, a organização, em suma, tudo isto em conjunto acaba por dar aos alunos a segurança, a motivação e a alegria para aprender.

É fulcral adotar uma perspetiva educativa e método(s) de ensino. Após a evolução dos inúmeros métodos, talvez tenhamos chegado mesmo a um ecletismo metodológico, de acordo com a visão de Mira e Mira (2002, pp.59/60): “Hoje em dia, os objetivos que se propõem para a aprendizagem de uma língua estrangeira preveem a aplicação de uma metodologia ativa e centrada no aluno. Uma metodologia que pressuponha “um conjunto” de atividades que, contribuindo para a estruturação e apropriação de regras e usos sociolinguísticos, motivem para uma aprendizagem comunicativa da língua estrangeira e favoreça o desenvolvimento intelectual, psicológico e social do aluno. Sempre integradas na dinâmica comunicativa, as atividades de aprendizagem (...) recolhem passos importantes dos métodos até agora conhecidos, numa tentativa de adoção de um método eclético, em que ressalte mais a importância do aluno do que a do professor e menos ainda a importância do próprio método.” É por isso que os mesmos autores defendem o conceito mais abrangente de *metodologias*, ao invés da designação mais redutora de *método*.

A metodologia aqui em causa passará primeiramente por planificar todo o ano letivo (elaborando uma planificação anual<sup>3</sup>), depois cada unidade detalhadamente, sem com isso querer dizer que não se reformule ou se faça a gestão do tempo à medida do que vai surgindo. Hoje em dia, os Encarregados de Educação também são informados sobre a gestão de conteúdos<sup>4</sup> de cada uma das disciplinas do seu educando, o que faz com que tenham uma ideia global do processo educativo, de conteúdos e altura em que são lecionados. É fundamental, ainda assim, que se tenha sempre “uma carta na manga” porque só assim poderá existir uma tentativa de integrar os diferentes conteúdos, competências e aprendizagens de todos os alunos, cada vez mais diferentes e com interesses e expectativas variadas, por um lado, e promover a autonomia na aprendizagem, por outro. É importante avaliar continuamente a planificação definida e partir dos recursos disponíveis na escola, para que a sua utilização tenha um resultado eficaz. A escola secundária André de Gouveia tem um computador e um projetor em cada sala, o que facilita a diversificação das estratégias utilizadas, para além de colunas que podem ser requisitadas aos funcionários de cada bloco de aulas. No entanto, devemos estar sempre preparados para qualquer eventualidade que possa surgir, pois muitas vezes estamos à espera de utilizar um material que por qualquer razão não está disponível. É neste sentido, que a nossa capacidade de adaptação e maleabilidade em termos de planificação deverá ser sempre uma realidade. A título de exemplo, numa aula que foi assistida para futura avaliação docente, eram necessárias as colunas, uma vez que iria ser feita a audição de dois textos, conforme havia sido planificado<sup>5</sup>. Visto que estas não funcionaram, foi realizada a leitura dos textos e o plano de aula acabou por ser igualmente cumprido.

Uma metodologia que também é muito útil e que está prevista no programa da disciplina e também no MECR é o trabalho por tarefas, algo que está intimamente relacionado com a realização de ações concretas e com significado para os alunos. “A característica principal desta metodologia é a apresentação da complexidade da comunicação de uma forma global, com a atenção posta no processo, trabalhando todos os seus elementos de um modo interrelacionado, tal como se processa na vida real.” (Programa de espanhol, nível de iniciação, 10º ano, formação específica, p. 24). O professor tem como ponto de partida os conteúdos, chega a eles através das tarefas.

---

<sup>3</sup> Vd anexo C

<sup>4</sup> Vd anexo D

<sup>5</sup> Vd anexo E

Pensando numa tarefa ou num produto final, o professor acaba por abranger tarefas intermédias, competências, conteúdos e até mesmo a avaliação.

## **2. Preparação das aulas**

“El *currículum* es el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. que se considera importante trabajar en la escuela año tras año. Y por supuesto la razón de cada una de esas opciones” (Zabalza, 1989, p.14). Ao nível da prática de ensino de cada docente, é fundamental a ideia de currículo. Para chegar à concretização de cada disciplina, é imprescindível ter uma noção global, de fundo do que nos trouxe até aqui. “Hay una gran diferencia entre un profesor que actua en clase sabiendo por qué hace todo aquello, a qué está contribuyendo con ello de cara al desarrollo global del alumno, de cara a su progreso en el conjunto de las materias, etc., y otro que simplemente da su asignatura.” (Zabalza, 1989, p.14). A dificuldade da profissão docente reside exatamente no facto de não se resumir apenas em “ensinar uma matéria” ou lecionar uma aula de cada vez. Tal dificuldade concretiza-se em ter toda uma noção global do desenvolvimento de cada educando, em concretizar todo um encadeamento entre o que já foi apreendido pelos alunos e o que ainda tem que vir a ser, entre as aulas anteriores e as posteriores, entre o ponto de partida e o que se entende por ponto de chegada. O que é verdadeiramente importante para os meus alunos? Do que é que necessitam? Qual é a meta que devem atingir? E tudo isto tendo em conta as diversas competências nas quais se supõe que devem evoluir, para além de, enquanto docentes, termos a responsabilidade de avaliar todo este processo de extrema complexidade.

Uma das tarefas mais comuns, mas também mais intrincadas, na profissão docente é a de planificar. Há que planificar tendo em vista o ano lectivo<sup>6</sup> em si, ou, no caso concreto da turma de humanidades, pensando nos dois anos até à realização do exame nacional (tendo uma visão a longo prazo consoante o número de horas disponíveis para lecionar determinados conteúdos); há que pensar em estratégias

---

<sup>6</sup> Vd anexo C.

consoante as unidades e períodos letivos também (a médio prazo) e, por último, delinear cada aula em si (a curto prazo)<sup>7</sup>.

Antes do ano letivo começar, tendo em conta o programa da disciplina que está definido a nível superior, há que planificar os conteúdos a lecionar e competências a atingir, definindo globalmente quais as estratégias utilizadas. Esta planificação anual é fundamental, mesmo sem conhecimento prévio dos alunos, para que possamos ter uma visão de conjunto daquilo que se pretende atingir. Uma vez elaborada a planificação a longo prazo, surge a necessidade de planificar cada unidade de ensino, o que se torna mais fácil, por um lado após ter sido pensado o ano na sua totalidade e, por outro lado, após ter conhecimento dos alunos através da realização de um diagnóstico de interesses e expectativas. No caso concreto da turma de humanidades abordada no presente trabalho, não houve a necessidade concomitante de uma aferição de conhecimentos, uma vez que estamos perante uma turma de iniciação à língua, no entanto, julgamos tal aferição também pertinente no que diz respeito a turmas de continuação.

Na planificação a médio prazo cada um dos conteúdos previstos na planificação a longo prazo surge como tema geral, podendo, assim, existir tantas planificações a médio prazo quantos conteúdos/ temas a tratar. Nesta altura poderão surgir subconteúdos/ subtemas que serão relacionados com as várias competências a desenvolver e é aqui que serão definidas as melhores estratégias para as metas que se pretendem alcançar.

Logicamente, a planificação a curto prazo corresponde àquilo que se pretende para cada aula em concreto e julgamos ser importante existir aqui muita flexibilização, pois é neste nível que muitas vezes surgem imprevistos que levam à mudança do que previamente se planificou. Assim, é imperioso que o docente faça tal planificação/ plano de aula após a realização do anterior. As aulas são dinâmicas e muitas vezes apelam à improvisação por parte dos professores. Para além do mais, o professor deve preocupar-se, acima de tudo, com as competências a desenvolver por parte dos alunos e não apenas com conteúdos a lecionar.

---

<sup>7</sup> Vd anexo E.

### 3. Condução das aulas

A turma de décimo ano de humanidades é composta atualmente por onze alunos (pois é uma disciplina específica optativa e os restantes alunos da turma frequentam outra opção): cinco rapazes e seis raparigas. À exceção de um rapaz, todos os outros são repetentes e, no início do ano letivo, tomámos conhecimento que nove dos dez alunos restantes vinham de outros cursos (como o curso de ciências e tecnologias, artes ou o curso tecnológico de desporto). À questão “Porquê a escolha do curso de humanidades?”, nenhum hesitou responder: “Porque é o curso mais fácil!”. À questão “Porquê espanhol?”, também responderam perentoriamente: “Porque a outra opção era matemática!” (matemática aplicada às ciências sociais, ou MACS, como é comumente designada). Perante estes factos, ou outros igualmente pertinentes, como o de terem poucos métodos de trabalho e de estudo, raríssimos hábitos de leitura e muito pouca vontade de trabalhar, vi-me confrontada com uma árdua tarefa: a de motivar para a aprendizagem de uma língua alunos que não teriam muita vontade de o fazer e durante sete horas semanais.

Após a avaliação de final do primeiro período, apenas um aluno teve uma nota inferior a dez, o que se prendeu essencialmente com a falta de assiduidade. No final do segundo período não houve classificações inferiores a dez, prevendo-se o mesmo para o final do terceiro período. Neste momento, as regras de funcionamento na sala de aula foram estabelecidas após negociação entre a docente e os alunos, estando já interiorizadas por todos. Em primeiro lugar, após conhecimento dos alunos e aferição sobre os seus gostos e interesses, e também depois de estudar a fundo o programa da disciplina em causa, deparei-me com uma sugestão feita, no âmbito do programa e do próprio manual adotado pela escola, de visionar uma série espanhola. Nos cursos de humanidades os alunos têm sete horas semanais (a disciplina tinha seis tempos semanais, mas foi-lhe acrescentado um tempo para reforçar a oralidade), logo, há a possibilidade de trabalhar algo mais aprofundadamente no que concerne à compreensão oral. Decidi então que poderia ser vista uma ou várias séries tendo proposto várias aos alunos, procurando mais ideias que eles próprios tivessem. Foram analisadas e discutidas as hipóteses que passaram por *Los Serrano*, *Hospital Central*, *Verano Azul*, entre outras. Nesta altura, arranjei a primeira temporada da série *El Internado Laguna Negra* que, por coincidência, era referida no manual e todos os alunos concordaram

visionar a mesma, principalmente porque era uma série desconhecida, suscitando curiosidade e interesse (ao passo que as outras que foram apontadas já eram conhecidas e, por umas ou outras razões, levaram ao desinteresse dos alunos). Ficou decidido que, caso não gostassem da mesma a longo prazo, seriam visionadas outras séries diferentes ou, eventualmente, filmes. A série em causa, de Juan Carlos Cueto e Daniel Écija, é sobre um colégio interno onde convivem vinte e quatro horas alunos e professores. Cada um tem uma história própria, assim como o bosque em volta do colégio que é envolto em mistério.

Todas as quartas-feiras há três tempos de aulas (uma aula de quarenta e cinco minutos, seguida de uma aula de noventa minutos), pelo que ficou acordado que visionaríamos em cada quarta-feira um episódio da série em causa, seguida pela realização de uma ficha de trabalho com vocabulário novo aprendido e estruturas gramaticais novas sobre a mesma. O interesse dos alunos superou todas as expectativas iniciais e, para além do mais, têm aprendido muitas e variadas estruturas próprias da língua espanhola utilizando-as, inclusivamente, na sala de aula com a docente e com os outros colegas (a expressão “echar de menos”, no sentido de “sentir a falta”- *Profesora le eché de menos desde la última clase*; a palavra *mosquear* no sentido de aborrecer, etc). No início de cada aula (apenas às quartas, pois nas outras duas aulas de noventa minutos são lecionados os restantes conteúdos e unidades temáticas previstas no programa), é realizado um debate que serve para falar sobre o que aconteceu no episódio anterior e também para antecipar o próximo, sendo integrados conhecimentos adquiridos. Para além de serem debatidos assuntos importantes (bullying, relações familiares e escolares, métodos de ensino dos professores, entre outros), o visionamento da série tem favorecido o desenvolvimento integrado dos conteúdos do programa, a saber: competências comunicativas; autonomia na aprendizagem; aspetos socioculturais e conteúdos linguísticos. Acima de tudo têm estado a compreensão oral e a expressão oral. No entanto, a professora também tem preparado exercícios ao nível linguístico. Têm sido realizados exercícios de expressão escrita<sup>8</sup>, de leitura, de vocabulário<sup>9</sup>, de completamento de espaços com estruturas gramaticais e léxico<sup>10</sup> ou até de avaliação da compreensão oral e da expressão escrita<sup>11</sup>. A aprendizagem, sobretudo no que diz

---

<sup>8</sup> Vd anexo F.

<sup>9</sup> Vd anexo G.

<sup>10</sup> Vd anexo H.

<sup>11</sup> Vd anexo I.

respeito ao vocabulário e estruturas da língua, tal como é efetivamente utilizada pelos nativos, tem sido muito profícua e gratificante.

No início de cada aula relacionada com a série espanhola, é referido o conteúdo do episódio anterior, normalmente convidando os alunos a responder a determinadas questões, e são integrados os conhecimentos linguísticos e de vocabulário. Para além do mais, é feita uma previsão do que os alunos acham que irá acontecer no episódio que irão visionar nesse dia.

Em relação à expressão oral, de um modo geral, os alunos não têm facilidade em falar perante os outros e há um constante receio face ao erro. O professor deve ter sempre em consideração que ao passo que na nossa língua materna a produção de sons parece ser automática (vamos realizando experiências com os sons e as melodias enquanto crianças e a língua fica automatizada), na língua estrangeira tudo isso dá muito trabalho (O que dizer? Como dizer? Com que palavras?) e pode envolver diversos fatores, tais como a idade, a aptidão para aprender, afetividade ou até mesmo o nervosismo. É um processo linguístico e físico, o que faz com que certos erros se tornem *fossilizados*. É fundamental estimular o aluno a comunicar espontaneamente, não o corrigindo no momento de fala e demonstrando uma atitude positiva perante as sucessivas tentativas em comunicar na língua estrangeira. É extremamente pertinente dar reforço positivo aos alunos, pois geralmente é isso que os motiva mais e os leva a tentar continuamente. Até porque na competência fónica, a atitude dos alunos revela-se fundamental e se o docente demonstrar uma atitude facilitadora e tolerante, tendo em conta que o erro é necessário, a aprendizagem será muito mais simples. “A correção do erro tem o seu momento privilegiado quando o trabalho se centra nos aspetos formais. Se o aprendente está a tentar comunicar algo, com a atenção centrada no significado, a correção interrompe o processo de comunicação e passa inadvertida, a não ser que o aprendente tenha formulado previamente uma dupla hipótese e a ajuda do professor favoreça a confirmação da hipótese válida.” (Programa de espanhol, nível de iniciação, 10º ano, formação específica, p. 24)

Relativamente à compreensão oral, tem vindo a ser cada vez mais posta à prova, pois atualmente os episódios da série são visionados sem legendas, o que os obriga a captar a essência global das mensagens e a procurar informação concreta.

A compreensão escrita também tem vindo a ser desenvolvida através da leitura de textos e artigos sobre a série. Uma vez que o assunto lhes interessa, a leitura de tais



textos é interessante para eles, pois motiva-os, o que é fulcral no sentido de também conseguirem adquirir um bom nível de competências comunicativas.

Ao longo destas aulas, os alunos têm igualmente desenvolvido a competência da expressão escrita. Têm aprendido a planificar o que vão escrever e normalmente é feito um pequeno resumo do que aconteceu no episódio visionado. O primeiro resumo (alusivo ao primeiro episódio), foi corrigido da seguinte forma: cada erro estava apenas sublinhado e foram indicadas formas de alongar o texto – referindo o nome das personagens e o que faziam; nomeando os episódios; indicando qual ou quais as personagens que mais gostavam e porquê, etc. A partir do segundo resumo, cada aluno trocou com um colega o texto elaborado. Cada um corrigiu o texto de um dos colegas, com a ajuda da professora, de dicionário e de gramática. Esta parece ser uma boa estratégia, por um lado porque os alunos adoram fazer o papel de corretor, por outro lado, porque tal atividade os obriga a pensar não só sobre o erro que os colegas cometeram, mas também sobre os seus próprios erros, ou seja, refletem sobre o processo e isso é fundamental. Para além destas tarefas, já foi também realizado um pequeno ditado e, desta vez, foram escritas frases com erros no quadro para os alunos refletirem sobre as mesmas e, posteriormente, realizarem a respetiva correção.

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

No que diz respeito à avaliação, há que ter em conta, primeiramente, que esta não pode ser redutora. A partir do momento em que é iniciado um ano letivo, há todo um processo que se desenvolve entre professor e aluno que não pode ser descurado, pelo que não deve ser seguida uma certa tendência de considerar apenas como avaliação os testes realizados pelos alunos. “Son técnicas de evaluación cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre la marcha del proceso (...) el principal esfuerzo del didacta se centra a ese respecto en romper ese falso isomorfismo entre evaluación y examen que se hace periódicamente al alumno. Eso también es evaluación, pero no es toda la evaluación.” (Zabalza, 1989, p.246).

Para além do mais, devemos estar conscientes dos vários tipos de avaliação existentes. Em relação à avaliação, a formativa e contínua é centrada no processo de aprendizagem do aluno (ao passo que a sumativa se centrará mais no produto final). Ora, isto significa que ao passo que a avaliação sumativa supõe um ponto de chegada, a avaliação formativa é o ponto de partida. É sempre realizada após a planificação do que se pretende atingir, e partindo dos conteúdos programados, das competências e descritores previstos no QEQR. Os critérios de avaliação contemplam o saber e o saber-fazer, ou seja, o uso que os alunos fazem da língua estrangeira. Para além de tudo isto, a autoavaliação e a co-avaliação são fundamentais para envolver o aluno no seu processo de aprendizagem e para os responsabilizar por uma reflexão promotora de autonomia. De acordo com estes conteúdos programáticos e as competências que devo atingir, o que é que aprendi? O que devo praticar mais? São vários os instrumentos de avaliação e meios de registo do progresso dos alunos, visto que estes são avaliados nas várias competências. Neste sentido, são realizadas fichas de trabalho relacionadas com as mesmas. Parte-se de um determinado ponto, de um determinado diagnóstico nas várias competências (que implicam conhecimento, habilidade e atitude por parte dos alunos), e a tendência será de ir no sentido da progressão. Os alunos deverão ter noção das metas que se propõe que atinjam para tentar melhorar o seu trabalho nas diversas competências: a compreensão escrita, a compreensão oral, a expressão escrita, a expressão oral, para além de aspectos concretos relacionados com o funcionamento da língua.

Acresce ainda a tudo o isto a extrema importância de informar os alunos relativamente aos critérios de avaliação<sup>12</sup> devidamente aprovados pelo departamento e, posteriormente, pelo conselho pedagógico da escola, uma vez que são estes que regem a respetiva disciplina e conseqüente avaliação. No presente ano letivo foram utilizados os que já estavam aprovados e não houve lugar a qualquer reformulação, uma vez que apenas mais tarde foram atribuídas as horas para o subcoordenador da disciplina de espanhol. No entanto, os atuais critérios serão discutidos brevemente em área disciplinar uma vez que, apesar de contemplarem todas as competências, julgamos que a forma de chegar às classificações finais de período deveria ser através de cada uma das competências e não dos respetivos instrumentos (testes). É um facto que os testes avaliam as competências mas nem sempre da mesma forma ou com o mesmo peso.

---

<sup>12</sup> Vd Anexo J.

Nesta esteira, não nos parece claro que por competência se dê um peso de vinte por cento à expressão oral e, em seguida, se chegue à classificação final de período atribuindo-lhe trinta por cento. Para além do mais, julgamos ser pertinente que os alunos tenham plena consciência (e avaliações separadas) de cada uma das competências para poderem trabalhar mais afincadamente naquilo em que revelam mais dificuldades. Só assim os testes, enquanto instrumentos de avaliação, podem verdadeiramente aferir o nível dos alunos e ajudá-los no seu processo de ensino-aprendizagem.

Na expressão oral, os alunos são avaliados de acordo com a comunicação efetiva em sala de aula (comunicação/expressão oral espontânea), para além da realização de um ou mais trabalhos apresentados perante os colegas (comunicação/ expressão oral formal). No primeiro período foi sobre uma personalidade espanhola à escolha de cada um; no segundo período será sobre um país em que seja falada a língua espanhola e respetiva cultura ou sobre uma cidade e respetivas tradições; no terceiro período será sobre um artigo de um jornal espanhol à escolha. Anexa-se ao presente trabalho uma das grelhas utilizadas para avaliar a expressão oral, baseada no manual da Porto Editora adotado pela escola (*Es-pañol Tres Pasos*, Manuel del Pino Morgádez, Luisa Moreira e Susana Meira).<sup>13</sup>

No âmbito da unidade já referida anteriormente sobre alimentos/ compras/ consumo, os alunos realizaram um exercício de compreensão oral sobre uma receita de *tortilla de patata* que está no youtube<sup>14</sup>. E apesar de, neste caso, ser importante avaliar a compreensão oral da receita, no que diz respeito a aspetos culturais, todos estes materiais podem tornar-se muito ricos e com inúmeras explorações que, de um modo geral, motivam os alunos, principalmente por serem documentos autênticos.

De um modo geral, e para facilitar a gestão pedagógica de cada uma das turmas, são realizados dois ou três testes<sup>15</sup> por período que englobam a maioria das competências<sup>16</sup> (compreensão escrita, funcionamento da língua, expressão escrita e, quando possível, a compreensão oral). Quando não é possível avaliar todas as competências num só teste, são utilizados outros instrumentos de avaliação noutras aulas, para além de que a avaliação é realizada diariamente, principalmente através da observação direta. Quando a turma revela algumas dificuldades ao nível de uma das competências, insiste-se um pouco mais na realização de exercícios relacionados com a

---

<sup>13</sup> Vd Anexo K.

<sup>14</sup> Vd anexo L.

<sup>15</sup> Vd anexo M.

<sup>16</sup> Vd anexo N.

mesma. Se alguns alunos têm dificuldade ou levam mais tempo a progredir em determinada competência, então normalmente tenta-se que esse aluno compreenda que deve trabalhar um pouco mais que os restantes colegas e, nestes casos, terá que ser realizado algum trabalho em casa que depois é seguido pela professora.

Cada vez mais temos que ter em conta que o ensino deverá ser diferenciado consoante as turmas que nos são atribuídas, pois estas são cada vez mais heterogéneas. Para além disso, cada vez mais é necessário prestar atenção ao percurso individual de cada aluno, o que faz com que a profissão docente seja uma das mais exigentes e que seja determinante cada um levar o seu papel de forma extremamente séria e preocupada. “Ello exige que nos replanteemos nuestra forma de enseñanza para ver qué habremos de modificar en ella y qué nuevas estrategias instructivas hemos de introducir para que los alumnos superen sus dificultades actuales y vayan consolidando su desarrollo intelectual en la dirección señalada.” (Zabalza, 1989, p.259).

## **C- ANÁLISE DA PRÁTICA DE ENSINO**

De entre as estratégias que utilizamos em sala de aula para ensinar língua estrangeira (atualmente a língua espanhola), destacam-se algumas (preconizadas pelo programa de 10º ano, na página 22), a saber: por um lado, o professor deve insistir na comunicação em espanhol, pois apesar do facto de os alunos insistirem constantemente em responder na sua língua materna, com o tempo e com muita insistência habituam-se a utilizar a segunda língua; por outro lado, o docente também deve centrar-se na comunicação efetivamente conseguida e não na forma de comunicar, tentando sempre não corrigir, pois no momento de fala a correção do erro poderá ser um fator de inibição para o aluno. Geralmente, o erro pode ser trabalhado em alturas próprias para o efeito. Neste sentido, é importante que os docentes planifiquem bem as tarefas, pois se determinada atividade é para melhorar a expressão oral dos alunos, será preferível que falem, incentivando-os a encontrar sinónimos, deixando-os utilizar linguagem não-verbal, porque isso é o que mais provavelmente lhes fará falta em contextos concretos de utilização da língua. Se, por exemplo, outra atividade for centrada na aprendizagem de alguns conteúdos gramaticais, muitas vezes é pertinente analisar erros que eles próprios cometeram em escrita ou na oralidade (mas neste último caso, posteriormente). Como já foi mencionado previamente, na análise de erro, é interessante deixar os alunos assumir o papel de corretores, fazendo troca de fichas para realizarem a correção dos trabalhos dos colegas. Também funciona muito bem analisar frases ou textos com erros para serem descobertos pelos alunos, sendo que o resultado é mais positivo se souberem quantos são, isto é, se a tarefa tiver um limite e, eventualmente, uma recompensa para quem descobrir primeiro, pois não só estimula a curiosidade, como a atenção ou até o espírito de competição dos alunos). É fundamental explicar sempre que é importante existir uma consciencialização do erro, que errar é algo absolutamente normal na aprendizagem de uma língua e, acima de tudo, necessário para tal aprendizagem e, como tal, deveremos partir desses mesmos erros no sentido de aprender com eles e progredir com isso.

Já no que diz respeito ao vocabulário, será importante levar os alunos a inferir o sentido de palavras desconhecidas. Também é muito pertinente analisar a língua

portuguesa e a língua espanhola contrastivamente, quer nas suas semelhanças, quer nas suas diferenças.

São muitas as vezes que temos que reformular uma atividade, alterar a gestão do tempo, mas tudo deve ser feito, por um lado para uma efetiva aprendizagem por parte dos alunos e, por outro lado, para uma melhoria do nosso desempenho enquanto professores. Uma planificação a curto prazo, pode e deve ser sempre alterada neste sentido. Nenhuma planificação deve ser rígida, tudo deve ser flexível e centrado nos nossos alunos porque nada é totalmente previsível.

Em termos de estratégias, apesar de um modo geral a escrita de matéria muitas “aborrecer” os alunos eles deverão entender que tudo é importante com conta, peso e medida e que apesar de preferirem receber fotocópias por parte dos professores, a maioria das vezes perdem-nas ou não leem o que lá vem. É igualmente necessário sistematizar, escrever, refletir. A utilização do caderno é mais importante do que uma quantidade infindável de fichas com matéria. Hoje em dia, caso a escola opte por adotar um manual, o professor também deverá ter em atenção fazer uma certa rentabilização do mesmo, visto que são extremamente caros. Oralidade e comunicação, muita audição, mas quando chega a altura de assimilar ou sistematizar regras, o caderno e exercícios de escrita, alguma repetição de frases, partindo de um modelo, tudo é importante na dose certa.

Voltamos a insistir nas atividades lúdicas enquanto estratégia para apreensão de vários conteúdos linguísticos, culturais, lexicais, entre outros. Músicas, filmes, jogos, enigmas, concursos (por exemplo, o famoso concurso espanhol “Pasapalabra” é uma forma lúdica e divertida de transmitir conteúdos culturais). “El enfoque comunicativo y la presentación de actividades didácticas que conviertan al alumno en el eje de su propio proceso de aprendizaje se perfilan como las armas más eficaces que nosotros, docentes, podemos utilizar para combatir la desmotivación.” (Fernandéz, 2008, p.270)

Ao longo do presente ano letivo, os alunos da turma de décimo ano da turma de humanidades aderiram de forma bastante satisfatória a todas as atividades desenvolvidas, algumas delas descritas no presente relatório, pelo que os resultados dos alunos se revelaram igualmente bastante satisfatórios (sendo que a classificação mais baixa atribuída correspondeu a doze valores, ao passo que a mais alta foi de dezanove valores).

## **D- PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA**

Tendo em conta os referenciais para a identificação de um ideário, surge uma questão pertinente em relação à escola pública e ao tipo de ideário que lhe é inerente. A escola opta por diretrizes filosóficas, estéticas, etc, logo é impossível ser neutra até porque a neutralidade é ela própria uma opção. A neutralidade da escola acaba quando se definem objetivos e finalidades para a educação, quando a lei define os propósitos, quando se faz a seleção de currículos, quando se opta por determinados modelos organizacionais. “La escuela en general, o un determinado nivel educativo o tipo de institución, bajo cualquier modelo de educación, adopta una posición y una orientación selectiva ante la cultura, que se concreta, precisamente, en el curriculum que transmite. El sistema educativo sirve a unos intereses concretos y ellos se reflejan en el curriculum.” (Sacristán, 1991, p.18)

O ideário da escola pública não é explícito, não está expresso em nenhum documento, mas é implícito ao longo da Lei de Bases do Sistema Educativo. Educa-se para: a democracia, a participação democrática e o espírito democrático; a igualdade; a tolerância e solidariedade; pluralismo e respeito pelos outros; autonomia; desenvolvimento integral dos alunos; liberdade; humanidade, respeito pela pessoa humana; espírito crítico e criativo; progresso; conservação, defesa e valorização do património cultural; participação; cidadania, civismo, valores morais e valores positivos; realização pessoal; compreensão mútua; responsabilidade.

Estará a nossa escola (e os seus intervenientes) hoje em dia assim organizada? A questão fulcral advém do facto de encontrarmos muitas incoerências entre o discurso e a prática, entre o que se legisla e decreta e o que se revela ser o nosso quotidiano.

Após o Decreto-Lei nº 75/2008, de vinte e dois de abril, o conselho pedagógico tornou-se um órgão de mera assessoria ao Diretor da escola que, por inerência do cargo é presidente do mesmo e nomeia os coordenadores de departamento, que serão seus membros (no Decreto-Lei nº 115/98 era uma possibilidade mas poderia acontecer apesar de não ser desejável). A antiga Assembleia de Escola evoluiu para o que agora é o Conselho Geral que passa a ter mais competências, nomeadamente de seleção do Diretor, e que reúne obrigatoriamente por trimestre. Este órgão ganhou maior

protagonismo, o mesmo acontecendo a elementos exteriores à escola (visto que os professores se encontram em minoria neste órgão)

É difícil desempenhar cargos no seio das escolas nos dias de hoje, pois tudo tem sido nomeado e escolhido pela direção da escola. Apenas ao nível das estruturas intermédias (como direção de turma, por exemplo) mas mesmo esta gestão é imposta, pelo que dificilmente serão assumidas responsabilidades e tomadas iniciativas a este nível. Desde que iniciei a minha atividade letiva em 1996, pela primeira vez se sente tudo imposto. É escolhida uma equipa para a elaboração/ revisão do Projeto Educativo, outra para o Regulamento Interno, o mesmo acontece com o Plano Anual de Atividades, e são sempre as mesmas pessoas a pertencer a tais equipas, principalmente as nomeadas para coordenadores de Departamento.

Durante seis anos (entre 2003 e 2009) foi desempenhado o cargo de vice-presidente do Conselho Executivo na Escola Secundária Conde de Monsaraz em Reguengos de Monsaraz, experiência que se tem revelado extremamente importante e enriquecedora no sentido de entender a escola “do outro lado”, ou seja, de dar valor às responsabilidades inerentes a cargos diretivos, de entender o quão exigente a escola pode ser, de entender a dinâmica e funcionamento da escola como um todo. Para que esse todo possa funcionar, cada peça é extremamente importante e se cada um de nós cumprir o seu papel, teremos uma escola melhor, mais saudável, mais rica e mais enriquecedora para os seus alunos.

Neste ano letivo em concreto, foram-nos atribuídas vinte e duas horas lectivas juntamente com duas horas de estabelecimento com a responsabilidade (relativa à disciplina de língua portuguesa) pela área curricular não disciplinar de estudo acompanhado a uma turma de nono ano. Isto significa ausência de cargos conforme foi referido anteriormente. Contudo, tendo como base o insucesso que tem vindo a ser notório na escola secundária André de Gouveia, a direção optou por uma candidatura ao *Projeto Gulbenkian E.M.A. - Estímulo à Melhoria das Aprendizagens*. Assim, foi designada uma equipa de três pessoas, da qual fazemos parte, com a responsabilidade pelo projeto em causa. A escola tenciona melhorar o sucesso escolar e educativo e aplicar medidas e estratégias de intervenção, para além das já adotadas no quadro do Projeto Educativo, no Plano Anual de Atividades e no Plano de Melhoria. Constatou-se que os fracos resultados estão ancorados em fracas competências sociais, estruturas familiares frágeis e comportamentos disruptivos, pelo que será necessário apostar na área de apoio e intervenção social, animação sociocultural e terapia educacional. O



projeto tem como objetivo fomentar o sucesso dos alunos e estimular a apresentação de propostas de intervenção que, para além de refletirem a ligação à comunidade e a entidades e instituições públicas e/ou privadas, bem como a outras escolas, facilitem as aprendizagens nas áreas disciplinares, fomentem a criatividade e o empreendedorismo dos alunos e desenvolvam competências de formação escolar, profissional e pessoal, conducentes à promoção da qualidade educativa. A escola está neste momento a candidatar-se à segunda fase do processo que decorrerá até ao dia trinta de junho.

Para além do mais, a escola solicitou ajuda aos docentes interessados em divulgar a oferta formativa para o ano letivo 2011/2012, pelo que voluntariamente participaremos em tal divulgação, juntamente com cerca de outros vinte docentes. Tal divulgação incluirá a ida a ou a receção de outras escolas do distrito (ou, eventualmente, fora dele), presença na festa da cidade, entre outras estratégias que estão ainda em fase de delineação.

Não é de somenos importância referir todas as iniciativas do Departamento de línguas que são desenvolvidas afincadamente pelos docentes a ele pertencentes, nomeadamente a semana das línguas que inclui a realização/ visualização de peças de teatro, exposições na biblioteca da escola, jogos e trabalhos realizados pelos alunos, concursos, entre várias outras actividades e iniciativas anualmente desenvolvidas. O mesmo acontece quando enquanto docentes nos responsabilizamos por visitas de estudo necessárias ao enriquecimento dos nossos alunos e ao desenvolvimento das suas aprendizagens. No presente ano letivo, teve lugar uma visita de estudo a Badajoz no dia onze de Março (ao Museu do carnaval e ao M.E.I.A.C.- Museo Extremeño Ibérico de Artes y Cultura) e uma visita a Malpartida de Cáceres (ao Museu Vostell) e ao centro histórico de Cáceres. Ao longo de ambas as visitas, os alunos são avaliados ao nível de conhecimentos linguísticos e culturais, através de observação direta. Para além disso, já em aula, é habitual realizar uma aula em que se discute a visita e na qual os alunos são questionados sobre aspetos culturais (nomeadamente em relação aos museus visitados). A turma do décimo ano de humanidades, referida ao longo do presente relatório, costuma aderir muito a este tipo de iniciativas e quis fazer uma pesquisa mais aprofundada no caso concreto do museu Vostell, uma vez que devido à diferença horária entre Portugal e Espanha, não foi possível visitar as três salas de que o museu dispõe. Apenas tivemos cerca de uma hora para o visitar, por isso os alunos apenas viram duas das salas com exposições permanentes.

Por último, é de referir que, no âmbito da implementação dos novos programas de português do ensino básico, a escola atribuiu a todos os docentes com a responsabilidade de lecionar a língua portuguesa ao ensino básico, neste ano letivo em concreto, noventa minutos para facilitar a integração dos mesmos. Este tem-se revelado um trabalho de pares muito motivador com vista à actualização e discussão dos novos programas, para além de ter levado à construção e partilha de materiais entre todos os docentes de língua portuguesa.

## **E- DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

O professor é a chave de tudo o que se passa na educação e cada vez mais ele é chamado a desempenhar cada vez mais papéis. Não tem apenas funções de docência na sala de aula como para tal foi preparado aquando da sua formação inicial, mas também funções na própria escola (gestão intermédia) e na comunidade educativa.

O professor Manuel Ferreira Patrício (1993) fala da escola cultural e também do professor cultural, do qual define o perfil ocupacional com funções de: docência; direção, administração e gestão; investigação; ação social escolar; orientação escolar e vocacional; extensão educativa e de apoio à comunidade. Para além do mais, este autor menciona igualmente as inúmeras atividades que o professor é obrigado a desempenhar, nomeadamente atividades: letivas estruturais (aulas); letivas conjunturais (aulas de compensação educativa, visitas de estudo, projetos); extra-letivas estruturais (clubes escolares); extra-letivas conjunturais (conferências, colóquios, seminários); interativas (que relacionem as componentes letiva e não letiva); de gestão pedagógica; de gestão administrativa e financeira; de acompanhamento e orientação educativa; de orientação escolar, vocacional e profissional; de animação pedagógica e cultural de âmbito escolar ou comunitário; do foro da educação especial; do foro da ação social escolar; de educação permanente; de direção e manutenção de instalações e equipamentos; de organização e direção de laboratórios; de organização e direção de bibliotecas e centros de documentação e informação; de organização e direção de centros de recursos educativos; de investigação educacional; de relacionamento exterior, com a comunidade, as famílias, as autarquias e o mundo do trabalho.

Cada vez mais existe uma pluridimensionalidade do professor e é fundamental que haja uma consciencialização de cada professor no sentido de se assumir enquanto responsável por todas estas dimensões, pois elas são cada vez mais uma realidade nesta profissão.

É por tudo isto que tentamos ser dia a dia, bons profissionais, autónomos e responsáveis, trabalhando e cooperando entre pares com vista a um ensino de qualidade. É necessária uma atitude constante de atualização, quer através do trabalho individual, quer cooperando em grupo, quer ainda frequentando ações de formação contínua, de acordo com a legislação em vigor. É também muito importante nos dias de hoje a

implementação das tecnologias de informação e comunicação nas nossas aulas de língua portuguesa e de língua estrangeira, mostrando *powerpoints* aos alunos, utilizando a internet em sala de aula, nomeadamente ao serviço da oralidade, e fazendo uso do quadro interativo.

É neste sentido que temos vindo a desenvolver competências científicas e pedagógicas, investindo na valorização profissional e tentando melhorar sempre as competências enquanto professores, educadores e membros da comunidade educativa na qual nos inserimos. A título de exemplo, quando houve uma experiência de vários pela permanência no órgão do Conselho Executivo, investimos em formação ao nível da área de administração escolar, sendo de destacar alguma formação como o curso de Especialização do Mestrado em Educação, na variante de Administração Escolar, concluído na Universidade de Évora em 15 de julho de 2005, ou o curso de “Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar” do INA, que decorreu em Évora de 28 de setembro de 2006 a 14 de abril de 2007.

Desde o momento em que o ensino da língua espanhola passou a ser uma realidade, a atualização de conhecimentos e busca de formação nesta área em concreto teve lugar. Assim, ainda no ano letivo de 2009/2010 foi frequentada a ação de formação contínua com a designação “Curso de actualización en la enseñanza de E/LE”, que decorreu de dezanove de março a dezassete de abril em Évora, com a duração de vinte e cinco horas e tendo como formadores Juana María Feijóo Lorenzo, Sonia Espiñeira, Juana Sanmartín, Daniel Cassany e Joana Lloret Cantero. Este curso veio a revelar-se muito interessante, na medida em que cada formador abordava um tema diferente, todos eles bastante úteis e com inúmeros recursos e sugestões para o ensino da língua espanhola nas nossas aulas, tal como passaremos a explicitar.

Juana María Feijóo Lorenzo tratou o tema “Recursos TIC en la red para la enseñanza del español/Materiales multimedia en la red” e, partindo de uma reflexão teórica deu a conhecer- através da visita a vários sítios de carácter geral e didático- a variedade de elementos multimédia, ferramentas de comunicação e material informativo relevante para a didática do espanhol. Sonia Espiñeira abordou o tema “Contenidos socioculturales en la clase de ELE” que complementou o curso na vertente cultural espanhola. Juana Sanmartín falou sobre “La comunicación oral en el aula ELE”, sessão na qual foi analisado o tratamento que recebem as atividades comunicativas da língua no *Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas* e que se centrou principalmente em atividades de comunicação oral, compreensão auditiva e expressão e

interação orais. Foram analisados os processos e estratégias implicados nestas competências, bem como propostos exemplos de atividades para a prática em sala de aula a partir de documentos reais, para além de se ter refletido sobre as distintas formas de avaliar as atividades de comunicação oral (elaboração de provas, critérios de avaliação, etc). Daniel Cassany tratou o tema “Expresión escrita en ELE” que teve como ponto de partida o facto de a escrita ser uma habilidade social (e não individual), complexa e que desempenha várias funções na aula de língua estrangeira: ser uma das quatro competências comunicativas que são objeto de aprendizagem; servir para aprender e analisar dados gramaticais; guardar ou memorizar léxico e estruturas; fomentar o desenvolvimento de produtos finais de tarefas de aprendizagem. Joana Lloret Cantero abordou o tema “Montaje teatral de textos breves en la clase de español: una propuesta”, na qual a partir de atividades de motivação, baseadas em técnicas dramáticas, se chegou a uma proposta de adaptação de textos narrativos, dramáticos e poéticos, com o objetivo de desenvolver a expressão oral e a criatividade na aula de língua estrangeira.

No início do presente ano letivo, foi frequentado o Curso de “Desenho de Projetos em Educação para a Saúde”, com a duração de vinte e cinco horas, que decorreu entre seis e onze de setembro, dinamizado pela formadora Joana Almeida. Tal como os restantes cursos, também este se revelou profícuo, principalmente numa altura em que a educação para a saúde começa a assumir um discurso normativo e porque é algo com o qual lidamos diariamente.

Em seguida foi realizada uma participação no evento “Cantando se entiende la gente- a canção nas aulas de ELE” que decorreu em Évora no dia vinte e oito de janeiro e que também se revelou proveitoso ao nível da partilha de materiais e troca de experiências. Para além desta, houve uma participação num evento semelhante que teve lugar no dia onze de fevereiro, mas no que diz respeito à Língua Portuguesa, intitulado “A gramática no ensino básico”.

No dia vinte e três de março de 2011 assistimos ao seminário “Novos Programas do Ensino Básico” no auditório da Drealentejo, em Évora. Uma vez que a Língua Portuguesa é uma das disciplinas lecionadas e para a qual temos habilitações, esta foi uma oportunidade para refletir sobre as práticas no ensino da língua materna.

Ainda no que diz respeito à língua materna, temos vindo a participar numa formação sobre NPPEB ao longo de todo o ano letivo que se soube recentemente que irá ser

creditada. Neste sentido, irá ter ainda mais trabalho desenvolvido autonomamente até final do ano letivo.

No dia cinco de maio assistimos à ação dinamizada por Alicia Mellado, da Universidade de Castilla-La Mancha. O título da conferência foi “Didáctica de la pronunciación del español / LE para el desarrollo de la competencia fónica” e, mais uma vez, revelou-se extremamente interessante para a consolidação da aprendizagem desenvolvida ao longo do curso.

Nos dias dois a quatro de junho assistiremos ao “IV Congreso de la enseñanza del español en Portugal” que decorrerá na universidade de Évora.

Na esteira do que tem vindo a ser dito, julgamos que todas as possibilidades de atualização do conhecimento desenvolvido numa formação inicial são importantes e tudo o que pode ser feito conjuntamente entre pares, grupo disciplinar ou departamental é muito importante para o nosso desenvolvimento e crescimento profissional.

O presente ano letivo levou a uma mudança de grupo profissional, o que implicou alguma novidade e receio. Foi necessário muito trabalho autónomo e entre pares para superar algumas dúvidas que foram surgindo, porque apesar da experiência enquanto docente de língua estrangeira, há sempre estratégias diferentes a considerar, materiais novos para elaborar, enfim, a profissão docente nunca acaba no que concerne à constante renovação/ atualização de conhecimentos.

## CONCLUSÃO

Para que a educação tenha sucesso, o professor deverá conhecer-se bem a si próprio, aos seus educandos e ao contexto que os envolve- esferas do ser, dever ser e o prescritivo (a metodologia, isto é, o seu caminho). Aliás, “Conhece-te a ti próprio”, a inscrição patente no Oráculo de Delfos, foi talvez a primeira grande revolução da ênfase na pessoa, revolução essa que continuou ao longo dos séculos; foi a evolução do personalismo tão bem descrita por Emmanuel Mounier que brilhantemente afirmou que “A verdade de cada um só existe em união com todos os outros.” Hoje em dia o importante será levar o aluno do ser ao dever ser através de determinada metodologia. Acima de tudo o professor deverá ter a sua missão, tal como a escola deverá ter a sua missão, nomeadamente através do seu projecto educativo, numa educação que se quer cada vez mais democrática, universal e massificada.

A sociedade está diferente, os alunos estão diferentes, pelo que os professores devem ter consciência de que esta é uma profissão constantemente sujeita a mudança e que, como tal, exige uma grande capacidade de adaptação, bem como uma atitude de contínua renovação e atualização de conhecimentos

No fundo, este foi um trabalho de consciencialização relativamente ao que somos e ao que queremos ser. Revelou-se um trabalho bastante profícuo nesse sentido de pensamento crítico e de auto-questionamento. A profissão docente é cada vez mais exigente e é determinante que cada um leve o seu papel de forma extremamente séria e preocupada. Para além de ser determinante gostar muito da profissão em si, é fulcral compreender que o nosso pequeno papel deve ser cumprido, que devemos contribuir com o nosso “pouco” para o muito que a educação pode fazer pelos outros.

É neste sentido que devemos desenvolver as nossas competências científicas e pedagógicas, investindo na nossa valorização profissional e tentando melhorar sempre as nossas competências enquanto professores, educadores e membros da comunidade educativa na qual nos inserimos.

Penso que o intuito deste trabalho foi plenamente atingido uma vez que o que se pretendia foi cumprido: reflectir sobre essa actividade plena de sentido que é a educação, numa dimensão reflexiva fundamental para a nossa existência. Apesar de nenhum dos pontos deste trabalho ter sido muito aprofundado, uma vez que a sua

natureza não o permitia, a intenção foi a de reflectir da maneira mais abrangente possível, o que foi conseguido.

Considero, em síntese, que este trabalho em muito contribuiu para aprofundar, consolidar e melhorar os meus conhecimentos, acerca da profissão docente e que promoveu o desenvolvimento pessoal e profissional para futuras etapas que se avizinham.



## BIBLIOGRAFIA

**BRIONES, A. I** (2001). “**Dificultades de la traducción portugués-español vistas a través de la lingüística contrastiva**”, *Actas del congreso brasileño de profesores de español* [recurso eletrónico]. Brasília: Consejería de Educación. Embaixada de Espanha, pp. 59-68.

**CARVALHO, A.** (1992). *A educação como Projecto Antropológico*. Porto: Edições Afrontamento.

**CONSELHO DA EUROPA**, Grupo de Projeto “Aprendizagem das línguas e cidadania europeia” (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. (Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares, Trad.). Porto: Asa editores.

**ECO, U.** (1991). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Editorial Presença.

**FERNÁNDEZ, M. S** (2009). “**Cómo lograr que la clase sea amena y divertida**”, *Actas del III congreso sobre la enseñanza del español en Portugal* [recurso eletrónico]. Lisboa: Consejería de Educación. Embaixada de Espanha em Portugal, pp. 270-274.

**FORMOSINHO, J., Ferreira, F.I., Machado, J.** (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Lisboa: Edições ASA.

**HOZ, V. G.** (1977). *Questões fundamentais em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

**LIMA, L.** (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar: Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.

**MIRA, A. R., & MIRA, M. I. (2002).** *Programação dos ensinos de línguas estrangeiras- Metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras- Perspectiva diacrónica. Com uma proposta prática.* Évora: Publicações Universidade de Évora.

**NÓVOA, A. (1991).** *Profissão professor.* Porto: Porto Editora.

**PATRÍCIO, M. F. (1993).** *Lições de axiologia educacional.* Lisboa: Universidade Aberta.

**PATRÍCIO, M. F. (1985).** *Teoria da educação.* Évora: Universidade de Évora.

**QUINTANA CABANAS, J. M. (1988).** *Teoria de la educación: Concepcion antinómica de la educación.* Madrid: Dykinson.

**RIBEIRO, A.C. (1992).** *Desenvolvimento curricular* (3ªed). Lisboa: Texto Editora.

**SACRISTÁN, J. G. (1991).** *El curriculum: una reflexión sobre la práctica.* (3ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.

**SAVATER, F. (1997).** *O valor de educar* (Trad. de Michelle Canelas). Lisboa: Editorial Presença.

**SEBARROJA, J. (2001).** *A Aventura de Inovar- a mudança na escola.* Porto: Porto editora.

**ZABALZA, M.A. (1989).** *Diseño y desarrollo curricular.* Madrid: Narcea.

## **ANEXOS**

## **ANEXO A**





## **ANEXO B**











## **ANEXO C**











## **ANEXO D**





## **ANEXO E**







## **ANEXO F**





## **ANEXO G**





## **ANEXO H**





## **ANEXO I**





## **ANEXO J**





## **ANEXO K**



## **ANEXO L**





## **ANEXO M**













**ANEXO N**