



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Relatório no âmbito da Unidade Curricular
Prática de Ensino Supervisionada**

Paula Cristina Galante Freixial

Orientação: Professora Doutora Ângela Balça

**Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e
Ensino Secundário e de Espanhol no Ensino Básico e Secundário**

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

Relatório de Estágio

Évora, 2014

Esta dissertação não inclui as críticas e as sugestões feitas pelo júri

Resumo

Numa era em que as mudanças ocorrem de forma vertiginosa, surgem novos desafios e necessidades nas mais diversas áreas. Na educação, os professores são confrontados com novos papéis para além do papel de ensinar e ao aluno é pedido que participe mais ativamente no seu próprio processo de aprendizagem. Vários são os fatores que contribuem para que o processo de ensino e aprendizagem se efetue, desde o professor mediador e facilitador de todo o processo, ao aluno que está disposto a aprender, passando por muitos outros fatores físicos e materiais. Neste relatório iremos refletir criticamente sobre a nossa prática letiva levada a cabo no ano de 2012/2013, descrevendo-a em torno de cinco âmbitos essenciais: preparação científica, pedagógica e didática; planificação e preparação das aulas e avaliação das aprendizagens; análise da prática de ensino; participação na escola; e desenvolvimento profissional. Acreditamos e tentaremos demonstrar que todas estas áreas, interligadas entre si, irão possibilitar a aquisição de competências linguísticas e socioculturais necessárias que favorecem o desenvolvimento total do aluno.

Palavras-chave: aluno, professor, competências, ensino-aprendizagem, comunicação

Report on the Curricular Unit of the Supervised Teaching Practice

Paula Cristina Galante Freixial

Abstract

In an era where changes are occurring in a vertiginous way, new challenges and needs in the most different areas are appearing. In the educational field, the teachers are facing new roles besides the role of teaching and the student is asked to participate more actively in his own process of learning. Several aspects are needed to make it possible the teaching and learning process: from the teacher as a supervisor and a facilitator of all process to the student who really wants to learn. In this report we will reflect in a critically way about our work throughout the school year of 2012/2013, based on five main topics: scientific, pedagogical and didactic preparation; planning and preparing classes and evaluation of the learning process; the analysis of the teaching practice; participation in school activities; and professional development. We believe and we will try to demonstrate that these areas, all gathered together, will give and make it possible the acquisition of linguistic and socio cultural skills that will enable the students to reach their full development.

Key-words: student, teacher; skills, teaching and learning, communicating

Índice

Resumo	
Abstract	
Introdução	5
A) Preparação científica, pedagógica e didática	
1.Documentos orientadores da prática letiva relativamente à língua estrangeira - Espanhol	7
1.1. A Lei de Bases do Sistema Educativo	8
1.2.Currículo Nacional do Ensino Básico	8
1.3.Metas de Aprendizagem e Metas Curriculares	12
1.4. Quadro Europeu Comum de Referência	13
1.5. Programas de Espanhol	15
2. O Ensino da Língua estrangeira	17
2.1. A avaliação	21
2.2. O Erro	23
B) Planificação e Preparação das aulas e avaliação das aprendizagens	
1. Conhecimento dos alunos	24
2. Preparação das aulas	27
3. Condução das aulas	32
4. Avaliação das aprendizagens	39
C) Análise da Prática de ensino	40
D) Participação na escola	41
E) Desenvolvimento Profissional	44
Conclusão	47
Referências Bibliográficas	49
Anexos	52

Introdução

Ao refletirmos sobre educação é imprescindível refletir sobre o nosso papel enquanto professores. Numa sociedade em constante mudança e transformação são muitos os desafios que se colocam ao professor no século XXI, que competências deverão ter para fazer face a esses desafios? O professor hoje deve possuir, para além de conhecimentos e competências de natureza científica e pedagógica, a autonomia, a criatividade e a capacidade de refletir. Sabendo que terá uma importância decisiva no desenvolvimento dos seus alunos enquanto cidadãos ativos, críticos e participativos, deverá ser sempre um investigador e conhecedor das novas metodologias, técnicas, estratégias e recursos com vista sempre ao seu objetivo final, o desenvolvimento holístico do aluno.

Pretende-se, hoje em dia, uma escola capaz de responder a todos os desafios e necessidades de mudança, uma escola inclusiva capaz de proporcionar ao aluno a oportunidade de aprender e ser ele próprio mediador e construtor das suas próprias aprendizagens. Deixou-se definitivamente para trás a ideia do professor detentor de todo o saber e de mero transmissor de conhecimentos, pelo contrário, o professor é hoje um facilitador da aprendizagem, um guia e orientador, centrando-se o ensino sobre o aluno. A sala de aula deve ser hoje uma janela aberta para o mundo e não deve estar parada na cidade, vila ou aldeia em que se localiza devendo, pelo contrário, estabelecer ligações com o exterior.

A forma como se ensina e aprende uma língua estrangeira tem sido alvo de muitos debates e investigações ao longo dos últimos anos, tendo sido vários os contributos de outras ciências para além da Linguística. Sabe-se hoje que existem diferentes tipos de aprendizagem e diferentes metodologias, devendo o professor ser capaz de adaptar o melhor consoante os alunos a que se destina, sendo que o objetivo final da aprendizagem de uma língua é que os seus alunos aprendam a comunicar nessa mesma língua. É, aliás, esta abordagem comunicativa que seguimos quando planeámos e conduzimos as nossas aulas, contudo, não devemos esquecer totalmente outras metodologias existentes, uma vez que, todos sem exceção contribuirão para o sucesso da aprendizagem de uma língua. Na verdade, o que funciona muito bem em determinado momento ou com determinado grupo de alunos, pode constituir um verdadeiro desastre com outros. Importante será nunca esquecer que mais importante

que os métodos são os conhecimentos, capacidades e motivações dos nossos alunos, tal como refere Mira & Mira (2002, p.8) “uma pedagogia centralizada no método e não nas capacidades e personalidade do aluno tem sido, ao longo dos tempos, a principal responsável pelo insucesso escolar na aprendizagem das línguas estrangeiras”.

Desta forma, é com todas estas ideias em mente que colocamos em prática o nosso papel enquanto professores e é, baseada nelas, que elaborámos o presente relatório. Aqui refletimos e retratamos a nossa experiência letiva com turmas de 8º e 9º anos no ano letivo de 2012/2013 na Escola Secundária de Montemor-o-Novo. Pretendemos, assim, que o presente relatório seja o reflexo do trabalho desenvolvido ao longo do último ano letivo lecionado, dividindo-se em cinco grandes pontos de interesse: preparação científica, pedagógica e didática; planificação e preparação das aulas e avaliação das aprendizagens; análise da prática de ensino; participação na escola; e desenvolvimento profissional.

A) Preparação científica, pedagógica e didática

1. Documentos orientadores da prática letiva relativamente à língua estrangeira
- Espanhol

Numa reflexão sobre educação é totalmente incontornável analisarmos os documentos orientadores e reguladores da prática letiva, desta forma, iremos nesta primeira parte deste relatório, refletir e apresentar os pressupostos gerais de cada um destes documentos e que neste momento resumem a perspetiva de educação seguida atualmente no contexto educativo português.

Por conseguinte, iremos, de uma forma breve e concisa, apresentar cada um destes documentos, analisando os pressupostos gerais de cada um, tentando sempre apresentar uma reflexão crítica à luz da nossa experiência pessoal enquanto professores, nomeadamente a *Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)*, o *Quadro Europeu de Referência para as Línguas (QEER)*, o *Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB)*, as *Metas Curriculares* e *Metas de Aprendizagem* e o *Programa de Espanhol* para o 3º ciclo do Ensino Básico. Podemos, desde logo, destacar características comuns em todos estes documentos, nomeadamente o enfoque dado à metodologia comunicativa e de ação e aos métodos de trabalho por tarefas/projetos. Na verdade, a principal competência a desenvolver no ensino de uma língua estrangeira é a competência comunicativa, que se desenvolverá através da ação, ou seja, na realização de tarefas/projetos.

Estes documentos revestem-se, portanto, de uma importância fulcral na formação de futuros professores de língua estrangeira, uma vez que, somente a partir do conhecimento e, posterior reflexão e análise, destes documentos é possível selecionar fundamentadamente as estratégias mais adequadas a cada realidade escolar. Respeitando as orientações e diretrizes no que diz respeito ao ensino-aprendizagem do espanhol, estes documentos são um pilar fundamental para o professor aquando da sua preparação, execução e avaliação da sua prática letiva.

Assim tentaremos, concisa e resumidamente, demonstrar as diretrizes de cada um destes documentos, revelando caminhos que orientam e regulam a prática pedagógica do professor no sentido de formar cidadãos plenos e ativos, promovendo o seu desenvolvimento cognitivo e sociocultural.

1.1.A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)

O atual sistema educativo tem por base a LBSE de 1986 que, e de acordo com a Constituição da República Portuguesa, visa a “democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.” Estabelece-se aqui a nova organização do Sistema Educativo que compreende a *educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar*. Foram introduzidas entretanto algumas alterações, nomeadamente com a lei nº 85/2009 de 27 de agosto, onde se destaca a obrigatoriedade da escolaridade para crianças e jovens entre os 6 e os 18 anos, ou seja, a escolaridade obrigatória passa a ser até ao 12º ano, ou quando o jovem atinja 18 anos.

A LBSE defende e preconiza uma abordagem global do desenvolvimento do aluno, respeitando sempre a individualidade de cada um. “O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”¹

Concluimos, então, que a tarefa do professor vai hoje muito para além da simples transmissão de conhecimentos esperando-se que, ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem, crie as condições, através de estratégias e métodos diversificados e adaptados a cada aluno, para que estes se desenvolvam no seu todo enquanto cidadãos ativos e plenos da sua cidadania.

1.2.O Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB)

O CNEB, à luz do que era defendido na LBSE, visava o desenvolvimento do aluno na sua plenitude, incidindo sobre a sua identidade pessoal e social, consciente e interventivo de forma cívica, crítica e responsável no mundo que o rodeia. Estes são alguns dos valores orientadores do CNEB. O Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais foi durante mais de uma década, mais concretamente desde 2001, um dos documentos orientadores de toda a prática letiva e, muito embora já não se encontre em vigor desde 2011, serviu de base a documentos que se encontram atualmente em vigor. Desta forma, e apesar da sua revogação mediante a publicação do

¹ Lei nº 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República, I Série, art.º 2º

Despacho nº 17169/2011, continua a ser um documento imprescindível para melhor compreender a organização curricular do sistema educativo português.

Começamos, então, pela definição de currículo, para que entendamos a importância deste documento em toda a organização do ensino básico. A definição de currículo nem sempre é fácil e admite um grande número de conceitos e definições, podendo sempre ser entendido como um “conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver.” (Roldão, 1999, p.43). Expresso segundo uma “finalização, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora” (Roldão, 1999) e que se irá desenvolver por ciclos de escolaridade. Assim, o currículo engloba todas as competências e saberes necessários num determinado tempo e sociedade e que a escola tem o papel de desenvolver e facilitar através de programas de ação.

Partindo para a análise do próprio documento, o CNEB estabelece as *competências essenciais* do currículo Nacional, passando pelas *competências gerais*, a desenvolver ao longo do ensino básico, as *competências específicas*, relativas a cada disciplina ou área disciplinar e os tipos de experiência de aprendizagem a proporcionar aos alunos. Surgindo a partir daqui um ensino virado para a ação e por competências. “Adopta-se aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber *em acção* ou *em uso*.” (CNEB,2001).

No Currículo a perspectiva é colocada nas competências do aluno, ou seja, naquilo que o aluno terá que alcançar, numa pedagogia virada para a ação, mas também na forma como o professor, enquanto orientador de todo o processo, irá mediar todo o processo. O CNEB visa, ainda, o crescimento pleno do aluno, sendo este um dos objetivos principais da educação. Estes são alguns dos valores orientadores do Currículo Nacional do Ensino Básico.

O CNEB veio introduzir novos desafios ao professor, introduzindo a noção do desenvolvimento de competências por ciclo de escolaridade, definindo as competências essenciais do ensino básico e especificando-as para cada área disciplinar, entendendo o ensino básico como um todo. Sugere, ainda, os diversos tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas aos alunos, no sentido de se desenvolverem progressiva e motivadoramente as diversas competências. Pretende-se, ainda, desenvolver um currículo mais aberto e flexível que pode e deve ser adaptado a cada contexto socioeducativo.

O CNEB surgiu como uma viragem e um romper de pedagogia por objetivos (mínimos e gerais) para uma pedagogia por competências, visando e desenvolvendo a autonomia do aluno para construir a sua própria aprendizagem e para que consiga interpretar e resolver problemas em diversas situações do dia-a-dia. O aluno passa a ser o centro da sua própria aprendizagem e o professor surge como um facilitador e orientador de todo o processo. O termo competência surge aqui também muito ligado ao termo da autonomia e à capacidade dos próprios alunos interpretarem e resolverem problemas/ tarefas em distintas situações, “entendendo-se por competência como o conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de ações, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem” (MEC, 2009, p.15).

A partir desta altura o modo como o aluno aprende começa, então, a ser visto com outros olhos passando o aluno “a aprender, a conhecer e a pensar” (Oliveira, 2010, p.69). O aluno passa a ser “ator” principal de todo o processo, intérprete do conhecimento fornecido pelo professor e responsável maior pela sua própria aprendizagem. Ser professor adquire uma nova dimensão e "ensinar, ou seja fazer com que alguém aprenda" (Roldão, 2008, p.17) será largamente privilegiado em favor de debitar conteúdos².

No que concerne às línguas estrangeiras, o CNEB apresentava-se como um instrumento de mediação entre os programas das disciplinas e a prática letiva do professor, no qual se definiam as competências gerais e específicas para as línguas estrangeiras. Segue uma linha plurilingue e pluricultural, à luz do QECR, que decorre do alargamento da escolaridade obrigatória³ e da mobilidade dos cidadãos em todo o espaço comunitário. No que diz respeito à organização do ensino-aprendizagem das línguas ao nível do 2º e 3º ciclo, define, para cada domínio da competência comunicativa (compreender – ouvir/ver e ler, interagir-ouvir/falar e ler /escrever e produzir – falar/produzir e escrever/produzir), os desempenhos esperados no final do 2º ciclo e do final do 3º ciclo, os processos de aprendizagem ao longo da educação básica e os perfis de saída do aluno do 2º e do 3º ciclo (correspondendo aos níveis de referências já enunciados no QECR). Este documento demonstra, claramente, que “competirá a cada professor, tendo em conta os perfis terminais para cada um dos ciclos, distinguir os níveis de desempenho adequados a cada situação de aprendizagem” (CNEB, p.40),

² Cristina Conceição* & Óscar de Sousa, in *Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências*, Revista Lusófona de no.20 Lisboa 2012

³ Lei nº 85/2009 de 27 de agosto

tomando grande relevo o papel do aluno como parte ativa da aprendizagem e da função do professor como orientador e estimulador da tarefa a realizar, como já havia sido largamente defendido no QECR.

Contudo, o atual Governo não concorda com alguns princípios e diretrizes do CNEB e, através da publicação do Despacho nº 17169/2011, revoga este Documento contrariando todo o modelo de ensino vigente desde 2001. Reitera-se neste Despacho a valorização da aquisição de conhecimentos, de saberes e capacidades em detrimento da categoria de “competência”. Assim, e de acordo com o Despacho de revogação do CNEB “O currículo nacional deve definir os conhecimentos e as capacidades essenciais que todos os alunos devem adquirir e permitir aos professores decidir como ensinar de forma mais eficaz, gerindo o currículo e organizando da melhor forma a sua actividade lectiva”.

Parece-nos que, com este Despacho, regressamos novamente a uma conceção teórica muito centrada na memorização e automatização, assim como, uma valorização do papel do professor enquanto transmissor de conhecimentos. Estamos perante uma pedagogia que parte de estabelecer objetivos que se pretendem alcançar, e que se devem expressar o mais concretamente possível em condutas que possam ser observáveis e avaliáveis. Reitera-se a valorização de aquisição de conhecimentos, de saberes e de capacidades, em detrimento da noção de *Competência*. Em suma, e de acordo com este Despacho de revogação do CNEB, entende-se que o currículo nacional deve conter os conhecimentos e capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, pretende dar-se uma liberdade, ainda que relativa, à organização do currículo e prática letiva do professor.

1.3. Metas de Aprendizagem e Metas Curriculares

A 14 de dezembro de 2010, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Projeto Metas Educativas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar e para o Ensino Básico. As Metas de aprendizagem procuravam, então, responder à necessidade de “construção de um dispositivo de apoio à gestão da atividade curricular destinado, sobretudo, a melhorar os procedimentos de monitorização e avaliação das aprendizagens, com vista à regulação e readequação sistemáticas do trabalho curricular de alunos e professores.”⁴ Este projeto pressupunha uma reorganização curricular baseada em competências que os alunos deveriam desenvolver e em desempenhos esperados no final de cada ciclo ou ano de escolaridade. Este documento surgiu como um suporte à prática letiva dos professores, não sendo um documento normativo.

Em relação à Língua estrangeira – Espanhol, as Metas de Aprendizagem foram desenhadas segundo os níveis descritores do *QECR*, o *CNEB* e os conteúdos programáticos, regulando os níveis de desempenho esperados no final de cada ano e ciclo. Definem-se, então, os domínios da compreensão oral; da compreensão escrita; da interação oral; da interação escrita; da produção oral e da produção escrita.

Com o intuito de reformular as Metas de aprendizagem iniciadas em 2010, e na sequência da revisão da Estrutura Curricular para o Ensino Básico e Secundário levada a cabo pelo atual Ministério da Educação e Ciência, surge o Despacho nº 5306/2012 de 18 de abril que clarifica algumas questões relativas à organização e desenvolvimento de ensino e que pretende dar maior autonomia pedagógica às escolas e aos professores. Desta forma, e segundo o referido Despacho:

O desenvolvimento do ensino será orientado por Metas Curriculares nas quais são definidos de forma consistente, os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respetivos programas curriculares.

Parece-nos, assim, que estes são momentos ainda de muita indefinição de quais os caminhos a seguir e aguardamos uma maior clarificação das Metas Curriculares para a disciplina de Espanhol.

⁴ Parecer nº2/2012 de 7 de março de 2012. Diário da República, II série, nº48

1.4.O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)

O *QECR*, a par do *Portfolio Europeu das Línguas*, surgem como instrumentos essenciais para que se consiga alcançar uma harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na Europa. Assim, estes documentos têm como objetivo principal alcançar a uniformização de objetivos, conteúdos, metodologias, materiais e avaliação em todos os estados-membros. É pois neste contexto sociopolítico e sociocultural que surge o *QECR*, no seguimento de propostas do *Conselho da Europa* para o ensino das línguas, tornando este processo cada vez mais uniforme e homogêneo, surgindo como um instrumento que fornece uma base comum para a elaboração de programas, orientações curriculares, exames, manuais, etc.. Desta forma, o *QECR* irá responder ao principal objetivo do Conselho da Europa definido nas recomendações R(82) e R(98) 6 do Conselho de Ministros “conseguir maior unidade entre todos os seus membros”, atingindo-se este objetivo “com a adoção de uma ação comum na área da cultura”.

O desejo de alcançar uma uniformização do ensino das línguas na Europa surge, em termos de política linguística, relacionado com a necessidade de promover o *plurilinguismo* numa Europa cada vez mais *multicultural*. Importa, assim, distinguir o conceito de *plurilinguismo* do conceito de *multilinguismo* que se refere ao conhecimento de um certo número de línguas ou à coexistência de diferentes línguas numa sociedade. Assim, e segundo afirma Morote (2004):

“uno de los principales objetivos de su política linguística es el interés por fomentar el *plurilinguismo*, a diferencia del concepto de *multilinguismo*; mientras este último se limita al conocimiento de varias lenguas o a la coexistência de distintas lenguas en una sociedad determinada, la idea de plurilinguismo pone énfasis en que, a medida que se va ampliando la experiencia linguística de una persona, los conocimientos linguísticos, que se adquiere no se incorporan a la mente en compartimentos estancos separados, sino que van consolidando un modo de competencia constituída por la compleja red de relaciones que se establecen entre los conocimientos linguísticos y las experiencias linguísticas y culturales que esa persona va adquiriendo gradualmente.(p. 18)

Associada a esta competência *plurilingue* surge a competência *pluricultural*, uma vez que, o indivíduo possui conhecimentos de várias línguas e diferentes

experiências de várias culturas “a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas”. (Conselho da Europa (CE), 2001, p.231). Estes conceitos irão deste modo alterar a finalidade do estudo das línguas, passando a ser preponderantes em todo o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE).

Um dos objetivos do *QEER* é ajudar todos os parceiros institucionais a descreverem os níveis de proficiência em LE, com esta finalidade foram concebidos o *Esquema Descritivo* e os *Níveis de Comuns de Referência*. A proficiência em LE pode, então, ser descrita numa *dimensão vertical*, através de seis níveis de referência: A1 – Iniciação; A2- Elementar; B1- Limiar; B2- Vantagem; C1- Autonomia e C2 – Mestria. (CE,2001, p.49). Os três quadros que apresentam os Níveis Comuns de Referência encontram-se resumidos a partir de um banco de “*descritores exemplificativos*”. Que surgem através dos descritores “É capaz de ...”. Ao nível da *dimensão horizontal* a proficiência em LE é descrita através de parâmetros comunicativos em língua. Através destas duas dimensões (horizontal e vertical) o Quadro estabelece descritores específicos ao uso e domínio da LE, que estão divididos em: Compreender (oralidade e leitura), falar (interação e produção), escrever (interação e produção). Ao nível da competência comunicativa da língua, o Quadro distingue a competência linguística (aspectos específicos da língua), a competência sociolinguística (aspectos socioculturais, por exemplo convenções sociais) e a competência pragmática (que inclui a competências discursiva e a competência funcional).

O *QEER* adota, então, uma nova metodologia e abordagem centradas na ação, onde o aprendente, enquanto ator social, está no centro de todo o processo. É através da sua ação, comunicação e realização de distintas tarefas que o utilizador/aprendente irá comunicar e cumprir tarefas em determinadas circunstâncias ambientais reais. Por conseguinte, pretende-se que o aprendente de uma língua seja capaz de comunicar em situações reais do quotidiano.

Por outro lado, também o *QEER* centra o processo de ensino-aprendizagem no aluno, sendo o professor um mediador das aprendizagens. Por conseguinte, caberá ao professor promover e criar as condições necessários para a formação integral do aluno

onde, para além da vertente linguística, se têm em linha de conta as vertentes social, cultural e afetiva, respeitando sempre a individualidade de cada um.

1.5.Os Programas de Espanhol

O programa de 3º ciclo foi elaborado de acordo com a Reforma Curricular, tendo como referências a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Decreto-Lei nº 286/89. O programa encontra-se estruturado de forma bastante simples e de fácil consulta por parte do docente. Inicia-se através de uma breve introdução onde, desde logo, se destaca a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira enquanto “meio de desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação (ME, 1997, p.5). No Programa estão estabelecidas as suas Finalidades, Objetivos Gerais, Conteúdos (nos diferentes domínios da língua), Orientações Metodológicas e Avaliação.

De salientar que, este documento, muito embora tenha sido elaborado antes do QECR, revela já algumas das suas ideias e opções metodológicas. Defende como objetivo metodológico a comunicação, sendo o objetivo principal o desenvolvimento da competência comunicativa, que integra cinco competências: a linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística. Sugere, ainda, como metodologia de trabalho, a metodologia por tarefas e projetos, numa perspetiva de uma metodologia centrada na ação, tal como será defendido no QECR. Deste modo, o professor é orientado para uma perspetiva de ensino baseada na comunicação. O programa assenta, ainda, em seis finalidades essenciais, cujas duas primeiras se prendem com os conceitos de *plurilinguismo* e *pluriculturalismo*, amplamente defendidos no QECR. No que concerne os objetivos gerais, estes encontram-se organizados de forma a permitir ao aluno:

(...)adquirir as competências básicas na língua espanhola (compreender textos orais e escritos, de natureza diversificada e de acessibilidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social; produzir, oralmente e por escrito, enunciados de complexidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social;), utilizar estratégias que permitam responder às suas necessidades de comunicação, no caso em que os seus conhecimentos linguísticos e/ou seu uso da língua sejam deficientes; valorizar a língua

espanhola em relação às demais línguas faladas no mundo e apreciar as vantagens que proporcionam o seu conhecimento; conhecer a diversidade linguística de Espanha e valorizar a sua riqueza idiomática e cultural; aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspetos da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola; desenvolver a capacidade de iniciativa, o poder de decisão, o sentido da responsabilidade e da autonomia; progredir na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação.” (ME, 1997, p.9).

O programa defende a necessidade de envolver o aluno na realização e sucesso do seu próprio currículo, tomando decisões relativas à sua aprendizagem e sendo capaz de avaliar o seu próprio percurso. Centra, desta forma, a necessidade de os alunos estabelecerem os seus próprios objetivos, tornando-os mais responsáveis por todo o processo de ensino-aprendizagem. “Centrar o currículo no aluno, pressupõe implica-lo e responsabilizá-lo na tomada de decisões no que se refere à sua própria aprendizagem, isto é, é necessário encetar um processo de negociação, para adequar a programação inicial a cada grupo concreto de alunos, em função das suas capacidades, interesses e necessidades” (ME, 1997, p.29).

No que se refere à avaliação, salienta-se a necessidade de adequar a avaliação a cada aluno, respeitando a sua individualidade, fixando metas específicas em função dos seus conhecimentos no início da etapa e defendendo uma avaliação formativa e contínua.

Deste modo, o Programa de Espanhol está perfeitamente de acordo com as orientações internacionais para o ensino das Línguas estrangeiras e em perfeita sintonia com as orientações do *QEER*, defendendo uma metodologia comunicativa e centrando o processo no aluno, responsabilizando-o como principal agente da sua própria aprendizagem, numa perspetiva de metodologia centrada na ação e por tarefas/ projetos. A aprendizagem da LE é vista como um fator preponderante em todo o desenvolvimento pessoal, social e cultural do aluno, tal como a este propósito será defendido pelo Conselho da Europa que demonstra que a finalidade principal da aprendizagem de uma LE é o desenvolvimento da *competência plurilingue e pluricultural*.

Estabelecem-se, assim, os objetivos essenciais a atingir, permitindo sempre adaptações por parte do professor consoante a sua realidade escolar, privilegia-se a autonomia dos alunos e o ensino virado para a ação e por tarefas. Há ainda a destacar a importante referência ao facto de se tratar de línguas muito próximas, tanto linguística como geograficamente, o que pode, e é certamente, fator de motivação e facilitador de todo o processo de ensino-aprendizagem, promovendo o sucesso dos alunos. Contudo, pode também constituir dificuldades e entraves à correta utilização da língua, uma vez que, por serem línguas próximas pode levar os alunos a não perceberem, ou valorizarem algumas diferenças, constituindo as chamadas situações de *interlíngua*.

Em suma, o Programa de Espanhol do Ensino Básico destaca a importância do desenvolvimento de um ensino centrado no aprendente/ aluno, cabendo ao professor a tarefa de criar as condições necessárias e adequadas que propiciem a aprendizagem, visando sempre o desenvolvimento da competência comunicativa. Apresenta um conjunto de estratégias, conteúdos, finalidades e objetivos, que visam o desenvolvimento global do aluno, nas suas vertentes cognitivas, afetivas, culturais e psicomotoras, tal como é defendido em todos os documentos orientadores.

2. Ensino aprendizagem de uma Língua Estrangeira

De acordo com Pacheco (s/d), ao analisarmos o processo de ensino aprendizagem temos que pensar em duas conceções essenciais, a objetivista e a construtivista. A conceção objetivista vê a aprendizagem como uma mudança, dando ênfase ao resultado e defendendo o professor como criador da aprendizagem. Por outro lado, a conceção construtivista vê o conhecimento como algo ativo e que depende da vivência e experiência que cada indivíduo traz consigo sendo, desta forma, o professor um guia e orientador.

Durante muito tempo todo o processo de ensino-aprendizagem esteve centrado no professor, era o professor que conduzia o processo educacional, fonte suprema do conhecimento, agente ativo das informações. Ao aluno cabia apenas o papel de mero ouvinte, o que fazia dele agente passivo do processo educacional. O seu dever era ouvir o mestre, jamais podendo questioná-lo. Contudo, assistimos hoje a um ensino mais virado para a autonomia, sendo o professor o mediador das aprendizagens, devendo sempre respeitar a individualidade dos seus alunos, alterando as suas práticas e

moldando-as à diversidade daqueles que tem em aula. Percebemos claramente as ideias e teorias desta conceção construtivista na abordagem plurilingue e pluricultural defendida no *QECR*, tal como nos vários documentos reguladores da prática de ensino. Compreendemos, portanto, que aprender uma língua supõe um enriquecimento enquanto indivíduo, não só linguístico, mas também social e cultural, daí a sua importância no desenvolvimento das políticas linguísticas na Europa, uma Europa *multilingue e multicultural* e que pretende desenvolver nos indivíduos uma competência *plurilingue e pluricultural*. A este propósito escreve Morote (2004):

En resumen la publicación del marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación constituye un documento fundamental para lograr unos objetivos comunes en política lingüística europea: promover el plurilingüismo y el *pluriculturalismo* a gran escala, facilitar la movilidad de los ciudadanos europeos y el intercambio de ideas y, en definitiva, contribuir a una Europa más abierta, integrada y tolerante a otras lenguas y culturas.

Desta forma, as estratégias de ensino dos docentes devem ser capazes de motivar e de envolver os alunos, tornando-os o mais autónomo possível e adaptando currículos e estratégias às necessidades de cada um. Este tem sido, aliás, “nas últimas décadas deste século, um assunto motivador de debates e investigações por parte não só de professores de línguas e pedagogos, mas também linguistas (...) Todos estes contributos têm como objetivo último a eficácia não só do ensino mas também da aprendizagem” (Mira & Mira, 2002, p.3).

Assim, e segundo Mira & Mira (2002):

O ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras tem evoluído porque pedagogistas e pedagogos (...) tentam melhorar os desempenhos docentes reagindo contra os excessos dos métodos imediatamente anteriores. Assim, concebem novos métodos que colmatem as fraquezas anteriores. No entanto, como os novos métodos encontrados também as têm, o processo continua(...). Nenhum método se pode considerar definitivo, mas, antes, aberto a todas as alterações que o actualizem e melhorem ou mesmo aberto à sua total substituição.

O aluno passa a ser o ator central de todo o processo “aprender é um processo activo centrado no aluno, por oposição a outras concepções de ensino que colocavam no centro da actividade o professor e consideravam a aprendizagem fundamentalmente como uma predisposição à receptividade e à memorização” (Pacheco, s/d:38).

A abordagem comunicativa passa, por volta dos anos setenta do século XX, a ser vista como a abordagem a seguir no ensino das línguas, afinal aprendemos uma língua para comunicar. Segundo esta abordagem, a língua é um instrumento de comunicação e, por essa razão, passam a ser realçados os aspetos comunicativos e semânticos embora os aspetos gramaticais da língua não sejam descurados. O plano comunicativo é, atualmente, privilegiado para o ensino de uma língua estrangeira. “A importância é dada à Competência de Comunicação, importando menos a Competência linguística (...)” (Mira & Mira, 2002, p.14).

Contudo, a aprendizagem efetiva e significativa só é possível se se desenvolverem as quatro partes que integram a competência comunicativa: a competência gramatical, a competência sociolinguística, a competência discursiva e a competência estratégica. Widdowson, (1991, p.144), por exemplo, sugere que se “associem as habilidades linguísticas às habilidades comunicativas.” O ensino deve dar prioridade ao desenvolvimento das competências relacionadas com a oralidade, uma língua aprende-se usando-a. Desta forma, o uso da língua em contexto real e a aprendizagem da interação oral devem ser postos em prática na aula de língua estrangeira, para que se desenvolva a competência comunicativa.

A defesa de uma abordagem comunicativa da língua pode ser verificado em todos os documentos orientadores analisados, nomeadamente no Programa de Língua Estrangeira - Espanhol - 3.º ciclo “Não se pode dedicar a aula a tratar aspectos descritivos sobre a língua ou apresentar actividades pseudo comunicativas e a negligenciar a comunicação real imposta pelo mundo exterior...É, portanto, importante propiciar actividades de comunicação real...”. (Ministério da Educação, 1997, p.30)

Para além da importância da oralidade e do desenvolvimento da competência comunicativa, os documentos analisados realçam a aprendizagem por tarefas, numa perspectiva de ensino virado para a ação. Desta forma, e segundo o *QEER*, o ensino das línguas vivas deve estar orientado para a ação, logo considera “o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, que têm que cumprir tarefas (...) em circunstâncias e ambientes determinados num domínio de atuação específico” e, por

isso, há que desenvolver a competência comunicativa através de uma abordagem mais orientada para contextos da vida real (Conselho da Europa, 2001, p.29). O QECR (Conselho da Europa, 2001, p.36) refere, também, a importância da interação na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Ao refletimos sobre as várias metodologias de ensino aprendizagem das línguas ao longo dos tempos, apercebemo-nos da importância crescente que a oralidade passou a ter, algo que no passado era considerado como domínio menor na aprendizagem de uma língua. Não existem, com toda a certeza, metodologias perfeitas e infalíveis e há que aproveitar o melhor de cada abordagem, especialmente quando nos deparamos, cada vez mais, com um grande número de alunos por turma, provenientes de diferentes contextos socioeconómicos, com diferentes níveis de domínio da língua e diferentes motivações. Assim, cabe ao professor selecionar e adaptar as estratégias e os conteúdos que melhor se adaptam ao seu público, não esquecendo nunca que o objetivo final de uma língua é comunicar nessa mesma língua.

Tal como referido anteriormente, e nesta perspetiva de desenvolvimento da competência comunicativa, é fundamental desenvolver a competência da oralidade, uma vez que, esta está patente nas mais diversas situações, bem como, se encontra ligada ao desenvolvimento de outras destrezas. Por conseguinte, cabe ao professor encontrar as melhores estratégias e criar as condições favoráveis à aquisição de um desempenho real em diferentes contextos linguísticos e socioculturais, o mais autênticos possível, dentro e fora da sala de aula. “O desenvolvimento da fluência na oralidade, o desenvolvimento de competências sociolinguísticas e de interação oral, para além de os ajudar a perder o medo de comunicar na língua estrangeira, ajuda-os a ganhar confiança para utilizarem a língua em contextos reais.” (Cardoso, 2009, p.25). A este propósito refere também Nussbaum *et al.* (2001, pp.280 – 281):

o aluno pode desenvolver a compreensão oral em casa, ouvindo música ou vendo filmes, pode desenvolver a compreensão leitora, lendo em qualquer parte, pode escrever em qualquer lugar, mas o desenvolvimento da interação oral faz-se maioritariamente em contexto de sala de aula.

Por essa razão, o professor deve promover tarefas e atividades que incentivem a interação e o uso da língua, como debates, dramatizações, juegos de papeles, etc.; promovendo e privilegiando atividades em sala de aula que ajudem o aluno a

desenvolver estratégias que lhe permitam utilizar a língua em diferentes contextos. Contudo, e apesar da grande importância dada à oralidade, é preciso não esquecer todos os outros domínios de uma língua (leitura, escrita e gramática), sem nunca esquecer aspetos culturais e sociais. Assim, “ter competência comunicativa significa ter aprendido determinadas formas linguísticas e ter adquirido comportamentos que englobem códigos linguísticos, culturais e sociais os quais presidem aos actos de comunicação” (Mira & Mira, 2002, p.55).

Concluimos, assim, que não existem métodos perfeitos e que competirá ao professor seleccionar o melhor de cada um e adequá-los à realidade escolar com que tem que trabalhar. Deverá, assim, planear estratégias e atividades que desenvolvam todos os domínios da língua, tendo como objetivo final o desenvolvimento da competência comunicativa em língua estrangeira.

2.1.A Avaliação

Ao refletirmos sobre a prática de ensino torna-se incontornável refletirmos sobre a avaliação, enquanto instrumento de regulação da prática pedagógica. Sendo um dos objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo dos alunos.”⁵ Desta forma, para medirmos o sucesso dos nossos alunos temos que recorrer à avaliação, nas suas diferentes modalidades. Estabelece-se, então, no Decreto de Lei nº6/2001 de 18 de janeiro, art.º 13, as modalidades de avaliação, nomeadamente a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. Assim,

2- A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade, devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.

3 — A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem.

⁵ Lei nº 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República, I Série, art.º 6º

4 — A avaliação sumativa realiza-se no final de cada período lectivo, utiliza a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa e traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos.”

Por outro lado, o QECR apresenta-nos uma perspetiva diferente da avaliação, o termo avaliação surge enunciado no sentido da avaliação da *proficiência do utilizador da língua*. O que denota, desde logo, um ponto de viragem naquilo que tradicionalmente se entendia como avaliação, mais centrada na avaliação de resultados específicos. Esta nova visão da avaliação surge mais centrada na regulação e autoavaliação do aluno onde, mais uma vez, é o aluno o centro de todo o processo. O *QECR* apresenta-nos as diferentes modalidades de avaliação existentes, destacando três conceitos fundamentais em qualquer reflexão sobre avaliação: *validade, fiabilidade e exequibilidade*. Caberá, assim, ao professor selecionar a avaliação mais adequada a utilizar tendo em conta o contexto em que se insere.

Nos últimos tempos tem sido dada uma grande relevância à avaliação formativa, enquanto reguladora do processo de ensino aprendizagem, deixando para trás uma avaliação que apenas quantifica resultados sem ter em conta os processos de aprendizagem. A este propósito, Fernandes (2006, p.21) introduz o conceito de *Avaliação Formativa Alternativa*, definindo-a como,

(...) um processo sistemático e deliberado de recolha de informação relativa ao que os alunos sabem e são capazes de fazer e essencialmente destinado a regular e a melhorar o ensino e a aprendizagem. Assim, a informação obtida deve ser utilizada para que os alunos compreendam o estado em que se encontram relativamente a um dado referencial de aprendizagem e desenvolvam acções que os ajudem a aprender ou a vencer as suas eventuais dificuldades. Em suma, a AFA deve ser tida em conta nas planificações de ensino e nas práticas de sala de aula pois um dos seus principais objectivos é o de obter informação acerca de como os alunos aprendem, ajudando-os deliberada e sistematicamente a compreender o que fazem e a melhorar as suas aprendizagens.

Consideramos que, para além deste papel muito importante da autoavaliação, é preponderante e crucial o papel da avaliação formativa sendo que se destina a melhorar

as aprendizagens dos alunos. É também importante salientar esta “nova” perspetiva, evidenciada no *QECR*, do papel do erro e da sua crucial importância em todo o processo de ensino-aprendizagem de uma língua, aspeto que nos debruçaremos mais atentamente no ponto seguinte.

Mais uma vez, se realça o papel ativo do aluno, também na sua própria avaliação, desta forma, deverá conhecer bem os critérios de avaliação de cada disciplina e quais os parâmetros em que irá incidir a sua avaliação. De referir que, compete ao Conselho Pedagógico de cada escola ou agrupamento aprovar os vários critérios de avaliação propostos em cada departamento curricular, cabendo depois ao professor de cada disciplina, no início de cada ano letivo, dar a conhecer aos seus alunos esses mesmos critérios.

2.2. O Erro

Concluimos, assim, que a forma como a avaliação é hoje vista é muito diferente daquilo que acontecia anteriormente. Os vários momentos de avaliação formativa, permitem ao aluno proceder à sua própria autoavaliação, compreendendo os seus pontos fracos e tomando consciência de alguns erros.

O erro passa a desempenhar um papel diferente, passando a ser visto como um passo importante na aprendizagem da Língua estrangeira. “O erro é, hoje em dia, e muito bem, considerado inevitável e necessário (...) é considerado um índice de aprendizagem transitório e uma prova de que a aprendizagem se está a processar eficazmente.” (Mira & Mira, 2002, p.16)

A partir da década de 80, o erro e a influência da língua materna no processo de aquisição de uma língua estrangeira passou a ser vista com outros olhos, passando a língua materna a ser um determinante importante na aquisição de uma segunda língua, contudo, esta pode ser uma influência positiva ou negativa. Desta forma, “ a gramática contrastiva ou Diferencial, que surgiu com o objetivo preciso de prever, explicar e prevenir os erros provocados pela interferência da Língua Materna, deixou de estar nas preocupações da Didática das Línguas Estrangeiras” (Mira & Mira, 2002, p.17).

Corder (1967) é visto como o precursor deste modelo, que vê o desenvolvimento da Língua Estrangeira como um processo idêntico ao da Língua Materna, ou seja, como formação de regras. Desta forma, o erro é desvalorizado, já que é visto como indício de que o aprendiz está a testar hipóteses e a interiorizar regras. Por conseguinte, o QEER diferencia “erros” de “falhas”, tal como Corder em 1967 já haveria distinguido “Mistakes” e errors”⁶. Assim, Os **erros** devem-se a uma ‘*interlíngua*’, uma representação distorcida ou simplificada da competência-alvo. Quando o aprendiz 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 pôr em prática corretamente as suas competências, como pode ser o caso de um falante nativo (QEER, 2001, p. 214).

Podemos concluir que erros e falhas são inevitáveis na aprendizagem de uma língua estrangeira e, como tal, deverão, quando interferirem com a comunicação e sempre que o professor considerar necessário, ser corrigidos, tentando nunca interferir com a autoconfiança do aluno ou desmotivando o aluno para a aprendizagem da língua.

B. Planificação e condução das aulas e avaliação das aprendizagens

1. Conhecimento dos alunos

No ano letivo a que se reporta este relatório (2012/2013) lecionámos a três turmas de 8ºano – nível 2 e quatro de 9º ano – nível 3, em duas escolas distintas: Agrupamento de Escolas de Vendas Novas e Escola Secundária de Montemor-o-Novo. Contudo, iremos apenas debruçar-nos sobre a nossa prática letiva na escola Secundária de Montemor-o-Novo.

O primeiro contacto com a escola e o seu funcionamento foi feito através da Coordenadora do Departamento de Línguas que nos deu a conhecer os vários

⁶ Corder (1967:24-25) distingue dois tipos de “falhas” no momento em que o aprendiz tenta comunicar numa língua estrangeira, chamando *mistakes* todos os erros resultantes de lapso de memória, por condições físicas ou psicológicas, ou seja, o aprendiz conhece a regra mas não a aplica corretamente. Por outro lado, os *errors*, são erros de competência e, logo, sistemáticos, desconhecendo o aprendiz a regra gramatical.

documentos da Escola/ Departamento, nomeadamente o Regulamento Interno, o Projeto Educativo do Agrupamento/ Escolas, bem como critérios de avaliação do departamento.

Depois de conhecidas as regras e normas que regem a escola há planificar o nosso trabalho. Tomando em linha de conta todos os documentos orientadores da prática letiva, já referidos anteriormente, e conhecendo o manual adotado, procedemos então à planificação anual da disciplina. Contudo, sabemos que a nossa planificação poderá e deverá ser adaptada a cada turma/grupo e, para tal, devemos conhecer bem os nossos alunos, de forma a potenciar melhor as capacidades de cada um deles.

Iniciámos as nossas funções em outubro com o ano escolar já em curso, recolhemos informações junto dos vários diretores de turma das turmas que iríamos lecionar e contámos com a ajuda preciosa da Coordenadora de Departamento e demais colegas que prontamente se disponibilizaram para nos auxiliar. Através dos Diretores de Turma recolhemos informações, nomeadamente acerca de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), alunos com diferentes graus de dificuldades de aprendizagem e que, por esse motivo, usufruíam de diferentes medidas: adaptações curriculares, critérios de avaliação diferenciados e específicos ou testes adaptados. Ficámos também a conhecer o contexto socioeconómico dos alunos, agregado familiar e eventuais problemas comportamentais. Sabemos, hoje, que todas estas condicionantes poderão influenciar a aprendizagem dos alunos, contudo, estas não devem constituir barreiras, nem tão pouco deverá o professor partir com ideias pré-concebidas.

O conhecimento real do grupo/turma só se realiza verdadeiramente a partir do primeiro dia de aulas, é quando nos olhamos pela primeira vez que começamos a estabelecer laços. Num primeiro momento, e porque todos os alunos já tinham tido espanhol no ano anterior, começámos por apresentar-nos em língua espanhola, aqui incluímos algumas informações genéricas como: nome, idade, naturalidade, tempos livres e alguns gostos pessoais. Pedimos aos alunos que seguissem o modelo e que falassem um pouco sobre a disciplina e quais as suas expectativas. Nesta primeira abordagem pudemos perceber, desde logo, algumas características da personalidade de cada um, quase todos os alunos se apresentaram em espanhol, contudo, nem todos o fizeram por não se sentirem à vontade. Nas turmas de 8º ano, e porque se tratava de uma aula de 90 minutos, continuámos a dialogar sobre as diferentes expectativas e gostos dos alunos e incluí um questionário sobre aspetos relativos aos hábitos e cultura dos espanhóis para aferir os seus conhecimentos (anexo A). Em todas as turmas, nesta

primeira aula, demos a conhecer os critérios de avaliação específicos da disciplina (anexo B), elaborados pelo departamento. Este é um procedimento obrigatório da escola, e com o qual concordamos plenamente, tendo em vista a autorregulação do processo de aprendizagem do aluno. Possuíamos já alguns conhecimentos dos alunos, mas ainda não tínhamos nada, ou quase nada, sobre a sua proficiência linguística. Elaborámos, então, um teste diagnóstico que contemplou as várias competências da língua e que os alunos realizaram na segunda aula (anexo C). A avaliação é, aliás, um ponto muito bem definido no Projeto Educativo da Escola Secundária de Montemor:

A avaliação formativa é entendida como um processo contínuo e interativo, aplicada ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem, desencadeado por estratégias de diagnóstico, e que culmina na análise dos seus produtos, permitindo fazer um balanço das aprendizagens e a sua reorganização conforme as necessidades evidenciadas. Desta forma, a avaliação deve ser entendida como processo de regulação, por parte do professor e aluno, de forma a melhorar estratégias com a finalidade de alcançar sucesso, sendo a avaliação um elemento regulador das aprendizagens. O referido documento apresenta as diversas modalidades de avaliação a ser adotadas por cada professor do agrupamento, as modalidades de avaliação em uso são aquelas que encontram expressão nos diplomas legais para o ensino básico (diagnóstica, formativa e sumativa).

Posteriormente, e após análise dos testes diagnósticos, compreendemos os níveis de proficiência de cada aluno e estabelecemos um ponto de partida geral para cada grupo/turma. Na verdade, e apesar de os alunos terem tido contactos e experiências linguísticas semelhantes com a língua, os alunos encontravam-se em níveis de proficiência muito distintos, o que pode dificultar bastante o trabalho do professor.

Começámos, a partir daqui, a delinear estratégias com vista ao sucesso dos nossos alunos, a realidade com que nos deparámos foi a de turmas heterogéneas de 24/25 alunos e algumas com alunos com necessidades específicas, alunos sinalizados com Necessidades Educativas Especiais. Para além do apoio dado pelos diretores de turma e professores de cada conselho de turma, pudemos contar com a ajuda da colega de Ensino Especial que nos ajudou a delinear e adaptar estratégias para estes alunos, nomeadamente na adaptação de testes e critérios de avaliação. Para além dos referidos alunos, houve a preocupação de delinear estratégias diferentes para aqueles mais

desmotivados ou com poucos hábitos de estudo, bem como, para alunos repetentes. Sabemos hoje que todos estes aspetos são muitíssimo importantes “(...) uma pedagogia centralizada no método e não nas capacidades e personalidade do aluno, tem sido, ao longo dos tempos, a principal responsável pelo insucesso escolar na aprendizagem das línguas estrangeiras. (Mira & Mira, 2002, p.9)

Centremo-nos na análise dos testes diagnósticos e nas dificuldades e erros mais comuns detetados. Na verdade, pudemos desde logo perceber que os alunos cometiam muitos erros de interlíngua, o facto de serem línguas muito próximas traz consigo dificuldades que dificilmente serão totalmente ultrapassadas. Os alunos transferem, muitas vezes, estruturas próprias do português para o espanhol e trazem consigo ideias erradas e pré-conceitos que constituem uma barreira difícil de contrariar.

Se, por um lado, esta proximidade linguística, e também geográfica e cultural, é geradora de interesse e motivadora, por outro leva a uma “exagerada” autoconfiança e uma ideia, às vezes errada, de que o Espanhol é uma língua bastante simples de aprender. Importante será levar os alunos a perceberem os seus erros, numa perspetiva de autocorreção e autorregulação da sua aprendizagem. O professor deverá olhá-los numa perspetiva de não censura e não penalização, encarando-os como parte do processo de aprendizagem da língua.

2. Preparação das aulas

A profissão de professor concretiza-se no seu fazer pedagógico, valorizando-se cada vez mais o professor reflexivo e investigador, assumindo a formação contínua um papel preponderante. Pela prática que hoje temos sabemos que uma preparação científica, pedagógica e didática é essencial e necessária para o sucesso alcançado em sala de aula, tanto para o professor como para os seus alunos.

Sendo que a preocupação maior de qualquer professor são os seus alunos e, conseqüentemente, o sucesso destes, ensinar é uma tarefa séria e que deve ser vista com grande sentido de responsabilidade. O objetivo maior da educação é formar alunos autónomos e ajudá-los na construção da sua identidade plena enquanto cidadãos, capazes de agir e de desenvolver processos de aprendizagem ao longo da vida. Assim, dada a tarefa difícil que o professor tem pela frente, é muito importante que prepare e

planifique muito bem todas as suas atividades. O sucesso das aprendizagens feitas pelos nossos alunos depende, como aqui já foi dito, de variadíssimos fatores, contudo, é sabido que atividades bem preparadas e planeadas têm maior sucesso, principalmente quando temos que seguir um currículo e dar cumprimento a um programa. Para planificar há que conhecer bem os nossos alunos, as suas expectativas, gostos, motivações e interesses e este é primeiro grande desafio que o professor enfrenta.

O professor encontra, no início de cada ano letivo, novas turmas e alunos com os quais vai trabalhar, alunos com níveis de proficiência linguística diferentes, assim como, aptidões, gostos e motivações muito próprios. As primeiras planificações a serem feitas são as planificações a longo prazo, antes mesmo de se iniciarem as aulas. Aqui encontramos todos os conteúdos temáticos, lexicais e gramaticais, atividades, estratégias, materiais e o tempo de que dispomos. Após as primeiras impressões que tiramos de cada grupo/ turma, nomeadamente através da avaliação diagnóstica, procedemos então a alguns ajustamentos necessários.

Para construir a planificação anual tomámos em linha de conta os documentos reguladores da prática letiva, bem como, o respetivo manual adotado. Elaborámos as nossas planificações tendo por base as orientações do Programa de Espanhol para o Ensino Básico, as Metas de Aprendizagem e o Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas Estrangeiras. Todos os documentos apontam para modelos de intervenção didática orientados para a Pedagogia Intercultural, participada e interativa, baseada na comunicação, assim como para uma abordagem intercultural dos conteúdos. O programa de Espanhol (1997) refere que:

O paradigma metodológico por que se optou foi o comunicativo, já que ele privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como uma Macro competência, que integra um conjunto de cinco competências – linguística, discursiva, estratégia sociocultural e sociolinguística – que interagem entre si. Dizer algo e utilizar a língua para algo são, pois, elementos chave no ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Por outras palavras, é através da prática que se manifesta a competência comunicativa, constituindo a actuação do aluno o principal núcleo de interesse no desenho curricular das línguas estrangeiras.

A nossa preocupação maior foi sempre a do desenvolvimento da competência comunicativa dos nossos alunos, valorizando a comunicação na sala de aula. Consequentemente, todas as metodologias e estratégias planeadas tiveram sempre como objetivo maior o desenvolvimento desta competência.

Tomemos, então, como exemplo a Planificação anual para o 8º ano de escolaridade (anexo D), aqui e de acordo com o estipulado no Departamento de línguas, incluímos os objetivos propostos, os conteúdos temáticos e gramaticais do programa da disciplina. A planificação foi assim elaborada de acordo com o Programa da disciplina, orientações curriculares relativas a Metas de aprendizagem e no manual adotado para a disciplina, neste caso, *Espanhol 2, Nivel Elemental*, de Manuel Del Pino Morgádez, M. Moreira e Suzana Meira, da Porto Editora. Este é um manual que segue as orientações do Programa e também do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e que está classificado no seguinte Nível Comum de Referência para utilizadores Elementares: A1 (Iniciação) e A2 (Elementar), ou seja, relativamente ao Nível A2:

O aluno deve ser capaz de: compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas (QECR, 2001, p.49).

O primeiro conteúdo temático a lecionar prende-se com aspetos culturais da língua, numa perspetiva pluricultural do processo de ensino-aprendizagem. Nesta primeira unidade, que serve como uma espécie de motivação para estudar a língua, são revistos e lecionados aspetos civilizacionais e culturais de Espanha. Apresentamos aqui a título de exemplo um plano de aula (anexo E), uma aula de 90 minutos da turma 8ºB, incluída nesta unidade.

Seguidamente, e tendo em conta a importância de apresentar e lecionar os conteúdos de forma sequencial e gradativa, parte-se para a segunda unidade, que consideramos de grande importância no sentido de acabar com eventuais erros decorrentes das semelhanças entre as línguas. Aqui são sublinhadas as diferenças culturais e linguísticas entre as duas línguas e países, nomeadamente ao nível dos

hábitos e tradições dos dois países ⁷, bem como, diferenças linguísticas (género, preposições, etc.). Destacamos também aspetos relacionados com *Falsos amigos* e *Expressões idiomáticas*, temas estes que são sempre do agrado dos alunos.

A partir daqui os conteúdos vão partindo de aspetos mais pessoais, relacionados com a identificação pessoal, para aspetos mais gerais como podemos observar na planificação em anexo. Podemos perceber o destaque dado à vertente sociocultural do ensino de uma língua, sempre aliada à competência linguística.

Para desenvolvimento da competência comunicativa o aluno encontra-se sempre no centro de todo o processo de ensino aprendizagem e, como tal, é muitíssimo importante que os alunos saibam exatamente o que se espera deles. Deste modo, sempre que iniciámos uma determinada unidade temática demos a conhecer aos alunos os conteúdos/ temas a estudar e, sempre que possível, negociámos com eles estratégias e até formas de avaliação. Apenas a título de exemplo, lembramos que nas turmas de 9º ano, e dado a pouca carga horária semanal da disciplina (90 minutos) e a panóplia de exames /testes a que os alunos são sujeitos, foi-nos pedido por eles que realizassem apenas um teste e um trabalho escrito e oral. Acedemos a este pedido e, após negociação com os alunos dos vários temas que apresentámos, estes escolheram um país hispânico e apresentaram-no oralmente à turma.

Ao planificarmos as nossas aulas, e para além da panóplia de instrumentos/recursos ao dispor do professor, não podemos esquecer o uso do manual adotado pela escola. Aliás, e dado a conjuntura económica e a dificuldade em conseguir outros materiais, bem como, o dinheiro investido pelos pais neste recurso, este deve ser por excelência o recurso privilegiado pelo professor, podendo até constituir um elo de ligação entre professor e o encarregado de educação.

A metodologia apresentada pelo manual adotado, centrada essencialmente num enfoque comunicativo, apresenta várias estratégias e atividades que ajudarão o aluno a desenvolver competências para comunicar em língua espanhola. Os exercícios são bastante variados, com temas modernos e atuais adaptados aos seus gostos, potencializando a interação e a comunicação escrita e oral. Todo o manual está organizado em 12 unidades temáticas Os temas inserem-se essencialmente nos domínios privado e público, seguindo as diretrizes do QEQR (CE, 2001, p.76). Deste modo, o

⁷ Nesta unidade os alunos visionaram um vídeo sobre os hábitos dos espanhóis e preencheram uma tabela encontrando diferenças entre espanhóis e portugueses, nomeadamente ao nível de: Hora de refeições; tempos livres; formas de tratamento e cortesia; características de personalidade e gostos.

manual utilizado apresenta uma grande variedade de situações reais e quotidianas que estimulam a participação ativa dos alunos, centrando-se também nos quatro *domínios* da linguagem, ou seja, Ouvir, Falar, Ler e Escrever. Divide-se em cinco partes: *Ahora dilo tú*, expressão oral, *Ahora oye bien*, compreensão auditiva, *Leer para contar*, expressão oral, *Ahora escribe tú*, expressão escrita e ainda um *Consultorio Gramatical* em cada unidade temática. De salientar que, hoje em dia os manuais escolares têm cada vez mais recursos, nomeadamente interativos, constituindo por isso um importante auxílio e mais-valia tanto para professores, como para os alunos. Apesar da grande importância que devemos dar ao manual, este não deve ser o único recurso utilizado e, na hora de planificar as nossas atividades, tivemos em atenção os vários recursos ao dispor. Assim, e sempre que nos pareceu pertinente, utilizámos diversos recursos audiovisuais como: jogos, canções, vídeos, apresentações em PowerPoint, etc.. Construámos, também, materiais diferenciados e adaptados a cada turma atendendo à sua especificidade, interesses, dificuldades e nível etário.

Para além das adaptações necessárias a cada grupo/ turma, há que prestar atenção especial aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na hora de planificar atividades e estratégias. Assim, e sempre que necessário, procedemos à elaboração de materiais ou testes específicos e adaptados para os alunos com mais dificuldades, bem como, Planos de Apoio Pedagógico Individual. Os objetivos deste trabalho prendem-se com a recuperação máxima de alunos, de modo a poder dedicar mais tempo aos que apresentam um maior grau de dificuldade e permitir o desenvolvimento máximo das suas aprendizagens. A verdade é que esta tarefa requer um grande conhecimento das dificuldades dos nossos alunos e só com a ajuda de todos os elementos de um conselho de turma, e ao longo de todo o ano letivo, vamos percebendo quais as melhores estratégias a adotar.

3. Condução das aulas

(...) a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo penoso que depende de factores cognitivos, afectivos e de personalidade. Depende também de um ensino estimulante e eficaz (Mira & Mira, 2002, p.46)

Toda a atividade docente deve ser pensada nos alunos, para tal, devemos sempre adequar metodologias, estratégias e recursos com vista ao sucesso das suas aprendizagens. Contudo, gerir vontades, gostos e comportamentos de um grupo/turma é uma tarefa difícil e um desafio enorme para o professor.

Ao longo das nossas aulas tentámos promover sempre um clima favorável ao bem-estar e à aprendizagem dos nossos alunos, gerindo de forma equilibrada a resolução de conflitos na sala de aula e fomentando um bom relacionamento interpessoal. Não esquecendo nunca as regras de comportamento que tinham sempre que ser cumpridas e respeitadas por todos. Este é, aliás, um ponto em que não existe negociação, ao formarmos cidadãos há que não esquecer nunca as regras da boa educação, a postura na sala de aula e o respeito por todos. Devemos, desde o primeiro dia de aulas, deixar bem claro quais as regras a seguir e o que jamais será tolerado, sendo o professor obviamente o primeiro modelo a seguir. Na verdade, para ser respeitado, há que respeitar! Ao existirem desvios de comportamento há que, desde logo, repreende-los para que não se repitam e, dependendo da gravidade, intervir, existindo para tal várias formas previstas no Projeto Educativo do Agrupamento. Sempre que estas situações se verificaram tentámos em primeiro lugar falar com o aluno, em frente à turma e/ou a sós no final da aula, houve casos em que foi necessário enviar uma comunicação por escrito ao Encarregado de Educação através da caderneta ou, em último caso, houve a necessidade de marcar uma falta disciplinar ao aluno e enviá-lo para um outro local fora da sala de aula, redigindo a ocorrência em documento próprio. A maior parte dos casos foram resolvidos por via do diálogo, contudo, e dado o constante mau comportamento de um aluno, foi necessário uma vez proceder à marcação de uma falta disciplinar, devido a constantes desvios de comportamento e uso de palavras impróprias na sala de aula.

A sala de aula deve ser algo que o aluno aprecie e o motive para a aprendizagem, sabemos hoje que um bom ambiente e boa relação pedagógica com o professor favorecem as aprendizagens. Devendo o professor estar sempre disponível para ajudar os seus alunos, valorizando as suas opiniões e reconhecendo as suas capacidades. Neste

ponto há também a salientar a gestão do espaço ou, por outras palavras, as condições físicas da sala de aula. Sabemos que uma correta gestão do espaço e as próprias condições da sala de aula influenciam o processo de ensino-aprendizagem, assim, consoante a tarefa a realizar ajustámos sempre que necessário a sala de aula. Colocámos as mesas em U sempre que desenvolvemos debates, ou a duas e duas para trabalho de pares, etc. Importante será que o professor disponha as mesas antes do toque de entrada para que não se perturbe a aula. Relativamente às condições das salas de aula na Escola de Montemor-o-Novo não existe nada a apontar, esta é uma escola com excelentes condições e que foi intervencionada pela Parque Escolar há pouco tempo, uma escola toda feita de raiz. Assim, todas as salas têm acesso à internet, ainda que tenhamos que solicitar com antecedência, através da plataforma da escola, os recursos e materiais que necessitamos para a aula.

Detenhamo-nos agora nas aulas em si, sabendo já de antemão que aulas bem preparadas e bem planificadas ajudam ao sucesso das aprendizagens. Para tal, o professor deve preparar cuidadosamente os seus planos de aula (cf. Anexo E), tendo em conta aulas anteriores e posteriores, os objetivos, conhecimentos prévios e as necessidades dos alunos. Contudo, nem sempre conseguimos seguir à risca os planos de aula delineados, existem muitas vezes fatores exteriores à própria aula ou até ritmos de aprendizagem mais lentos que os previstos e que nos obrigam a reajustes nas nossas planificações.

Após a entrada na sala de aula a língua utilizada era maioritariamente a espanhola, cumprimentávamo-nos em espanhol e cada aluno na sua vez abria a lição no quadro. Seguidamente, era feito um breve resumo da aula anterior, sendo esta uma forma de “acalmar os ânimos” mais exaltados que vinham do intervalo e de contextualizar os alunos. Esta estratégia servia também como uma espécie de desbloqueio relativo a uso da língua, sendo muito importante que não tivessem medo de errar e usassem a língua espanhola, mesmo que com alguns erros. Aliás a comunicação oral foi sem dúvida sempre privilegiada nas nossas aulas, afinal aprendemos uma língua para comunicar. Existem rotinas nas nossas aulas que pensamos serem propícias aos alunos, todos já sabiam o que deveriam fazer no início de cada aula, bem como, no final. Os últimos minutos são reservados à reflexão sobre aquilo que trabalhámos, um resumo, ou seja, o sumário daquilo que foi tratado em aula.

A este propósito Mira & Silva (2007, p.303) referem que:

O sumário surge assim como parte integrante da aula, sendo muito importante a sua realização. (...) o sumário não poderá ser elaborado apressadamente no final da aula. É parte integrante dela, tem dimensão pedagógico-didáctica, e portanto terá de ser merecedor dos cuidados convenientes.

Iniciávamos então a aula de espanhol e posso dizer que tentámos o mais possível variar métodos, estratégias e recursos e, à medida que conhecíamos os nossos alunos, variávamos e tentávamos ir ao encontro dos seus gostos. Na verdade, o professor de espanhol tem uma vantagem enorme pois, na sua maioria, os alunos estão bastante despertados e motivados para aprenderem a língua e cultura dos nossos vizinhos espanhóis. Vários foram as metodologias utilizados nas nossas aulas, pois, “nenhum método se pode considerar definitivo, mas, antes, aberto a todas as alterações que o actualizem e melhorem ou mesmo aberto à sua total substituição.” (Mira & Mira, 2002, pp. 5, 6 e 7).

Tentámos sempre proporcionar aos nossos alunos aulas dinâmicas e atrativas, fomentando este gosto pela aprendizagem da língua e, sem dúvida, que a utilização de CD, com a audição de textos, de diálogos ou de canções, é um recurso muito apreciado e que muitas vezes utilizámos. O recurso às canções, por exemplo, é bastante apreciado pelos alunos, no entanto, há que saber utilizá-lo. Não é ouvir apenas por ouvir. Para além de desenvolver a compreensão oral, a canção permite introduzir a interculturalidade na sala de aula estabelecendo uma ligação entre a língua e a sua cultura. O recurso à canção, enquanto instrumento pedagógico, permite diversificar as práticas comunicativas, levando os alunos a realizar determinadas tarefas em língua estrangeira: respostas a perguntas, tomadas de posição, atividades de reescrita ou de criação, entrevistas, simulações ou dramatizações.

A expressão oral foi também uma constante nas nossas aulas, para tal realizámos debates, exposições orais, *juegos de papeles*, dramatizações, entre outras. Estas atividades dependem muito do próprio à vontade do aluno, não é fácil falar para várias pessoas e pior ainda quando o fazemos numa língua estrangeira, daí que seja muito importante dar confiança ao aluno, valorizar o que diz e não penalizar demasiado os erros. No final de cada exposição tentámos sempre apontar os aspetos fortes, dar reforço positivo e corrigir eventuais erros, mas sem os penalizar demasiado.

De igual modo, privilegiámos exercícios de leitura nas nossas aulas e aqui utilizámos várias estratégias, desde a leitura em silêncio, a leitura em voz alta seguida de um modelo, que podia ser uma audição de CD ou do próprio professor. Foram também uma constante os exercício de compreensão e expressão escrita, utilizando para tal variadíssimas atividades como responder a questões, exercícios de verdadeiro e falso, sinónimos e antónimos, completamento de espaços, entre outros. No que concerne à expressão escrita, os alunos realizaram composições de tema livre ou proposto por nós, resumos, ditados, diálogos, traduções e retroversões, etc.

Para uma correta utilização da língua é necessário que o aluno conheça bem as estruturas gramaticais e, como tal, todos os exercícios realizados foram sempre apresentados em contexto, levando os alunos a perceberem e interiorizarem o uso de regras gramaticais.

Pretendemos agora, a título exemplificativo, descrever passo a passo, e tendo em linha de conta tudo o que até agora defendemos, o que foram as nossas aulas de língua estrangeira II – espanhol. Escolhemos para tal a unidade didática sobre o tema da saúde, cuja planificação se encontra em anexo (cf. anexo F). Nesta unidade explorou-se o vocabulário relativo à saúde e hábitos de vida saudável, levando os alunos a explorarem e expandirem o seu vocabulário, para que no final consigam exprimir opiniões sobre o mesmo.

Na primeira aula, de 45 minutos, e após a rotina diária já descrita anteriormente, a professora apresenta a unidade que iria ser trabalhada nos próximos dias. Após a apresentação da unidade, escreve no quadro a frase *¿Cómo te sientes?* – levando os alunos a acrescentarem respostas que a professora escreve no quadro: *“Me siento bien/fatal; me duele la cabeza; tengo fiebre/frío; estoy resfriado/estupendo...”* palavras e expressões relacionadas com estados de saúde e sintomas. Seguidamente, os alunos abrem os livros na página 40, onde encontram muitas imagens e palavras relacionadas com a saúde e, em pares, escrevem pequenas frases descrevendo os objetos para que outros alunos adivinhem ao que se referem. Por exemplo: *“Sirve para medir la temperatura...es el termómetro; sirve para evitar enfermedades sexualmente transmisibles...es el condón”*. Note-se que demos aos alunos previamente um modelo para seguirem.

Passámos, então, ao preenchimento de um Teste (pag.41), onde os alunos podiam identificar hábitos de vida saudável e consciencializarem-se sobre hábitos das suas próprias vidas. Importa referir que foram aclaradas eventuais dúvidas de vocabulário existentes. No final os alunos, oralmente e de forma aleatória, foram respondendo às questões. De referir que as aulas de 45 minutos são, na nossa opinião muito curtas e, muitas vezes, não conseguimos por motivos vários realizar tudo o que planeámos, foi exatamente o que aqui aconteceu e, aos apercebermo-nos do pouco tempo restante, passámos à realização em conjunto do sumário e a aula terminou.

Na segunda aula, esta de 90 minutos, e após resumo da aula anterior, escrevemos no quadro “Para llevar una vida sana...debemos/ no debemos...” os alunos foram completando o quadro, sob a orientação da professora que dava indicações e pistas sobre o que deveriam escrever. Esta era uma atividade que estava planeada para a aula anterior e que serviu de mote⁸ para o início desta aula.

Pretendíamos nesta aula iniciar o estudo do tempo verbal do *Pretérito perfecto de indicativo* e para tal, utilizámos imagens que se encontravam no livro do aluno e adaptámos a uma apresentação em *PowerPoint*. Aqui os alunos deveriam descrever as imagens, primeiro oralmente e depois escreverem as frases, onde descreviam um dia na vida do enfermeiro Santiago “¿Qué ha hecho hoy? ; levando os alunos a descreverem cada imagem usando o tempo verbal adequado. Posteriormente, sistematizámos as regras de uso e formação do tempo verbal e os alunos realizaram diferentes exercícios relativos ao mesmo. A aula terminou.

Na terceira aula, de 45 minutos, iniciámos o resumo da aula anterior e questionámos os alunos sobre algumas rotinas: “¿Qué has hecho, hoy?/ ¿A qué horas has desayunado / ¿Qué has desayunado?...”

Informámos, seguidamente, que iríamos escutar diálogos num consultório médico e numa farmácia (pág. 45) e que deveriam escutar com atenção para completarem com as palavras adequadas. Após a audição e realização dos diálogos os alunos, a pares, iriam eles construir um diálogo semelhante, onde um iria ser paciente e outro o médico, que utilizava expressões para aconselhar o seu paciente “*Hay que / tener que /deber + infinitivo*”. A professora informou os alunos que na próxima aula teriam que apresentar

⁸ Parece-nos importante incluir este tipo de atividades de *warm-up* para que os alunos se desinibam e tomem consciência que deve usar a língua espanhola durante os próximos minutos.

os diálogos à turma e que, para tal, poderiam trazer o que quisessem para tornar mais verdadeira a sua apresentação. Os alunos escreveram os diálogos e terminou a aula.

Na quarta aula, ainda com alunos com os diálogos por terminar, demos uns minutos mais para que o fizessem e aproveitassem para decorar os seus papéis. É de salientar que esta turma do 8ºB, apesar de muito barulhentos e com alguns problemas de comportamento e cumprimento de regras, eram na sua maioria alunos dedicados e muito recetivos a este tipo de atividades. Assim, muitos deles vieram munidos de batas, que usavam nas aulas de ciências, e outros apetrechos para a sua apresentação dos diálogos no consultório.

Tínhamos já organizado as mesas e cadeiras previamente e iniciámos assim a apresentação dos diálogos por parte dos alunos, que correu muitíssimo bem e que os alunos traziam na sua memória sem precisarem, na sua maioria, de qualquer papel na mão. A aula terminou, mas todos tinham apresentado os seus diálogos.

A quinta aula desta unidade foi dedicada à leitura e interpretação de textos sobre o tema. Ao longo das nossas aulas a leitura, enquanto atividade linguística, assume um papel importante sendo uma atividade de receção da língua, tal como é referido no QEQR (2001, p.36). Nesta aula os alunos começaram por ler silenciosamente o texto da página 46 e, ao mesmo tempo, ouviam em suporte áudio o texto, posteriormente os alunos vão lendo em voz alta à medida que esclarecemos algumas dúvidas de vocabulário. Importa referir que prestámos bastante atenção ao tempo verbal utilizado – *Pretérito Perfecto de Indicativo*, sublinhando os verbos e percebendo o seu uso em contexto. Posteriormente foram realizados vários exercícios de compreensão do texto: ordenar frases para melhor compreender o sentido global do mesmo; fazer correspondência entre palavras e os seus sinónimos, um excelente exercício para compreensão e expansão de vocabulário e, finalmente, responder a perguntas de interpretação. A aula terminou com a realização de mais alguns exercícios de consolidação do tempo verbal estudado.

A sexta aula foi dedicada mais à compreensão oral, nesta aula os alunos visionaram um vídeo “El médico cubano” e identificaram alguns erros comuns de *interlândia*. De referir que, esta foi uma aula muitíssimo dinâmica e divertida e que funcionou na perfeição. Começámos por explicar o que iríamos fazer nesta aula e passámos ao visionamento do vídeo retirado da série *Estado de Graça*, o episódio “El médico

Cubano”⁹, um episódio hilariante e muito divertido, onde um médico cubano consulta uma paciente portuguesa cuja comunicação é muito dificultada por erros de interferência da língua materna, falsos amigos e constantes confusões entre as duas línguas. Os alunos realizaram, então, uma ficha sobre o vídeo, onde foram trabalhados essencialmente aspetos de vocabulário.

A sétima aula foi essencialmente reservada à autoavaliação. Nesta aula os alunos refletiram sobre as suas maiores dificuldades e onde se sentiam mais à vontade, tendo em conta os vários domínios da língua. Seguidamente pedimos aos alunos que olhassem o quadro que completámos na segunda aula sobre boas e más medidas para ter uma vida saudável, levando-os a refletir sobre as suas próprias práticas. Pretendíamos agora praticar a expressão escrita e pedimos que escrevessem, individualmente e numa folha à parte, uma pequena composição sobre hábitos de vida saudável. Elaborámos um plano de texto em conjunto no quadro e estabelecemos um número mínimo de palavras a utilizar, este é um aspeto importante para orientar a escrita de alunos que ainda não adquiriram muita proficiência na língua.

Depois de terminada a composição os alunos realizaram uma ficha formativa com um resumo de toda a unidade, a ficha não pôde ser corrigida totalmente nesta aula porque os alunos levaram mais tempo do que o previsto para a realização das composições.

Na penúltima aula, de 45 minutos, a professora entregou as composições realizadas e esclareceu alguns erros mais comuns no quadro. Seguidamente foi corrigida a ficha formativa realizada na aula anterior e realizados mais alguns exercícios de revisões. Finalmente, e sendo este um procedimento obrigatório da escola, a professora entregou a Matriz do teste sumativo a realizar na aula seguinte (Anexo G). A última aula foi então para realização do teste que, conforme se encontra em anexo (Anexo H), contemplou os domínios da compreensão oral e escrita, gramática e produção escrita.

⁹ De referir que estas atividades foram retiradas e adaptadas de uma Formação à qual assistimos intitulada “No más portuñol –actividades para la Clase de ELE” desenvolvida pela Porto Editora.

4. Avaliação das aprendizagens dos alunos

Avaliar é uma tarefa bastante complexa que, devido a variadíssimas transformações e mudanças da sociedade, tem vindo a alterar-se e a afastar-se da simples medição de conhecimentos, tornando-se um processo mais transparente e adaptando-se às verdadeiras necessidades dos alunos. Assim, tal como refere Fernandes (2005),

“precisamos de uma avaliação que esteja essencialmente organizada para ajudar os alunos a aprender melhor, a aprender com compreensão. Desta forma, a avaliação deve contribuir para que os alunos sejam mais autónomos e mais capazes de aprender utilizando melhor os seus próprios recursos cognitivos e metacognitivos.”

Dito isto, é necessário fugir à simples medição de resultados e encontrar metodologias de avaliação que ajudem verdadeiramente os alunos a melhorar as suas aprendizagens e que identifique as suas reais necessidades.

Muito se tem refletido sobre avaliação no sentido de a tornar mais participada, clara e objetiva e, tal como é referido no programa de Espanhol para o Ensino Básico (p.33), a “concepção de avaliação implica o respeito pela individualidade de cada aluno, numa escola caracterizada pelo elevado grau de heterogeneidade sociocultural, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são muito diferenciados”.

Atendendo exatamente a toda esta diversidade, muito devido ao elevado número de alunos por turma, um processo avaliativo justo e que atenda às necessidades de cada aluno é algo cada vez mais difícil de atingir. A pergunta que se impõe é, como operacionalizamos todo este processo? Este tem sido um tema que nos tem preocupado ao longo de toda a nossa prática docente. Queremos avaliar de forma justa e queremos que este não seja um ato solitário, ou seja, queremos que os alunos participem ativamente na sua própria avaliação. Para que tal aconteça é necessário que os alunos saibam exatamente o que se pretende e o que devem atingir, logo, devem conhecer muito bem os critérios de avaliação da disciplina. Estes, tal como referimos no ponto anterior, são apresentados aos alunos na primeira aula.

A avaliação deve ser essencialmente formativa e contínua, indo desde a observação atenta da aula por parte do professor, verificando a capacidade de trabalho individual, em pares ou em grupo, a participação, o empenho e o interesse de cada aluno. Onde para tal utilizámos várias grelhas de verificação registando tudo o que observávamos. Passando pela

avaliação diagnóstica e pela avaliação sumativa. Sendo que esta última avalia resultados, um tipo de avaliação obrigatória e que nossa escola obrigava à realização de no mínimo cinco testes ao longo do ano.¹⁰ Desta forma, os instrumentos de avaliação passam pela avaliação dos domínios cognitivos da compreensão oral, expressão oral, leitura, compreensão escrita, expressão escrita e conhecimento explícito; e pelos domínios das atitudes e valores, onde estão englobados a responsabilidade, autonomia e relações interpessoais.

Para que o aluno participe na sua própria avaliação é muito importante que existam momentos de autoavaliação, transformando o processo avaliativo num processo reflexivo. Aqui os alunos refletem sobre aquilo que já aprenderam e o que ainda sentem dificuldade. No final de cada unidade refletem sobre as suas aprendizagens e no final de cada período os alunos preenchem uma ficha de autoavaliação, que lhes foi entregue no início do ano (anexo I). A última aula de cada período foi destinada à auto e heteroavaliação onde, todos juntos, refletimos e discutimos a avaliação do seu desempenho ao longo do período.

Avaliar é, portanto, muito mais do que apenas aferir resultados, há que existir uma reflexão por parte de todos, avaliadores e avaliados. Muitas vezes, tivemos que adaptar instrumentos de avaliação, adequar o currículo ou alterar instrumentos de avaliação porque no final o mais importante é que os alunos aprendam e se tornem mais autónomos nessa sua aprendizagem. Foi nossa intenção sempre agir com justiça e equidade, fornecendo *feedback* aos alunos sobre a sua avaliação, ajudando-os a superarem dificuldades, a identificarem as suas próprias lacunas e a melhorarem as suas aprendizagens.

C. Análise da prática de ensino

Ao longo de todo este relatório temos vindo já a refletir e analisar a nossa prática de ensino, descrevemos a nossa prática e refletimos sobre ela. Esta tem sido, na verdade, uma prática cada vez mais utilizada no nosso sistema educativo, pretende-se que no final de cada ano os professores, através do seu relatório de avaliação, reflitam sobre as suas práticas.

¹⁰ Encontram-se em anexo, tal como referido anteriormente, exemplos destes elementos de avaliação.

Trabalhámos sempre no sentido de motivar os alunos para a aprendizagem da língua e toda a nossa atividade docente foi pensada no sucesso destes, tentando sempre adequar as tarefas propostas às necessidades de cada um, criando as condições necessárias que conduzam à sua progressão e à melhoria das suas aprendizagens. Foi nosso objetivo desenvolver nos alunos as competências necessárias para que consigam comunicar em língua espanhola em diferentes situações da vida real e, para tal, proporcionámos e simulámos o mais possível situações o mais próximo possível da realidade. Desta forma, o enfoque foi sempre dado no sentido de desenvolver a competência comunicativa em língua estrangeira.

Cumprimos os objetivos a que nos propusemos nas nossas planificações, elaborando as adaptações necessárias. Procurámos adaptar todas as atividades às especificidades de cada grupo/ turma explicitando, de forma clara e organizada, todas as tarefas a desenvolver, prevendo uma gestão adequada do tempo e adaptando-as o mais possível aos gostos e necessidades de cada aluno.

Promovemos sempre um clima favorável ao bem-estar e à aprendizagem dos alunos, gerindo de forma equilibrada a resolução de conflitos na sala de aula, fomentando um bom relacionamento interpessoal. Foi promovida uma interação em sala de aula entre todos dando espaço para que todos pudessem, em tempo oportuno, dar o seu contributo. Privilegiando muito as suas opiniões e fomentando o espírito crítico e autónomo de cada um.

Procedeu-se, com regularidade e de modo adequado e rigoroso, à avaliação diagnóstica, formativa, sumativa e autoavaliação, utilizando instrumentos variados de observação das atividades letivas, apresentando-os em tempo útil aos alunos e envolvendo-os em todo o processo.

D. Participação na escola

A Escola Secundária de Montemor-o-Novo situa-se na região do Alentejo, mais concretamente na cidade de Montemor-o-Novo, distrito de Évora. Situada num concelho onde predominam as atividades agrícolas, pecuárias e florestais, com dez freguesias, sendo oito rurais, a Escola Secundária tem origem na Escola Industrial e Comercial de Montemor-o-Novo, que entrou em funcionamento em 1959. A designação atual foi adotada no ano letivo de 1973/74, com a extinção do ensino técnico.

As atuais instalações foram ocupadas em 1977 e sofreram uma total remodelação, de acordo com o Programa de Modernização das Escolas Secundárias, levado a cabo pela empresa Parque Escolar. De salientar que no final do ano letivo, devido a alterações levadas a cabo pelo Ministério de Educação e Ciência, a escola agrupou com as escolas do concelho e passou a fazer parte do Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo.

Partindo desta melhoria física da escola pretende-se que esta “seja uma escola de referência no distrito de Évora a vários níveis, designadamente, no que respeita aos resultados escolares dos alunos, às práticas educativas, às relações interpessoais e à colaboração com a comunidade local.” (*Projeto Educativo*, 2010, p.13) No mesmo documento são ainda ressaltados valores que têm como referência a qualidade do ensino articulando critérios de rigor, exigência, transparência e modernização.

Pretende-se dar resposta às mais variadas necessidades de formação dos jovens do concelho. Assim, para além do ensino regular, a escola promove Cursos de Educação e Formação, Cursos de Formação de Adultos e Ensino Recorrente, possibilitando percursos escolares alternativos.

A Escola é composta por várias estruturas organizativas, nomeadamente, os Órgãos de Gestão Pedagógica e Administrativa (compostos pelo Conselho Geral, pelo Diretor, o Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo); as estruturas de Organização Educativa e Serviços de Apoio Educativo (constituídas pelos Departamentos Curriculares, Coordenadores de Cursos e de Diretores de Turma e os serviços especializados de Apoio Educativo) e por todos os Membros da Comunidade Educativa (desde professores, pais, encarregados de educação, alunos e pessoal não docente). A acrescentar ainda a própria Autarquia, presente no Conselho Geral, e que tem um papel muitíssimo importante, por exemplo, no financiamento de atividades e transporte escolar.

Cada estrutura organizativa deve, tendo em conta as competências que lhes são atribuídas, trabalhar para o sucesso do processo de ensino aprendizagem e da comunidade em que está inserida, respeitando os seus deveres e direitos. Só com um trabalho conjunto e coordenado entre todos poderá ser possível enfrentar todos os desafios e dar resposta a todas as necessidades enfrentadas hoje pela escola.

Desta forma, e para além de todo o trabalho desenvolvido e já descrito neste relatório, procurámos participar ativamente em todas as atividades da escola e cumprimos o nosso papel enquanto membros da comunidade educativa. Assim sendo, participámos ativamente em todas as reuniões para as quais fomos convocados.

Enquanto professores pertencentes aos Conselhos de Turma, cooperámos sempre com o trabalho de todo o conselho de turma, ouvindo e dando sugestões, ajudando a adotar medidas para o sucesso da aprendizagem dos alunos e contribuindo ativamente para o Projeto Curricular de Turma.

Enquanto membros do Departamento Curricular de Línguas procurámos planificar e adequar à realidade do Agrupamento as nossas atividades. Participámos e demos opiniões em todos os assuntos tratados em reunião, ou sempre que tal nos era solicitado. Colaborámos ativamente no planeamento e execução do Plano de Atividades do Departamento e contribuímos, como mais à frente iremos demonstrar, para a consecução dos objetivos e metas previstos no Projeto Educativo da escola. Nas reuniões de Departamento refletimos e analisámos as nossas práticas letivas, sugerindo metodologias de atuação, estratégias de diferenciação pedagógica ou medidas de gestão flexível do currículo para situações de alunos com NEE, de alunos em risco de abandono escolar ou de alunos com comportamentos irregulares. Não havendo grupo disciplinar de Espanhol, dado existir apenas uma docente, é nas reuniões de Departamento de Línguas que se trocam experiências sobre estratégias, atividades e metodologias a adotar.

Para além da nossa participação ativa em todas as estruturas organizativas acima descritas, participámos, dinamizámos e coordenámos algumas atividades e projetos da escola. Assim, coordenámos e dinamizámos um projeto do qual muito nos orgulhamos e que foi uma experiência muitíssimo enriquecedora para todos os participantes - o *Intercâmbio Linguístico "Realce"*. Este foi sem sombra de dúvida o projeto que, e apesar de todo o trabalho e responsabilidade envolvidos, mais nos orgulhámos de coordenar neste ano letivo. Para um professor de língua, assim como para um aprendente de língua, nada melhor do que estar em contato direto e real com falante da mesma e imerso na sua cultura e tradições. Assim o refere o próprio programa de Espanhol " (...)é importante propiciar actividades de comunicação real relacionadas com intercâmbios entre alunos ou escolas de países estrangeiros." (p. 30)

A participação no *Projeto Realce* envolveu não só uma partilha de experiências educativas através da plataforma virtual da Direção Geral de Estabelecimentos Escolares, realizada para o efeito, como também uma semana de imersão linguística que se concretizou através da nossa estadia em Zafra e do acolhimento dos alunos espanhóis. O projeto, para além de ter sido uma ótima experiência para mim enquanto

professora de espanhol é, sem dúvida, uma mais-valia para que os alunos conheçam e vivenciem a verdadeira cultura do povo espanhol.

No que concerne à articulação do Projeto com o Projeto Educativo da escola, são vários os objetivos que se coadunam com o mesmo. De salientar, ainda, que os objetivos principais a que nos propusemos com este projeto foram integralmente cumpridos. No final apresentámos a nossa experiência num encontro em Castelo Branco, com todas as escolas envolvidas, no qual representámos a nossa escola e todos os alunos envolvidos.

Dinamizámos, ainda, o *Blog* “El mundo del Español” inserido na página da Biblioteca Escolar, de referir que este último foi dinamizado, essencialmente, no tempo de 45 minutos que tínhamos de cumprir na Biblioteca. Contudo, e muito devido ao pouco tempo disponível, o *Blog* nem sempre foi tão dinamizado e atualizado como gostaríamos. Aqui fomos incluindo trabalhos dos alunos, notícias do mundo hispânico e aspetos importantes da cultura e língua espanhola.

Para além destas duas atividades há que destacar a exposição de trabalhos dos alunos, apresentada na Biblioteca através da exposição de trabalhos e cartazes alusivos ao Natal e tradições específicas de vários países hispânicos. Finalmente, no final do ano letivo, organizámos uma exposição no mesmo local com fotos do nosso intercâmbio e alguns trabalhos realizados pelos alunos nas aulas de espanhol, com o intuito de chamar à atenção para a importância da aprendizagem desta língua e mostrando a toda a comunidade um pouco da cultura espanhola.

Assim, participámos sempre de forma bastante ativa em todas as atividades da escola, tentando dar sempre o nosso contributo em todas as atividades existentes.

E. Desenvolvimento Profissional

A profissão docente deve revestir-se de uma preparação científica, pedagógica e didática que deverão ser bastante sólidas e, num mundo repleto de novas tecnologias e constantes mutações, deve o professor manter-se sempre atualizado, não descurando nunca da sua formação. Estamos hoje perante uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva, onde se incutem e valorizam valores de autoformação, de espírito crítico e de aprendizagem ao longo da vida. Assim sendo, o professor tem como responsabilidade incentivar e proporcionar aos seus alunos as ferramentas necessárias para atingirem esses valores.

O professor deve ser, ele próprio, alguém que está em constante formação, aberto a aprender com todos, claramente também com os seus próprios alunos, devendo fomentar em si um espírito crítico e reflexivo das suas próprias práticas, lutando contra as diferentes adversidades que o mundo e a própria escola de hoje lhe impõem e, muitíssimo importante, enfrentando os desafios e não virando costas às dificuldades que certamente encontrará numa sociedade que progride e muda a cada segundo que passa. E tal como referia Hargreaves (2004):

O ser professor é viver na complexidade, no desafio permanente de melhoria, na multidimensionalidade do agir e pensar, na interrogação constante que a sociedade do conhecimento coloca. Não ignorando o espetáculo, a competição e o consumo pretendem sublinhar a sociedade do conhecimento, sobretudo nos desafios que coloca ao ensino e à formação docente.

Conscientes da necessidade crucial da formação contínua, inscrevemo-nos a frequentar o Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol dos Ensinos Básico e Secundário dando, assim, continuidade a um ciclo de estudos superiores. Com este Mestrado temos refletido bastante sobre o nosso papel enquanto professores, conhecido novos estudos, metodologias e práticas pedagógicas. Para além de um conhecimento mais aprofundado dos documentos reguladores da prática de ensino, tem sido muito proveitoso refletirmos criticamente sobre estas novas, e antigas, metodologias e práticas. Com todas as alterações, algumas bastante abruptas, em todo o sistema de ensino é importante ser um conhecedor crítico não só dos documentos oficiais, mas também de importantes investigadores da educação. Foi sempre nossa preocupação investir na nossa formação e, como tal, durante este ano letivo participámos na Formação “No más Portuguôl- actividades para la clase de ELE”, dinamizada em Évora pela Porto Editora. Esta foi uma formação que se revelou muito interessante para a nossa prática letiva, uma vez que, vários colegas partilharam atividades e materiais muito interessantes para usar nas nossas aulas de espanhol, e que já referimos anteriormente. Esta partilha é algo muito importante e interessante e, para tal, têm também contribuído alguns *sites e blogs* de professores de espanhol, locais onde partilhamos experiências, atividades e materiais. Participámos, também, em algumas apresentações de manuais de várias editoras.

No final do ano letivo participámos numa formação em Cáceres, integrada no Projeto Realce “ Curso de Lengua y cultura españolas y Metodología de la

Enseñanza del español” , organizada pela Consejería de España e DGEST e que se realizou na Universidade da Extremadura – polo de Cáceres com a duração de quatro dias. Esta foi uma excelente oportunidade para mim enquanto professora de língua espanhola, uma mais-valia para mim enquanto docente e para os meus futuros alunos, pois experiências e formações como estas tornam-nos melhores profissionais. Para além de uma excelente partilha entre professores portugueses de Língua espanhola adquirimos conhecimentos mais profundos sobre a programação e planificação de uma aula de língua estrangeira, aspetos linguísticos e culturais.

Conclusão

“Quem aprende uma nova língua adquire uma nova alma”.

Juan Ramón Jiménez

Muitos desafios são colocados todos os dias à educação e, conseqüentemente, a todos os agentes educativos. Aos professores de hoje é pedido muito mais do que apenas transmitirem conhecimentos, é-lhes pedido que auxiliem e sejam o motor da formação de cidadãos ativos, críticos e que participem ativamente na sociedade em que estão inseridos.

Vivemos, como já sabemos, num mundo repleto de avanços tecnológicos, um mundo que muda a cada instante, desta forma, também a própria forma de comunicar e a própria língua mudam de maneira vertiginosa. Paralelamente a todas estas mudanças, também o aluno do século XXI e suas vivências acompanharam estas mudanças, tal como a própria escola e políticas educativas. Daí que o professor, para além de conhecedor de todos os documentos normativos e políticas linguísticas, deva estar aberto às mudanças da própria comunicação e forma de comunicar e, conseqüentemente, ao uso que os seus alunos fazem da oralidade e escrita. Devendo ele próprio ser um crítico e refletir constantemente sobre a sua prática letiva.

Desta forma o professor não poderá jamais fechar-se nas suas metodologias e métodos ou até na sua forma de comunicar e de fazer uso da língua. Todos os dias terá que se recriar e reinventar, adaptando novos métodos e metodologias, reinventando estratégias, de forma a conseguir o seu principal objetivo – criar toda as condições para que os seus alunos se desenvolvam em todas as vertentes (cognitiva, afetiva e social).

O ensino de uma língua estrangeira é hoje baseado em metodologias ativas, num ensino por tarefas, sendo um processo centrado no aluno e que tem como principal objetivo desenvolver as competências básicas de comunicação. Aprender uma nova língua é muito mais do que tornar-se mais rico do ponto linguístico, é enriquecer culturalmente, alargar vivências e horizontes, é tornar-se cidadão do mundo conhecedor de outras culturas e tradições, é tornar-se mais tolerante às diferenças e adquirir novas formas de estar, de pensar e de se relacionar com o outro.

Refletir sobre o nosso papel e sobre a nossa prática de ensino é importantíssimo, uma reflexão que devemos fazer com olhos críticos e construtivos, identificar pontos fortes e fracos, onde acertámos e o que não fizemos tão bem. Só

uma reflexão deste género, desarmada e sem preconceitos, nos fará a cada dia que passa tornar-nos melhores profissionais, conscientes de que da qualidade do nosso desempenho resultará muita da qualidade das aprendizagens dos nossos alunos.

Terminamos este relatório e esta reflexão sobre o nosso desempenho ao longo deste ano letivo felizes e orgulhosos pelo caminho percorrido, mas conscientes que este é um caminho que jamais estará terminado, cada ano é um novo ano, cada turma uma nova experiência e será necessário traçar novos caminhos. A formação de um professor nunca está terminada e cada caminho percorrido trará novos conhecimentos, novas aprendizagens e novas vivências, num percurso sempre feito de avanços e recuos, por vezes sinuoso e até desesperante mas que será sempre desafiante e apaixonante!

Referências Bibliográficas

Cardoso, A. F. M. P. (2009). *O Role Play como ferramenta no desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos do ensino básico*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

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

Escola Secundária de Montemor – o-Novo. (2011). *Projeto Educativo e curricular da escola*. Montemor – o – Novo

Escola Secundária de Montemor – o-Novo. (2012). *Regulamento Interno da escola secundária de Montemor-o-Novo*. Montemor – o – Novo

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Coleção “Educação Hoje”. Cacém: Texto Editores.

Fernandes, D. (2005). *Para uma ênfase na avaliação formativa alternativa* (nº81, pp.1). Editorial. Educação e Matemática

Disponível em http://www2.apm.pt/files/editorial_high_424ac23d0ad39.pdf

Consultado a 20 de setembro de 2013.

Fernandes, D. (2006). *Para uma teoria da avaliação formativa*. *Revista Portuguesa de Educação* (vol.19,nº2, pp. 21-50)

Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>

Consultado em setembro de 2013.

Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação. (2010). *Ensino Básico - 3.º Ciclo / Espanhol LEII - Metas de Aprendizagem*. Lisboa.

Ministério da Educação. (1997). *Programa de Espanhol. Ensino Básico 3º ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Mira, A. R. & Mira, M. I. (2002). *Programação dos Ensinos de Línguas Estrangeiras – Perspectiva Diacrónica. Com uma Proposta Prática*. Évora: Publicações Universidade de Évora.

Mira, A. R. & Silva, L.M., (2007). *Notas sobre o valor formativo do sumário, na aula. Questões sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita* (nº4, pp. 295-307). Educação - Temas e Problemas. Évora: Edições Colibri

Morgadéz, M.P., Moreira, M., Meira, S. (2010). *Español 2 Nivel Elemental II*. 1ª edição. Porto: Porto Editora

Morote M. P. e Piquer, M.J. (2004). *El Marco de referencia europeo y la enseñanza comunicativa de segundas lengua* (nº 12, pp.17-28). Glosas Didácticas.

Recuperado em 19 de dezembro, 2012, de <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/02morote.pdf>

Nussbaum, L., Bernaus, M., Rodas, B.C., Escobar, C., Masats, M. D. (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*, Síntesis Educación.

Pacheco, J.A. (s/d). *Componentes do Processo de desenvolvimento do Currículo*. Coleção Minho Universitária. Braga: Livraria Minho

Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M.C. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Widdowson, H. G. (1991). *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes.

Referências legislativas

Ministério da Educação e Ciência. (2011). Despacho n° 17169/2011. Diário da República, I Série. Recuperado em 10 maio, 2013

Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86 -. *Diário da República*. n.º 237, Série I de 14 de Outubro de 1986. Recuperado em abril de 2013

Lei n° 85/2009 de 27 de agosto (2009). Diário da República, I Série. Recuperado em abril de 2013

ANEXOS