



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Prática de Ensino Supervisionada na área de especialização do Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, realizado pela aluna Marta Susana Dias Malta

Marta Susana Dias Malta

Orientação: Professor Doutor Paulo Jaime Lampreia Costa

Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

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

Relatório de Estágio

Évora, 2014



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Prática de Ensino Supervisionada na área de especialização do Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, realizado pela aluna Marta Susana Dias Malta

Marta Susana Dias Malta

Orientação: Professor Doutor Paulo Jaime Lampreia Costa

Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

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

Relatório de Estágio

Évora, 2014

AGRADECIMENTOS

Os nossos agradecimentos repartem-se por pessoas que de alguma forma marcaram a nossa vida quer ao nível pessoal, profissional, quer académico.

Em primeiro lugar, agradecemos aos nossos familiares, nomeadamente, aos pais, marido e filhos pela forma como sempre nos apoiaram e nos incentivaram a completar mais uma etapa da nossa vida.

Queremos também agradecer a muitos colegas, professores, que cruzaram o nosso caminho e que connosco partilharam as suas vivências e experiências, as quais nos fizeram crescer e continuarão a fazer crescer profissionalmente ao longo do tempo.

Agradecemos aos nossos alunos que nos ajudaram a ser professora e a perceber as nossas dificuldades e os nossos trunfos através de uma visão crítica e construtiva.

Não poderíamos também terminar este relatório sem deixar de agradecer a todos os que nos acompanharam neste ano letivo. Em primeiro lugar, uma palavra de agradecimento ao nosso orientador, Professor Doutor Paulo Jaime Lampeira Costa, por todo o acompanhamento, pelos ensinamentos que nos transmitiu e que sempre serão uma mais-valia no nosso percurso profissional e pela forma crítica como nos ajudou a visualizar a nossa prática enquanto docente.

Agradecemos também a todos quantos conhecemos na nossa escola, a Escola E. B. 2, 3 Prof. João Fernandes Pratas, referimo-nos à Direção Executiva, aos alunos, aos colegas/docentes e aos funcionários. Com todos eles aprendemos, partilhámos conhecimentos, experiências e angústias; discutimos opiniões, ideias, dúvidas; e colaborámos.

RESUMO

Este relatório reporta-se à unidade curricular que se intitula de Prática de Ensino Supervisionada, inserida no 2º ciclo do Curso em Ensino de Português e do Espanhol para os Ensinos Básico e Secundário, e mostra a nossa atividade profissional na Escola E. B. 2,3 Professor Fernandes Pratas, de Samora Correia, no decorrer do ano letivo 2010/2011, tendo como orientador o Professor Doutor Paulo Jaime Lampreia Costa.

Após a realização de uma licenciatura em Ensino de Português e Francês e decorridos treze anos de experiência profissional no Ensino público, esta experiência reportada nesta unidade curricular evidenciou-se como uma possibilidade de crescimento e desenvolvimento profissional, que nos permitiu demonstrar criticamente o que foi a nossa prática letiva e como é o nosso perfil de professor. Sempre apoiados pelo orientador, tentámos investir nos nossos pontos fortes e superar as nossas fraquezas.

ABSTRACT

Supervised Teaching Practice in the area of specialization of the Masters in the Teaching of Portuguese in the 3rd cycle of Basic Education and Secondary Education and the Teaching of Spanish in Basic and Secondary Education, conducted by the student Marta Susana Dias Malta.

This report refers to the curricular unit which is entitled Supervised Teaching Practice, set in the 2nd cycle of the Course in the Teaching of Spanish and Portuguese for Primary and Secondary Education, and shows our professional activity in School E.B. 2, 3 Professor Fernandes Pratas in Samora Correia, during the school year of 2010/2011, with Dr. Paulo Jaime Lampreia Costa as supervisor.

After achieving a degree in the Teaching of French and Portuguese and having carried out thirteen years of professional expertise in public education, the experience reported in this curricular unit was viewed as an opportunity for professional growth and development, which allowed us to critically demonstrate what was our teaching practice and our profile as teachers. Always supported by the supervisor, we tried to develop our strengths and overcome our weaknesses.

ÍNDICE GERAL

Siglas e abreviaturas	8
Nota introdutória	9
A. Enquadramento	11
B. Planificação, condução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem	21
1- Metodologias educativas e estudo prévio de aula	21
2- Prática letiva	27
3- Processo de avaliação dos alunos	36
C. Intervenção na vida ativa escolar/ Atividades extraletivas	44
D. Aperfeiçoamento e investimento profissionais	48
Considerações finais	51
Bibliografia	52
Anexo I	55
Anexo II	56
Anexo III	63
Anexo IV.....	64
Anexo V	69
Anexo VI	72
Anexo VII	74
Anexo VIII	79
Anexo IX	82
Anexo X	83
Anexo XI	84
Anexo XII	96
Anexo XIII.....	97

ABREVIATURAS E SIGLAS

C.N.E.B	Currículo Nacional do Ensino Básico
LE I	Língua Estrangeira I
LE II	Língua Estrangeira II
P.A.A.	Plano Anual de Atividades
P.E.	Projeto Educativo
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

NOTA INTRODUTÓRIA

A humildade, a reflexão, o ser crítico e ter a capacidade de inovar e de não resistir à mudança, são qualidades essenciais à profissão docente. Cada vez mais, ser humilde enquanto professor, refletir as nossas decisões e práticas e nunca resistir à evolução que nos vai circundando, ou seja, ter a capacidade de se adaptar a esta, pois o mundo está sempre em constante mutação, assim como o ensino, são pressupostos no que se refere ao saber gerir o processo de ensino-aprendizagem. O professor deve aceitar os seus erros e com eles aprender, refletindo e tentando melhorar a sua prática letiva, no sentido do seu crescimento quer ao nível científico, pedagógico ou didático, quer ao nível pessoal. Nesta reflexão incluímos também o conhecimento do currículo e dos alunos (gostos, conhecimentos, necessidades e diferenças individuais entre cada um) inseridos no grupo/turma. Também deve ser alvo de reflexão, a forma como o docente planifica as suas aulas e as conduz, as metodologias que utiliza, a avaliação que faz das aprendizagens dos discentes, a sua participação na escola e como contribui para o seu próprio desenvolvimento profissional. Tomando como ponto de partida esta reflexão pessoal e profissional, surge o presente relatório.

Este relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular designada por Prática de Ensino Supervisionada, a qual diz respeito à nossa atividade profissional, enquanto professor de Espanhol na Escola E.B. 2,3 Prof. João Fernandes Pratas, em Samora Correia, no decorrer do ano letivo 2010/2011, sob a orientação do Professor Doutor Paulo Jaime Lampreia Costa. Esta unidade curricular insere-se no Curso de 2º Ciclo, Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário.

Depois de decorridos treze anos de prática letiva no ensino de Português e Francês pela Universidade de Évora, concluída no ano de 1998 com estágio profissional, realizamos uma reflexão crítica sobre as nossas práticas e experiências no ensino, sendo que a concretização desta unidade curricular, é uma possibilidade de crescimento e desenvolvimento profissional. Desta forma procurámos tomar consciência das nossas lacunas e dos nossos pontos fortes.

Acreditamos que no final da redação deste relatório possamos ter aprendido e ter adquirido um conhecimento profícuo e incisivo sobre nós e quem nos rodeia no espaço

sala de aula, mas tendo a consciência da mudança das pessoas, das mentalidades, do processo de ensino-aprendizagem e do seu público-alvo.

A- ENQUADRAMENTO

Desde tenra idade que sempre que nos perguntavam “ O que queríamos ser quando fossemos grandes?”, a resposta era sempre a mesma, “Professora de línguas!”. No limiar dos nossos seis, sete anos, já tínhamos construído a paixão por esta profissão e tínhamos presente que um professor tinha que ser um bom professor. Na verdade, hoje sabemos que um docente tem que ser um profissional bem preparado ao nível científico, pedagógico e didático.

Como é sabido, esta atividade profissional rege-se por um conjunto de documentos normativos (leis, normas, currículos, programas) que visam clarificar todo o processo de ensino-aprendizagem.

Não nos podemos esquecer que “O Sistema Educativo é o conjunto de meios pelos quais se concretiza o direito à Educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e democratização da sociedade”. (*Lei de Bases do Sistema Educativo, art.1, alínea 2, 1986*).

Na verdade, a escola é um local de aprendizagem, “Ou seja, existe Escola porque e enquanto se reconhece necessário garantir a passagem sistemática de um currículo – entendido como o corpo das aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias, sejam elas de natureza científica, pragmática, humanista, cívica, interpessoal ou outra” (Santos, 2003: 3).

As aprendizagens, no seu conjunto, constituem o currículo, que por sua vez estabelece a ponte com outros documentos orientadores, ou seja, o currículo é também “um instrumento de mediação entre os programas e a organização dos processos de ensino-aprendizagem” (*Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001: 39*), mostrando o quanto é necessário seguir orientações e pensar através de um saber reflexivo: ensinamos com que intuito e com que finalidades? Como tal, sempre tentámos aprofundar os nossos conhecimentos nestes domínios, no sentido de sustentar a nossa acção enquanto docentes e promover/criar oportunidades para que a aprendizagem se concretize.

Se nos basearmos numa visão mais operativa do currículo, “(...) o currículo é, essencialmente, um corpus ou elenco de alguma coisa – conteúdos, experiências, processos, actividades, aprendizagens – que se propõe como percurso de aprendizagem numa dada instituição” (Roldão, 1995: 8). Podemos mesmo atrevermo-nos a dizer de acordo com Maria do Céu Roldão que “(...) o professor é o gestor do currículo, o director de turma é o responsável pela gestão da coordenação curricular mas é ao aluno que cabe o papel de *regulador* de todo o processo.” (Roldão, 1995: 17).

Na verdade, corroboramos também com Maria do Céu Roldão que na profissão docente cada vez mais nos deparamos com um currículo formal emanado pelo Ministério da Educação e o qual, temos que gerir, temos que reconstruir seguindo um conjunto de competências a serem trabalhadas, temos que diferenciá-lo e adequá-lo conforme as necessidades da população escolar que temos a nosso encargo, pois cada vez mais nos deparamos com alunos com vivências completamente díspares e meios envolventes diferentes (Roldão, 1995: 19).

Competência deve sem dúvida ser uma palavra, objeto da nossa reflexão, pois é um papel preponderante o que subjazesse ao conceito de competência, uma vez que, é a partir de preocupações com que nos deparamos que “se compreendem as tendências no sentido de centrar as finalidades curriculares no desenvolvimento de competências que tornem utilizáveis, reconvertíveis e operativos os saberes, as técnicas e as práticas que forem integradas no currículo ” (Santos, 2003: 4), pelo que, sem dúvida torna a competência o objetivo final a atingir pelo currículo escolar.

Quando mencionamos a palavra competência e a contextualizamos no ensino das línguas estrangeiras, devemos referir que a competência do oral foi durante muitos anos deixada para segundo plano em relação à escrita. Certo é que a apropriação da competência da compreensão e expressão do oral é uma mais-valia no que concerne à aprendizagem de uma língua estrangeira na sua dimensão social. Cada vez mais, nos nossos dias, a capacidade de comunicar oralmente e também por escrito numa língua estrangeira é imprescindível quer ao nível pessoal, quer ao nível profissional. De facto, a diversidade linguística e cultural, o seu conhecimento, são uma mais-valia para qualquer cidadão e para a sua cultura geral. Mas a verdade é que o conhecimento de um certo número de línguas é diferente da coexistência numa determinada sociedade de um conjunto de línguas (multilinguismo / plurilinguismo), ou seja, sempre se poderá chegar ao conhecimento de línguas, pois o próprio sistema de ensino o permite, mas importante também será a abordagem plurilinguística, visto que incide na própria experiência

peçoal do indivíduo e na sua experiência direta, como é registado no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001). A língua é importante na sua vertente cultural, sendo também um meio de aceder a manifestações culturais.

O estudo de uma língua estrangeira incide numa aprendizagem que se converte na apropriação de um conjunto de conhecimentos que vão sendo adquiridos no ciclo de estudos, não descurando que os mesmos visam a sua utilização em situações de comunicação e exigem a reflexão sobre o uso que se faz dos mesmos.

O percurso de aprendizagem que é efetuado pelo aluno depende de um leque de fatores que o acompanham, como sendo, o conhecimento efetivo que este detém do sistema linguístico do objeto de estudo, a relação que estabelece com este e o modo como se apropria de ferramentas para ultrapassar as dificuldades com que se depara neste percurso de aprendizagem. Na verdade, o ensino de uma língua estrangeira no contexto escolar pretende que o discente atinja um determinado perfil de saída, quando terminar cada ano letivo em que estuda uma língua. Para que tal aconteça, segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), convergem um conjunto de competências gerais que apontam para a transversalidade entre as várias disciplinas e um leque de competências específicas inerentes a cada disciplina que visam a sua operacionalização.

Posteriormente no Despacho nº 17169/2011 de 12 de dezembro emanado pelo Ministério da Educação e da Ciência, considerou-se a categoria de “competência” em si, menorizou o papel inerente ao conhecimento e à transmissão de conhecimentos, desprezando a aquisição de informação, o desenvolvimento de automatismos e a memorização, não devendo a “competência” ser apresentada como categoria que engloba objetivos de aprendizagem, mas devendo os mesmos serem decompostos em conhecimentos e capacidades. “ Desta forma, o desenvolvimento do ensino em cada disciplina curricular será referenciado pelos objetivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e pelas metas de aprendizagem de cada disciplina”. (Despacho nº17169/2011:1), recusa-se assim uma pedagogia por competências e abole-se o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), o qual é revogado no ano a que este relatório se reporta. De facto, salientamos que existe uma complementaridade entre objetivos, conteúdos, programas, metas de aprendizagem e competências e que todos visam o mesmo fim, o desenvolvimento das aprendizagens do aluno. O despacho revogatório do Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) acaba por antecipar-se relativamente às metas de aprendizagem, que nunca chegaram a ser implementadas; já as metas curriculares foram homologadas em 2012.

As Metas Curriculares apenas foram homologadas e disponibilizadas para as áreas disciplinares de Português (1º, 2º e 3º ciclos), Matemática (1º, 2º e 3º ciclos) Tecnologias de Informação e Comunicação (7º e 8º anos), Educação Visual (2º e 3º ciclos), Educação Tecnológica (3º ciclo), Ciências Naturais (5º, 6º, 7º e 8º anos), Ciências Físico-Químicas (3º ciclo), História e Geografia de Portugal (3º ciclo), Geografia (7º e 8º anos), História (7º e 8º anos) e Inglês (2º e 3º ciclos), não apresentando qualquer documento orientador neste âmbito no que se refere quer à disciplina de Espanhol, quer de Francês. Devemos salientar o desfasamento existente entre a linguagem existente neste documento em relação à linguagem que encontramos em vigor no caso concreto do Programa de Português e não devemos esquecer que as Metas Curriculares colocam o enfoque no *objetivo*, o que se pode entender como um retroceder no que a investigação ao nível da educação tem levado a cabo e que privilegia a noção de *competência*. Não podemos deixar de salientar que esta noção também surge na essência do Programa de Português que é o fio condutor do Currículo Nacional do Ensino Básico e cujas Metas Curriculares vieram quebrar. Assim sendo, as Metas curriculares apresentam características essenciais, nomeadamente:

“- tendo como texto de referência o Programa de Português do Ensino Básico, homologado em março de 2009, centram-se no que desse programa é considerado essencial que os alunos aprendam, ao abrigo do consignado no Despacho nº 17169/2011, de 23 de dezembro de 2011: as metas são “documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas”;

- estão definidas por ano de escolaridade;

- contêm quatro domínios de referência no 1º ciclo e no 2º (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária, Gramática) e cinco no 3º (os mesmos, mas com separação dos domínios da Leitura e da Escrita);

- em cada domínio, são indicados os objetivos pretendidos e respetivos descritores de desempenho dos alunos.” (Ministério da Educação e Ciência – Direção Geral de Educação, Buescu e Morais, 2012: 4)

Já o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001) convida o utilizador de uma língua a refletir sobre a utilização que faz da mesma, apontando para os desafios de comunicação com que se depara numa Europa multilingue e também multicultural, apelando e alertando para a construção do currículo de uma língua, segundo os vários níveis de proficiência linguística (elementar, intermédio e avançado). Estes tentam calibrar o progresso na aprendizagem, se bem que este documento atrás

mencionado, apresenta-se também como um quadro de referência ao nível do ensino e da sua avaliação. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001) planifica a aprendizagem das línguas de forma autodirigida, o aprendente tem consciência dos seus conhecimentos, sabe que objetivos quer atingir, faz a seleção dos materiais a utilizar e procede à autoavaliação da sua aprendizagem.

De acordo com o Programa e Organização Curricular do Espanhol (1997), a aprendizagem de uma língua emerge da necessidade de comunicação e torna-se importante esta faceta comunicativa e o seu conhecimento linguístico, como uma ajuda importante no conhecimento da própria língua materna. Este documento aponta a competência comunicativa de suma importância pelo conjunto de competências que incorpora, nomeadamente, a competência linguística, discursiva, estratégica sociocultural e sociolinguística.

Segundo o Programa e Organização Curricular do Espanhol (1997), embora se aluda e incida na dimensão comunicativa, os conteúdos são trabalhados a partir de seis domínios: Compreensão Oral, Expressão Oral, Compreensão Escrita, Expressão Escrita, Reflexão sobre a Língua e Aspectos Socioculturais. Assim sendo, também esta fonte documental aponta o facto de o aluno constituir-se como o ponto de partida de todo o processo de ensino-aprendizagem, referindo ser essencial efetuar uma análise das necessidades de cada aluno, o contexto onde vive, conhecer os seus interesses e as suas motivações, analisar os dados disponíveis, tanto no que se refere ao âmbito pessoal como educativo, para só depois de sinalizar as suas necessidades, se definirem as características que deve ter em conta a planificação da disciplina em si.

Perante todos estes condicionalismos é fundamental realizar-se uma análise do contexto circundante à escola. O grande multiculturalismo inerente às escolas, bem como a grande heterogeneidade socioeconómica, cultural e até idiossincrática, torna-as lugares por excelência fruto do pluralismo inerente aos nossos dias.

Torna-se necessário desenvolver uma prática pedagógica diferente que garanta e permita o sucesso de todos por um lado e que tenha em consideração as diferentes características de cada aluno.

O corpo docente encara esta prática como agente de um processo de reprodução de desigualdades e, por outro lado, é impotente para o eliminar através da continuação de uma pedagogia homogeneizante, uma vez que as suas práticas profissionais, muitas vezes inconscientemente, apontam no sentido da perpetuação das desigualdades. A Escola deve ser inclusiva.

O professor encara o seu aluno como um ser diferente dos restantes, ao qual deverá prestar ajuda, a fim de encontrar soluções adequadas para que este seja capaz de trilhar o caminho para o seu processo de aprendizagem.

Mais do que transmitir conhecimentos, importa saber seleccionar os conhecimentos a transmitir, sendo capaz de estimular no aluno o gosto pela aprendizagem, criando novas formas e situações de aprendizagem, levando o aluno a encontrar por si só formas diversas de chegar ao conhecimento que se coadunem com os seus gostos e potencialidades.

Importa, ainda, promover a autorreflexão, propiciar a reestruturação do trabalho, coordenar as atividades que o aluno tem a realizar e fomentar o espírito crítico.

É igualmente importante saber por que é que o aluno errou e com ele analisar a causa do erro. Só assim, o professor poderá ajudar o aluno a encontrar o caminho certo. Só desta forma a aprendizagem realizada pelo aluno se mostra significativa.

A relação entre professor e alunos deverá ser um processo relacional biunívoco. Assim, ser educador é também ser educando e vice-versa. É de sublinhar que só existe comunicação quando o professor tem um conhecimento tão correto quanto possível do aluno, visto que a personalidade e os estilos de aprendizagem variam, entre outras razões, consoante a idade e o contexto em que a aprendizagem se realiza. O professor tem de ser capaz de ir ao encontro das verdadeiras necessidades do aprendente.

A prática de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira tem cada vez mais que ter em conta as alterações significativas vivenciadas no contexto circundante à escola, assim como o posicionamento que o aluno confere à própria língua estrangeira em estudo e à sua aprendizagem, a evolução de novas tecnologias e técnicas utilizadas pelo professor na sala de aula, as próprias competências trabalhadas, o objeto de estudo em si e os métodos de ensino que são utilizados.

Perante estas transformações geradas pelo ensino de uma língua estrangeira motivadas quer por condicionalismos exteriores, quer interiores à mesma, muitas questões surgem que se prendem com a forma como é realizada a aprendizagem de uma língua estrangeira, os métodos de ensino utilizados, a motivação dos alunos para encetar o estudo e continuar a aprendizagem da mesma, e a disponibilidade dos professores para melhorar a sua prática de ensino de maneira a transpor o insucesso escolar verificado em maior ou menor grau, consoante os diferentes contextos escolares.

Os professores adotam métodos inovadores que façam face às fraquezas dos alunos. Cada vez mais os docentes diversificam os métodos de ensino de acordo com os

objetivos que cada aluno manifesta, daí que cada vez mais se oiça falar em aprendizagem e não de ensino. O aluno está no centro de todo o processo de aprendizagem e é ele que o promove. (Mira & Mira, 2002: 52).

Desde 1997 que nos encontramos ao serviço da docência como professora contratada, tendo lecionado algumas áreas curriculares, nomeadamente, Língua Portuguesa, Francês (Língua Estrangeira I e II) e Espanhol (Língua Estrangeira I). Assim, a experiência profissional, assim como uma postura eclética, reflexiva e crítica ao nível do ensino da língua materna e da língua estrangeira permitiu-nos aferir as diferenças existentes entre ambas.

A aprendizagem que é promovida por uma língua estrangeira não deve ser equiparada à aprendizagem que se realiza da língua materna, uma vez que cada língua tem um sistema fonológico, sintático e lexical singular e uma estrutura própria, se bem que a sua vertente oral seja primordial em relação à escrita. Também não pode ser descurado o facto dos métodos e das metodologias terem que estar em sintonia com os vários estádios de desenvolvimento do próprio aluno (Mira & Mira, 2002:9).

A salientar também, que no nosso caso, normalmente, a Língua Espanhola, apenas é iniciada no 3º Ciclo do Ensino Básico, sendo Língua Estrangeira II (LEII), sendo que no caso da Língua Inglesa (LEI), estes preparam-se para frequentar o terceiro ano de uma língua que foi iniciada no 5º ano (ou por vezes, até foi abordada no 1º Ciclo do Ensino Básico, embora que numa perspetiva de sensibilizar o aluno para a variedade linguística e cultural que nos circunda), o que poderá ser uma mais-valia na aprendizagem da mesma, visto que “os aprendentes tiveram já oportunidade de desenvolver capacidades que favorecem a aprendizagem da Língua II: experimentaram o uso de uma língua estrangeira e a reflexão sobre esse uso, estratégias de aprendizagem, métodos de trabalho, e desenvolveram a capacidade de abstracção e conceptualização.” (C.N.E.B., 2001: 41-2).

Como atrás referimos, desde cedo queríamos concretizar o sonho de ser professora de línguas. De facto, o sonho concretizou-se há treze anos, mas iremos focar a nossa análise na prática letiva desempenhada na Escola E.B. 2,3 Prof. João Fernandes Pratas no ano letivo 2010/2011.

O desenho curricular que a escola oferece é bastante flexível, evidenciando uma certa maleabilidade na gestão ao nível dos tempos letivos atribuídos a cada disciplina, assim sendo, e referindo-me nomeadamente à Língua Estrangeira II e à Língua Espanhola propriamente, esta dispõe de um bloco de noventa minutos, mais quarenta e

cinco minutos semanais no sétimo e oitavo anos e de um bloco de noventa minutos no nono ano.

A salientar também que no oitavo ano está a ser desenvolvido uma Oficina da Leitura e da Escrita, na escola, no âmbito da Língua Estrangeira II, cujo objetivo é trabalhar a língua estrangeira nestas duas vertentes e utilizando um corpus textual e também um leque temático diferenciado e apelativo, que façam com que o aluno visiona a língua estrangeira noutra perspetiva.

De facto, não podemos descurar que o currículo de uma escola está adaptado ao contexto escolar onde se insere, traduzindo-se essa adaptação no Projeto Educativo de Escola, assim como a cada grupo-turma, através da elaboração de um Projeto Curricular de Turma.

Esta liberdade de gestão do currículo faz com que as escolas, os professores, em particular, e as equipas de trabalho consigam ter mais iniciativa em termos didáticos e também pedagógicos. Esta flexibilidade curricular, autonomia e diversidade pedagógica fazem com que os professores participem de forma mais ativa e interventiva no processo educativo e formativo de cada aluno.

Como atrás referi a escola por nós selecionada como objeto de um estudo mais exaustivo ao nível da nossa prática de ensino, foi a Escola E.B. 2,3 Prof. João Fernandes Pratas de Samora Correia, pertencente ao concelho de Benavente.

Quanto a Samora Correia, cidade onde a escola se insere, esta tem aproximadamente 20.000 habitantes, continuando, segundo as projeções mais recentes e contrariando a tendência geral do país, a apresentar uma enorme taxa de crescimento populacional.

Nesta freguesia predomina o setor primário, uma vez que esta se situa junto às Lezírias. Só que o implícito desenvolvimento económico provocado por esta crescente expansão física é confrontado com focos de pobreza. Só esta freguesia reúne metade da população do concelho, uma população tendencialmente jovem, onde mais de 1/3 apresenta menos de 30 anos, apesar de não serem muitos os que têm uma escolaridade correspondente ou superior à escolaridade obrigatória atual. Logo, existe um desfazamento em termos de expectativas entre o peso das idades e os baixos níveis de escolaridade, para além de haver uma taxa de analfabetismo elevada.

A situação de crise que se vive no país, assume, localmente, manifestações agudas e preocupantes. Face a este panorama, não surpreenderá que problemas como a toxicod dependência, as dificuldades económicas acentuadas, a violência mais ou menos

latente, as famílias desestruturadas, as situações familiares disfuncionais tenham um peso considerável na caracterização geral da comunidade circundante, com óbvios reflexos na vida quotidiana do Agrupamento.

A Escola E. B. 2,3 Prof. João Fernandes Pratas integra o Agrupamento de Escolas de Samora Correia. O Agrupamento tem cerca de mil e setecentos alunos. No total de toda a população escolar existe uma percentagem considerável de alunos oriundos de outros países, nomeadamente: Albânia, Angola, Brasil, Bulgária, Cabo Verde, China, Equador, Espanha, Guiné Bissau, Lituânia, Moçambique, Moldávia, Polónia, Rússia, São Tomé e Príncipe e Ucrânia.

No que diz respeito às turmas que lecionámos, foram todas turmas de 7º ano, nível A1, sendo uma turma de seis alunos (a outra parte da turma era ministrada a disciplina de Francês), uma de vinte e um alunos e uma turma de vinte e sete alunos. Para nós foi uma experiência bastante gratificante iniciarmos a nossa prática letiva no ensino do Espanhol, lecionando a turmas de iniciação de Espanhol. Quando iniciam uma língua estrangeira, os alunos encaram este desafio como uma novidade, demonstrando entusiasmo e grande interesse pela sua aprendizagem e para nós, enquanto docentes, é sempre um gosto começar o percurso da aprendizagem de uma língua com os alunos como iniciantes na aprendizagem da língua estrangeira.

A salientar, que as turmas que lecionámos têm perfis completamente distintos. Assim, a turma mais pequena era uma turma com graves problemas comportamentais, muitas vezes sustentados por famílias disfuncionais. Estes alunos, são jovens a quem a escola não se apresenta como um local de aprendizagem, mas um local de convívio e lazer. Perante este público, o trabalho realizado teve que incidir em primeiro lugar ao nível das relações humanas e dos problemas comportamentais, para depois começarmos o estudo de uma língua estrangeira.

A segunda turma, de vinte e um alunos, revelava algum interesse pela aprendizagem do Espanhol, embora revelasse falta de hábitos de trabalho e de estudo, logo, o trabalho realizado teve que contemplar esta situação de uma forma insistente.

Quanto à terceira turma, a turma maior, esta era uma turma bastante participativa, bastante interessada e que raramente apresentava comportamentos disruptivos no contexto sala de aula, o que permitia a aprendizagem efetiva.

A diferença é bastante visível e faz com que o nosso papel de professor seja bastante diversificado, pois temos que estar preparados para estudar, avaliar e dar resposta a grupos de alunos tão distintos e tão heterogéneos. Mas de facto, todos estes

condicionalismos que encontramos na nossa vida profissional, fazem com que se torne tão aliciante e ativo o nosso trabalho como docente. Cada dia de aulas é diferente do outro, os alunos que encontramos são seres individualizados, com características bastante diferenciadas, os colegas têm pontos de vista, formas de trabalhar e vivências bastante divergentes e as escolas por onde vamos passando têm formas de organização e de gestão sempre distintas. São todas limitações e os constrangimentos com que nos deparamos no dia-a-dia como profissional da docência que fazem com que esta profissão seja um constante desafio.

B- PLANIFICAÇÃO, CONDUÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

1- Metodologias educativas e estudo prévio de aula

Antes de se concretizar uma aula propriamente dita, há todo um trabalho prévio que é realizado pelo docente.

Primeiro são definidos os critérios de avaliação (ver anexo I) em reunião de Departamento Disciplinar e aprovados em reunião de Departamento e em reunião de Conselho Pedagógico para que se possam avaliar os nossos alunos com objetividade e justeza.

Seguidamente, constroem-se as planificações anuais (ver anexo II) e a médio prazo (ver anexo III), as quais são aprovadas em reunião de Departamento. As planificações a curto prazo (ver anexo IV) vão sendo realizadas pelos docentes ao longo do ano letivo. Planificamos tendo sempre em conta as competências gerais e específicas da disciplina, os conteúdos, os métodos de ensino mais adequados, a avaliação a realizar, todas as especificidades da disciplina, e o espaço escolar e tempo disponíveis.

As planificações organizam as competências gerais definidas segundo os pressupostos do Currículo Nacional do Ensino Básico e articulando-se as mesmas, com os modos de operacionalização definidos no Projeto Educativo da Escola. Numa fase posterior, o professor procede à Planificação Anual de acordo com as especificidades de cada turma e com as orientações do Projeto Curricular de Turma.

Ao selecionar os objetivos constantes do programa, o professor tem que ter em conta a sociedade e as suas necessidades, bem como as do próprio aluno; as tarefas e atividades que visa realizar, assim como os processos linguísticos que tem que despoletar para responder as estas necessidades, e as competências e estratégias que lhe estão inerentes. Muitas vezes, para concretizarmos os objetivos que nos propomos, temos que ter em conta os recursos que a escola dispõe.

Também a seleção de conteúdos é importante e deve ter em conta o perfil dos nossos alunos e o uso que os mesmos irão fazer destes.

O cuidado que temos na construção das planificações, nomeadamente quando falamos nas Planificações a Médio Prazo e a Curto Prazo, emerge da necessidade de concretizar as aprendizagens dos alunos e o seu sucesso no ensino-aprendizagem.

Muitas vezes, vimo-nos forçados a alterar as planificações estipuladas, pois verificamos que a nossa atuação não surtiu o efeito que pretendíamos, devendo a mesma ser revista de forma a colmatarmos as nossas falhas. As atividades realizadas e estratégias utilizadas variam consoante as competências que pretendemos trabalhar, o trabalho que pretendemos desenvolver e conforme as dificuldades manifestadas pelo discente.

Como professor de língua estrangeira existem diversas dificuldades com as quais nos deparamos, nomeadamente, como aprender uma língua estrangeira, o melhor método para a ensinar, como motivar os alunos para iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira e como melhorar a prática letiva dos docentes de modo a que os alunos não tenham insucesso (Mira & Mira, 2002:4). Na verdade, não existem “receitas” para lecionar uma língua estrangeira e “nenhum método se pode considerar definitivo, mas, antes, abertos a todas as alterações que o actualizem e melhorem ou mesmo aberto à sua total substituição, o que não deixará de constituir, uma e outra questões polémicas.” (Mira & Mira, 2002: 6).

A leitura dos documentos orientadores para o ensino das línguas (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Programa e Organização Curricular do Espanhol e o Currículo Nacional do Ensino Básico), remete para o contributo de várias teorias e modelos. Estes apontam o aluno como um ser ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, apresentam o ensino como individual, remetem para a língua como instrumento de comunicação e de ação, dando primazia à comunicação oral, contemplam a atualidade e a autenticidade dos materiais apresentados, a adequação das tarefas e técnicas aos objetivos e ao nível e ritmo de aprendizagem dos alunos.

A utilização de determinado método é um pressuposto que nem sempre se sabe se será o viável. Escolhem-se as contribuições de um determinado método a utilizar conforme os conteúdos a lecionar, conforme as competências a trabalhar, conforme as tarefas e estratégias a concretizar e conforme o perfil do grupo/turma. Segundo o método direto, adotamos uma perspetiva mais utilitária das línguas, em detrimento de uma perspetiva mais cultural (Roldão, 1996: 24). Outros métodos, como o método nocional – funcional esforça-se por propor tarefas de aprendizagem estimulando o uso real da língua, enfatizando assim o uso da competência comunicativa. Nas nossas aulas sempre implementámos atividades que são prestações de vários métodos. Assim, por exemplo, fizemos traduções de palavras e frases (método tradicional), noutras aulas fizemos apresentações orais sobre temas escolhidos pelos alunos segundo os seus gostos, praticando assim a oralidade (método direto), ou realizámos a repetição de

enunciados orais para que os alunos aprendessem a pronunciar corretamente a língua em estudo (método audio-oral e audiovisuais).

A noção de criatividade não pode ficar indiferente ao professor, pois “(... a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo penoso que depende de factores cognitivos, afectivos e da personalidade. Depende também de um ensino estimulante e eficaz.” (Mira & Mira, 2002: 46)

Quando propomos aos alunos determinada tarefa para realizar, temos que ter consciência das competências que pretendemos ativar, a capacidade organizativa do discente, bem como, a sua motivação, a sua autoestima e atitude e também, a sua capacidade linguística de a concretizar. O tipo de tarefa também pode ser de diferente tipologia, nomeadamente, de interação ou expressão e de compreensão. Consoante a tarefa diferente, assim são as nossas preocupações, por exemplo, o tempo disponível, o espaço onde se irá realizar o objetivo, os intervenientes, o tipo de resposta visado pela tarefa e o tipo de texto seleccionado. Estas preocupações constituem o dia-a-dia do docente, como demonstramos nas Planificações de unidade e Planos de aula apresentados em anexo e abordados neste capítulo.

Muitas são as vezes em que quando concluímos determinada atividade, chegamos à conclusão que a mesma não surtiu o efeito desejado, os nossos objetivos não foram alcançados como pretendíamos. De facto, é pelo erro e pela sua consciencialização que o profissional docente cresce. Quando erra, o docente reflete e reformula as suas práticas, no sentido da sua melhoria.

Corroboramos com a afirmação de Maria do Céu Roldão, que o professor como profissional de educação insere como palavras-chave: função, saber, poder e reflexividade. Assim, coloca-se a tónica da função do docente ser a de ensinar. “Ou seja, não só *ensinar* significa *fazer aprender*, como *fazer aprender* alguma coisa a alguém.” (Roldão, 1999:114). O saber inerente à profissão docente, como atrás referimos, é o de *ensinar*. O saber particular que corresponde a esta profissão é um saber educativo, o professor domina os conhecimentos específicos da sua área disciplinar, que se encontram em torno de cada situação educativa específica.

Também o exercício responsável da autoridade é característica importante no que concerne a este tipo de profissional, pois pode potenciar o grau de autonomia e poder de decisão perante um público-alvo tantas vezes heterogéneo e em contextos marcados por grande dinamismo.

A reflexividade também não pode ser descurada, o professor deve refletir as suas práticas, questionar-se. Desta análise descobrem-se os pontos fracos e os pontos fortes, permitindo ao docente uma ascensão profissional. (Roldão, 1999: 113)

Os próprios alunos, também eles ponderam ou deveriam ponderar a sua aprendizagem e as estratégias que utilizam para a concretizar. Mas, cada vez mais o docente nas suas práticas letivas possui algumas ajudas preciosas, nomeadamente no que concerne às novas tecnologias de informação. Assim sendo, também a abordar, deve ser o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino, visto que cada vez mais é um recurso utilizado pelos professores e também pelos alunos.

Este mundo é bastante cativante para as novas gerações e como sabemos, o professor deve ir ao encontro dos interesses dos seus alunos. Tomemos como exemplo a criação de um *blog* que pode permitir um trabalho entre professor e aluno em diferentes vertentes. Citamos a este propósito, Lola Torres Ríos (2007: 33), no Editorial nº16 da revista *Glosas Didacticas*: “ En cuanto a los usos de los blogs, en terreno de la educación de ELE, un blog puede funcionar, entre muchas otras cosas, como:

- Un cuaderno de notas para el alumno que está aprendiendo la LE.
- Un diario de aprendizaje: donde anotará sus mejoras, sus dudas y dificultades que vaya encontrando en el aprendizaje del español.
- Un panel de debate, favorecido por los comentarios de los blogs, comentarios que estarán escritos, al igual que el texto en español.
- Un lugar de realización de trabajos: el profesor puede mandar o sugerir tareas como complemento o no de la clase de español.
- Un espacio de comunicación extraescolar.
- Un lugar con enlaces a otros blogs de alumnos y a otras páginas de interés.”

“Os tempos mudam” e temos que acompanhar a sua evolução, só assim estaremos mais “perto” dos nossos alunos.

Quanto à nossa prática letiva, vamos utilizando as TIC, utilizando a plataforma *moodle*, como forma de complemento das nossas aulas, disponibilizando materiais aos nossos alunos e informação pertinente, nomeadamente, páginas web que devem consultar, onde devem pesquisar, ou onde podem realizar exercícios de treino. Nunca devemos esquecer que esta utilização dos alunos das TIC deve ser feita de forma crítica, de maneira a transformarem a informação a que acedem em conhecimento. Claro que

este tipo de tarefas e a utilização destes recursos torna o trabalho de preparação de aulas muito mais exigente, moroso e difícil, mas os resultados que muitas vezes obtemos, como o entusiasmo, a motivação, o empenho e a atitude crítica do aluno perante a informação que recebe, são bastante mais gratificantes. Não podemos recuar no tempo e ter uma atitude retrógrada perante a mudança.

Foi pensando nesta perspetiva que implementámos um trabalho de projeto que consistiu na construção de uma árvore genealógica com recurso às TIC (Internet, Paint, Microsoft Word e Microsoft Powerpoint), com uma turma de 7º ano.

Quanto à turma que elegemos para aplicar este projeto foi uma turma de sétimo ano, à qual lecionamos a disciplina de Espanhol – nível I. A turma do 7º B é constituída por vinte e sete alunos, dos quais doze alunos são do sexo feminino e quinze do sexo masculino. O conjunto de discentes tem uma média de idades de doze anos e não existe nenhum aluno na turma fora da escolaridade obrigatória. Do total de alunos da turma, sete são subsidiados. Relativamente a apoios que usufruem na escola, três estão abrangidos pelo programa de Tutoria que apoia os alunos não só na organização das suas tarefas e materiais escolares, como também tenta por em prática orientações que poderão beneficiar o aluno ao nível pessoal. Existe também um aluno que usufrui do apoio a alunos que evidenciam dificuldades na leitura e na escrita (projeto DIS), que tenta implementar atividades que ajudem o aluno a ultrapassar as suas dificuldades a este nível. Importa aqui salientarmos, e desculpem o nosso desabafo, que nós, docentes, quando incorporamos o corpo docente de uma escola e nos é distribuído o nosso horário com a nossa carga horária, somos muitas vezes surpreendidos, pois por vezes temos que lecionar apoios educativos ou fazer parte de projetos como é o caso do DIS, para os quais nunca beneficiámos de formação especializada e se queremos efetuar um trabalho profissional, fazemo-lo por nossa conta, através de pesquisa, estudo, empenho e dedicação.

De acordo com o Projeto Curricular de Turma, os alunos em questão evidenciam como maiores dificuldades, focar a atenção e a concentração em contexto de sala de aula e no domínio e aplicação das técnicas de comunicação oral. Quanto às maiores potencialidades que patenteiam, têm facilidade ao nível da comunicação oral e demonstram curiosidade, entusiasmo e dinamismo relativamente às atividades que lhes são propostas e que os motivam.

Assim sendo, o projeto com recurso às TIC, foi integrado na leção da unidade “¿Cómo es tu familia?” (ver anexo III). Esta atividade teve uma adesão bastante

significativa dos alunos e consistiu na criação da árvore genealógica da sua família, sendo que realizaram este trabalho quer utilizando o programa Paint para digitalizarem as fotografias dos seus familiares, quando necessário, quer utilizando o programa Microsoft Word e Microsoft Powerpoint para elaborarem a árvore genealógica da sua família e apresentação oral da mesma. No final, os alunos ficaram bastante satisfeitos pelo trabalho que concretizaram e pelos resultados obtidos. Com esta atividade os alunos trabalharam as competências das compreensões escrita e oral e das expressões escrita e oral, autoavaliaram o trabalho concretizado e foram também avaliados pela professora.

Como professora de línguas, não podemos deixar de continuar a refletir sobre a *língua*. Assim, Ordoñez (1999 citado em Barbosa, J. et alli, 1999: 119) apresenta dois campos de trabalhos distintos quando se fala de ensino das línguas:

“a) O conhecimento da organização interna do idioma. Constitui o objecto da orientação científica do estudo do idioma. Predomina a atitude descritiva e explicativa.

b) O conhecimento das regras de uso e o domínio prático do instrumento de comunicação que chamamos *língua portuguesa*, *língua francesa* ou *língua castelhana*. Este foi o objecto clássico das gramáticas tradicionais que se propunham *ensinar a falar e escrever com correcção*.” (Barbosa, 1999:117)

2- Prática letiva

A aquisição de uma língua estrangeira não se limita a “(...) aspectos linguísticos , à aquisição de saberes sobre a língua e a cultura, mas visam igualmente o desenvolvimento de competências e a promoção de atitudes e valores” (Roldão, 1996: 55). A operacionalização de todos estes conceitos é implementada na sala de aula.

É no primeiro dia de aulas de cada ano letivo que conhecemos as turmas com que iremos trabalhar. Mas, também sabemos que este primeiro contacto não nos oferece um conhecimento aprofundado dos nossos alunos. De facto, não são estas primeiras informações que nos vão dizer quem são aqueles adolescentes que temos perante nós. Só com o passar do tempo, vamos obtendo informações sobre o seu processo de ensino-aprendizagem, os seus interesses, as suas capacidades e as suas necessidades.

É o Diretor de turma que inicia o fornecimento de informações sobre a história do aluno, quer ao nível escolar, quer ao nível social e assim começamos a construir o perfil das turmas a nosso cargo. Só o decorrer do ano letivo nos confere um conhecimento aprofundado dos nossos alunos e só assim o processo de ensino-aprendizagem resulta.

São várias as estratégias que vamos utilizando ao longo do ano letivo. Logo na primeira aula fazemos uma apresentação oral e o preenchimento de uma ficha individual de cada aluno (ver anexo V), o que nos permite conhecer quem são os alunos que demonstram mais timidez, os que evidenciam mais à vontade e obtemos os dados pessoais sobre os alunos, os seus interesses e gostos, e também conhecemos o porquê de terem escolhido a Língua Espanhola para aprender, assim como nos serve como um importante instrumento de registo dos vários momentos de avaliação, bem como da sua autoavaliação e avaliação final de período.

Neste primeiro dia, os alunos tiveram também acesso aos critérios de avaliação (ver anexo I) que regem a disciplina de Espanhol, bem como nesta e noutras aulas tiveram conhecimento da planificação da unidade temática que começaríamos a lecionar, de modo a conhecerem incisivamente o trabalho que iriam realizar, bem como a avaliação à qual estariam sujeitos, sendo uma mais-valia na persecução do seu processo de ensino-aprendizagem.

Com o decorrer dos dias, vamos conhecendo a sua personalidade, as suas capacidades e o seu comportamento em sala de aula. Nunca podemos descurar a

importância das atitudes em sala de aula, pois elas contribuem e em muito para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem de cada discente.

Também não devemos esquecer que cada aluno é um aluno e como tal, devemos tratá-lo como uma individualidade. Consoante as suas especificidades, fomos fazendo adequações curriculares e utilizámos diferentes equipamentos de apoio (computador, quadro interativo) para que alguns alunos concretizassem as suas aprendizagens (alunos com dificuldades na leitura e na escrita – dislexia). Nestes casos também “o erro” deixou de ter uma incidência tão significativa no processo de avaliação. Não nos podemos esquecer “Diferentes atitudes são possíveis face aos erros do aprendente, p. ex.:

- a) os erros e falhas são a prova do fracasso da aprendizagem;
- b) os erros e falhas são a prova da ineficácia do ensino;
- c) os erros e falhas são a prova da vontade que o aprendente tem em comunicar apesar dos riscos;
- d) os erros são inevitáveis; são o produto transitório do desenvolvimento de uma interlíngua. As falhas são inevitáveis em todos os usos de uma língua, incluindo os do falante nativo.” (*Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, 2001: 214)

Alguns entraves se apresentam quando se leciona uma língua estrangeira, pois existe a *interlíngua* que se justifica pelo facto do desempenho do aluno evidenciar características distintas da norma daquela língua que estão a aprender.

Muitos são também os alunos que escolhem o Espanhol porque acreditam que é uma língua de fácil aprendizagem, visto que tem semelhanças com o Português. Desta situação emerge o facto dos alunos efetuarem transferências da língua materna, sendo as mesmas responsáveis pelos erros de muitos alunos, sobretudo no nível de proficiência linguística A1. Se bem que, o erro verificado, nem sempre corresponde ao mesmo, pois estes podem variar consoante a origem geográfica do aluno. De facto, nas nossas aulas verificámos que os erros dos alunos de origem portuguesa são diferentes dos erros cometidos pelos alunos originários de outros países, como a China. Observámos que os alunos portugueses efetuam transferências ao nível da palavra, enquanto os alunos chineses têm dificuldades na identificação do género da mesma.

Mas muitas vezes também, as dificuldades manifestadas pelos alunos surgem da sua falta de atenção, distração, desinteresse, da falta de empenho e de trabalho, fatores que em nada beneficiam o seu processo de ensino-aprendizagem. Muitas são as vezes em

que estamos a realizar uma atividade de leitura, ou no âmbito de outra competência e interpelamos o aluno para que este prossiga a atividade que o seu colega iniciou e o mesmo não consegue, pois estava distraído. É então fundamental dar respostas a estas situações efetuando o registo escrito das mesmas na caderneta do aluno e informando o Encarregado de Educação ou então procedendo ao registo das atitudes em sala de aula do aluno em grelha própria. Algumas vezes também ordenámos a saída da sala de aula do discente, encaminhando o mesmo para o Gabinete de Apoio e Integração do Aluno, onde o mesmo registava a ocorrência segundo o seu parecer, procedia a uma reflexão escrita sobre o seu comportamento e realizava diferentes atividades no âmbito das várias áreas disciplinares, acompanhado por um professor. Pensamos que esta reflexividade e diálogo sobre o seu comportamento disruptivo permitirá ao aluno analisar, avaliar e ponderar as suas atitudes, fazendo com que haja mudança nos seus comportamentos, ao passo que uma medida que passe pela marcação de falta disciplinar e ordem de saída da sala de aula, quanto a nós são muitas vezes formas de premiar o aluno, pois a sua vontade é muitas vezes estar fora da sala de aula. Cada vez mais assistimos na escola à adoção por parte dos discentes de comportamentos disruptivos que em nada beneficiam o ambiente escolar e as aprendizagens dos alunos.

Talvez se torne urgente criar mecanismos nas escolas que deem resposta a estas situações. Quem sabe se a resposta não poderia passar pela mediação escolar, instituindo equipas que trabalhassem nesse sentido. Afinal, a mediação “es un proceso voluntario en el que se brinda la oportunidad a dos personas en conflicto que se reúnan con una tercera persona neutral (mediador), para hablar de su problema e intentar llegar a un acuerdo” (Torrego, 2005: 124).

De facto, sempre tentámos compreender os nossos alunos e as atitudes que tomavam, mas muitas vezes tal não era possível e o ambiente não era o mais propício ao contexto sala de aula, mas tentámos trabalhar para o conseguir obter. Assim, muitas vezes chamámos a atenção para um comportamento pouco correto, ou uma atitude impensada, ou um trabalho realizado com pouco empenho e mais fraco. Nunca fomos inflexíveis na nossa postura como docente na sala de aula, pois sabemos que quando o ambiente gerado no contexto sala de aula propiciava a aprendizagem do aluno, o mesmo tínhamos que fomentar e apoiar. Na verdade, os alunos têm que se sentir à-vontade para conseguir expor as suas dúvidas, os seus pontos de vista, demonstrar as suas capacidades, dificuldades, necessidades, as suas incertezas, de modo a que o aluno entenda que o professor é alguém que está ao seu lado, com e para ele. Uma boa relação

pedagógica com os nossos alunos, é uma das “chaves” para a sua motivação, mostrando-lhe que estamos ao seu lado no seu percurso escolar.

Com todos os condicionalismos que atrás referimos, torna-se indispensável, falarmos novamente em métodos de ensino, pois sabemos que pode contribuir eficazmente para a motivação dos alunos e não podemos também enveredar pela ausência de métodos na nossa prática letiva.

Assim, as nossas aulas sempre se pautaram pela utilização de diversos métodos, consoante os objetivos delineados. Algumas vezes orientámos as nossas aulas para a leitura e interpretação textual e conseqüentemente para a pesquisa e registo de vocabulário sobre determinados conteúdos temáticos. Outras vezes, procurámos trabalhar a prática oral, implementando atividades de compreensão oral (exercícios de verdadeiro/falso, exercícios de preenchimento de espaços a partir de canções, ou outras tipologias textuais) e apresentações orais por parte dos alunos sobre temas à sua escolha.

Ainda dirigimos as nossas aulas para a atividades de expressão escrita a partir de temas dirigidos e análise de imagens.

Cada vez mais, perante o perfil de alunos que temos nas nossas turmas, torna-se imprescindível utilizar estratégias que sejam motivadoras e adaptá-las ao nosso grupo/turma, para que os alunos concretizem as aprendizagens desejadas. No sentido de obter os resultados esperados, cabe ao professor criar tarefas que desenvolvam a competência comunicativa do aluno, dado que cada vez mais assistimos ao destaque desta competência nos documentos orientadores, nomeadamente no C.N.E.B. e nos Programas de Língua Estrangeira para os Ensinos Básico e Secundário.

As atividades de diagnóstico são indispensáveis, pois posicionam o aluno no nível de desempenho, mas como é sabido, trabalhámos com uma turma de nível A1 de Língua Espanhola, o que não nos permitiu efetuar a análise diagnóstica das várias competências trabalhadas ao nível da língua estrangeira, mas não foi por isso que deixámos de efetuar uma avaliação diagnóstica dos seus conhecimentos de cultura geral sobre o país de origem do Castelhana.

Um dos momentos quanto a nós de extrema significância na sala de aula, é o momento de entrada dos alunos na mesma. Sempre nos posicionámos à entrada da porta, saudando os alunos um por um, retribuindo os alunos da mesma forma. Este gesto é importante não só pela empatia gerada entre professor e aluno, mas também pela forma como indicia que a aula vai começar e que o intervalo terminou, tendo o discente de agir como um aluno que vai iniciar uma aula, neste caso de Espanhol.

O momento de escrita no quadro do sumário, também se evidencia como importante, pois permite ao aluno adquirir e praticar conjuntos de temas de vocabulário, nomeadamente, os números, os meses do ano, os dias da semana e o estado meteorológico do tempo e também se trata de um momento de síntese de tudo o que foi feito e aprendido na aula, sendo este elaborado em conjunto com os alunos no final da aula, de acordo, aliás, com o advogado em Silva e Mira. “ A síntese final da aula aparece como organização, sumulação, das sínteses parciais que foram sendo construídas, em progressão de umas para as outras. Dessa síntese final, “ sumulativa”, dos saberes construídos na aula, vai decorrer o sumário, a registar, por escrito, no grande “audiovisual da sala de aula”, associado à *mediação*, que, apesar de todos os outros recursos disponíveis (retroprojector, projector de opacos, *data-show*...) continua a ser o quadro.” (Mira & Silva, 2007: 302)

A participação na aula espelha também se as aprendizagens estão ou não a ser adquiridas, embora que nalguns casos devido à sua personalidade, os alunos apenas respondam quando interpelados pelo professor. Assim, implementámos estratégias que colocassem estes alunos mais à-vontade, como a apresentação oral de temas do interesse dos alunos. Nas nossas aulas, sempre tentámos que todos os alunos respondam pelo menos uma vez às nossas questões e que coloquem o dedo no ar, quando o quiserem fazer. Esta solicitação nunca é realizada por número de aluno ou por lugar onde estão sentados, os discentes são sempre interpelados “à sorte”, para que não se dê azo a distrações. Quando falamos em participação, devemos referir que existe uma participação espontânea que devemos motivar, mas não esquecendo da necessidade desta participação ser correta e pertinente.

As perguntas que colocamos aos nossos alunos são essenciais na condução da aula. O questionamento é uma técnica que sempre exige que haja resposta, o objetivo é na verdade a enunciação por parte do aluno. Jesus (1987) citado em Vieira & Vieira (2005: 56) aponta as razões da escolha desta estratégia: “ A primeira, tem a ver com a crença de que esta é uma forma básica de os professores estimularem o pensamento e a aprendizagem. «A segunda, é que as questões são também usadas para verificar a compreensão, ajudar os alunos a reverem, para controlar a actividade da aula, para desencorajar a desatenção, para ajudar na gestão, etc.» (Vieira & Vieira, 2005: 56)

Um exemplo que podemos mencionar relativamente a estes pressupostos, refere-se à primeira aula da unidade didáctica “¿Cómo es tu familia?”, que teve a duração de noventa minutos, de uma turma de nível A1 (iniciação), de sétimo ano.

Depois dos alunos entrarem na aula, recordámos o nome e os dados relativos à família “Nochebuena”, com a qual contactaram na unidade “¿Quién eres?”. Assim, foi-lhe solicitado que identificassem aquela família e os seus elementos constituintes e para identificarem o tema, o qual iriam estudar. Os alunos propuseram as suas hipóteses, algumas válidas, outras não e preparámos os alunos para o tema que iriam iniciar o estudo.

Em seguida, mostrámos aos alunos uma imagem com a árvore genealógica da “família real espanhola” e fomos apresentando os elementos da família e o seu grau de parentesco, iniciando o estudo do vocabulário temático.

Posteriormente foi-lhes distribuída uma ficha de trabalho (ver anexo VI), onde encontravam um correio eletrónico que um rapaz, Felipe, que está num programa de intercâmbio, envia a outro amigo, François. Os alunos leram o texto silenciosamente e esclareceram dúvidas de vocabulário e de estruturas frásicas. A escolha da leitura silenciosa deve-se ao facto de desta forma ser mais rápida a leitura e permitir uma maior reflexão. O esclarecimento de dúvidas foi feito pelo grupo/turma, havendo apenas a intervenção do professor, quando fosse necessário. Assim, foi criado um ambiente mais solidário e de maior interação entre os alunos. Com este trabalho, os alunos continuaram o conhecimento do vocabulário sobre o tema, “a família”, e procedemos ao registo do mesmo no quadro e no caderno dos alunos.

No momento seguinte, os alunos responderam a algumas questões por escrito e completaram a árvore genealógica da família de Felipe. Procedemos depois à correção da ficha de trabalho (ver anexo VI) .

Este momento de interação prolongou-se com o diálogo entre os alunos (em pares) em que estes vão colocando questões aos seus companheiros sobre a constituição das suas famílias, permitindo aos alunos conhecer as diferentes constituições familiares dos seus companheiros e contactando com a diferença ao nível familiar, pois encontramos famílias monoparentais, pais divorciados e por conseguinte, a constituição de novas famílias, entre outros casos.

Numa segunda parte da aula, a tarefa consistiu na construção de uma árvore genealógica da sua família, claro que atempadamente foi solicitado aos alunos para trazerem o material necessário para elaborarem este trabalho, bem como fotografias dos seus familiares. A árvore genealógica foi depois apresentada oralmente a toda a turma e num momento final da aula procedeu-se à avaliação das mesmas pelo grupo/turma. Esta avaliação contribui de uma forma bastante positiva, não só para a superação de

dificuldades e problemas evidenciados pelos alunos, como para um ambiente de entreatajuda entre o grupo/turma, tornando-o mais coeso e unido.

Com as tarefas solicitadas aos alunos trabalhámos não só a compreensão como a produção oral e escrita. Sem se darem conta, os alunos conseguiram acionar conhecimentos já adquiridos e alargaram a sua área vocabular.

Dando este exemplo, deparamo-nos com o facto de todas as nossas aulas serem sempre pensadas e planificadas antecipadamente, tentando sempre dar resposta a um conjunto de conteúdos, objetivos, a diferentes estratégias e métodos.

As estratégias implementadas seguiram uma ordem gradual, das tarefas mais simples para as mais complexas.

Quanto aos materiais utilizados, estes foram devidamente diversificados, pensando na eficácia dos mesmos aquando da sua implementação.

Tentámos sempre respeitar a gestão do tempo, se bem que nem sempre é fácil e tudo depende do perfil e atitudes em sala de aula da turma, ou até mesmo da sua participação espontânea e da qualidade da mesma. De facto, nem sempre a nossa previsão e gestão do tempo foi cumprida, pois houve atividades mais morosas e outras nas quais dispensámos menos tempo. Numa das três turmas de sétimo ano, não conseguimos cumprir a totalidade do plano de aula, e tivemos que optar por fornecer mais tempo aos alunos para o diálogo entre pares sobre as suas famílias, ficando a construção da árvore genealógica como tarefa de trabalho de casa, sendo a sua apresentação oral realizada na aula seguinte.

Outro dos aspetos a ter em conta são as estruturas educativas onde os alunos realizam as suas aprendizagens, nomeadamente a sala de aula e a escola em si. Tentámos adaptar as nossas aulas às condições físicas que encontrámos nas salas. De facto, os espaços escolares nem sempre são os mais aconselhados à concretização do processo de ensino-aprendizagem, encontramos salas muito quentes no verão, frias no inverno, quadros que não permitem ao aluno uma visualização de qualidade do que está escrito no mesmo, salas muito pequenas, computadores que não funcionam, salas que nem sempre têm acesso à Internet, janelas com persianas partidas. Todos estes condicionalismos e a difícil gestão do espaço tornam difícil a condução de aulas, para que estas surtam o efeito desejado para os discentes. Mais difícil se torna quando temos turmas com alunos com algumas dificuldades ao nível da visão, que mesmo reservando os lugares da frente para estes, mesmo assim devido à qualidade do quadro, não

conseguem ver o que aí está escrito. Por vezes conseguíamos solucionar o problema utilizando o quadro interativo, quando o mesmo existe nas salas.

A disposição do equipamento nas salas e sobretudo, a disposição das mesas, é fundamental consoante o tipo de exercício a realizar. Se por exemplo, queríamos desenvolver um exercício de diálogo entre os alunos, dispúnhamos a sala em U, uma vez esta disposição permite a visualização direta do outro interlocutor e vice-versa, fomentado a troca de mensagens e a partilha. Quando queríamos realizar uma tarefa em grupo, colocávamos as mesas duas a duas, de modo a formarmos grupos de quatro alunos. Noutro tipo de aula, como por exemplo uma aula de cariz mais expositivo, de testes de avaliação, de trabalho individual ou de pares, ou seja, aulas que foquem o seu objetivo numa aprendizagem mais individual, as mesas encontravam-se em fila.

Outra “pedra no caminho” dos professores, como já atrás foi referido é a gestão do tempo que dispõem para lecionar a sua aula. Sendo que todas as aulas apresentam as suas especificidades, uma aula de quarenta e cinco minutos é muito diferente de uma aula de noventa minutos, visto que numa aula com uma duração mais extensa, o trabalho realizado pode ser mais exaustivo e envolver as várias competências. Quanto a uma aula com duração mais curta, esta permite sistematizar os conteúdos, através da realização de exercícios no âmbito dos conteúdos que estamos a lecionar. Cada uma delas exige uma planificação distinta que muitas vezes é alvo de reformulação, motivada pelos interesses, gostos, dúvidas, dificuldades, necessidades, capacidades e participação dos alunos, pois são eles o alvo da aprendizagem.

Ao planificarmos cada uma das nossas aulas, existe um efeito gradual que é pretendido através de diversos momentos, nomeadamente: entrada na aula, saudação inicial, abertura da lição, motivação inicial, apresentação dos conteúdos a serem lecionados, realização de tarefas e escrita do sumário.

Na verdade a gestão do espaço e do tempo são questões complexas que estão marcadas pelo fator surpresa, imprevisibilidade, pela imposição de conteúdos e pelo foco de convergência de toda a aprendizagem, o aluno.

As nossas aulas constituem uma busca desejada da perfeição enquanto profissional da docência, se bem que com muitos imprevistos, mas com os quais aprendemos e aprendemos a superá-los da melhor forma possível. São estes momentos que nos levam a momentos de profunda reestruturação. Com cada aula, segundo a especificidade que apresenta, bem como as características do grupo/turma, assim se

adapta o tempo, consoante o espaço se escolhem as atividades, as estratégias e os métodos.

As atividades de compreensão oral são diversificadas conforme os objetivos a atingir. Por vezes o aluno conhece o enunciado, outras vezes não. O leque de enunciados orais passa por um corpus muito variado (excertos de artigos, entrevistas, diálogos, músicas, textos culturais, etc.).

A leitura também é promovida de forma diferente, ou se procede à leitura silenciosa, ou à leitura em voz alta pelos alunos ou pelo professor, de modo a ouvir a leitura realizada por outra pessoa.

O corpus textual que escolhemos para aplicar nas nossas aulas também é muito diversificado (artigos de jornal, textos do manual, artigos de revistas, correios eletrónicos, entre outros), tentando sempre que o trabalho que os alunos realizam, parta de documentos autênticos.

No que concerne à expressão oral, as atividades referentes a esta competência incidem em apresentações orais realizadas perante toda a turma e em interação com o grupo/turma, ou individualmente com o professor. Os temas destas eram também multifacetados, passando por debates, discussões baseadas em artigos de revistas e de jornais, ou por temas sugeridos pelo professor ou temas livres.

A compreensão escrita foi desenvolvida utilizando múltiplos exercícios, nomeadamente, verdadeiro-falso, escolha múltipla, exercícios de completamento de espaços, de identificação, exercícios de pergunta/resposta, etc.

De igual forma, ao nível da produção escrita solicitámos textos livres, textos orientados e planificados, resumos, ditados, recontos, descrição de imagens.

Quanto aos conteúdos gramaticais, estes foram trabalhados de forma contextualizada, ou seja, partindo do corpus textual ou de uma apresentação em powerpoint. Esta análise e reflexão sobre o funcionamento da língua teve em conta as situações comunicativas com que nos deparamos no dia-a-dia, de forma a preparar os alunos para a vida ativa.

Concluindo, a abordagem que efetuámos da língua incidiu numa abordagem comunicativa que permitisse aos alunos um instrumento de trabalho, de modo a torná-lo cidadão do mundo, investir no seu progresso pessoal e no seu nível de proficiência linguístico.

3- Processo de avaliação dos alunos

Segundo Perrenoud, todos os grupos sociais criam normas, que ele designa por normas de excelência. Em todas as situações de ensino, as normas de excelência estão presentes, o que se justifica pelo facto de cada um se encontrar exposto ao julgamento do outro (do professor e dos outros alunos) (Perrenoud, 2003).

A Lei de Bases do Sistema Educativo define a avaliação como o ato de “estimular o sucesso educativo de todos os alunos, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão (...) e de garantir o controlo da qualidade do ensino”.

Num contexto ideal, o professor olha a avaliação como um processo contínuo, observando a forma de trabalhar de cada aluno, acompanhando os seus progressos, êxitos e fracassos ou erros, tendo a possibilidade de no momento imediato poder orientá-los e estimulá-los no seu desenvolvimento. Trata-se de uma avaliação que recolhe dados através da observação, do diálogo e da análise de tarefas e, que por isso, se identifica com a denominada avaliação formativa, uma vez que através de um conhecimento aprofundado das causas, mecanismos e processos de aprendizagem de cada aluno, procura elaborar uma orientação adequada às características pessoais em cada caso.

Embora este tipo de avaliação seja recomendado nas disposições legais em vários países, na realidade não é executado na sua totalidade por várias razões: inviabilidade do processo de observação, acompanhamento e orientação individual e contínua devido ao elevado número de alunos por turma e escassez de tempo disponível no horário semanal para a análise de trabalhos, produção de documentos, entrevistas individuais, entre outros fatores. Agravam esta situação a pressão da sociedade (incluindo os próprios pais) para que se realize uma avaliação “objetiva”; o sentimento de insegurança dos professores nos seus próprios juízos pessoais devido à insuficiente capacidade de argumentação na defesa e fundamentação desses juízos, na ausência de um suporte documental objetivo e formal. Perante tais obstáculos, a maioria dos professores abstêm-se de realizar uma avaliação plenamente qualitativa, evitando assim a necessária justificação perante os diversos agentes do sistema educacional (administração, pais, alunos e sociedade) das decisões que toma, recorrendo à aplicação de provas formais que espelham a objetividade, transparência e imparcialidade das suas

decisões. Embora esta seja a opção mais frequente, raramente os professores ficam satisfeitos com o resultado dessas provas, acusando inúmeras vezes a existência de desajustamentos, senão mesmo, de contradições entre o resultado das provas e os da observação e juízo intuitivo do professor. Como modo de contornar a sua insatisfação, os professores incluem nas notas, as suas próprias apreciações elevando ou baixando as mesmas, ou no caso de a disparidade entre a nota obtida pelo aluno na prova e o juízo do professor em relação ao mesmo ser elevada, os professores não levam em consideração a nota da prova, ou repetem a prova, ou provêm-se de qualquer outro recurso complementar.

Na prática pedagógica impõe-se a necessidade de uma avaliação que simultaneamente ajude o aluno a aprender, e ao mesmo tempo seja reguladora das práticas realizadas, mas desde já salientando que avaliar não é julgar, mas sim ajudar o aluno a ter a percepção das aprendizagens que realizou. As avaliações podiam ter o papel de diagnósticos individuais que seriam utilizados para uma melhor intervenção do professor junto dos alunos com maiores dificuldades, em vez de serem testes uniformizados que estão ao serviço dos exames e da seleção dos alunos, atribuindo-lhes uma “nota”.

A avaliação permite uma exposição da conformidade ou do desvio, sendo um importante instrumento de reflexão para os professores, que assim tomam consciência da eficácia do seu ensino, podendo reorganizar a didática, caso sintam necessidade, tendo em vista a melhoria da aprendizagem dos seus alunos. Ela é assim um trampolim para a transformação do ensino, pois propicia a receção de informações sobre a sua concretização.

Nesta linha de ideias, sente-se a necessidade que cada classificação se faça acompanhar da explicação dos motivos da atribuição dessa classificação, assim como das decisões pedagógicas subsequentes.

Todos os seres humanos nas suas vivências diárias tomam posicionamentos em relação a acontecimentos, de acordo com o seu referencial valorativo e, ao fazê-lo, estão consciente ou inconscientemente a avaliar esses acontecimentos e/ou pessoas, pelo que se pode afirmar que avaliar é uma atividade natural do ser humano, e que tudo pode ser por isso objeto de avaliação. Mas nem tudo é avaliado com o mesmo rigor e sistematização, sendo a natureza das decisões e o efeito que provoca na vida das pessoas, o que determina os cuidados a ter no processo de avaliação.

Estando presente em todos os domínios da atividade humana, o ato de avaliar assume primordial importância no contexto escolar, dada a sua utilidade no acompanhamento dos alunos na construção do conhecimento.

A avaliação, objeto de uma intensa atenção nos últimos anos, tem adquirido ao longo de várias épocas uma grande variedade de significados, acompanhando a evolução da própria sociedade. As alterações económicas, sociais, políticas e culturais modificaram as concepções da educação, que conseqüentemente originaram diferentes modelos de ensino-aprendizagem e abordagens de avaliação. Assim, cada sociedade num dado momento da sua evolução exige um determinado sistema de avaliação.

A abordagem por competências no ensino das línguas provocou alguns constrangimentos nos docentes, e emergiram dúvidas em relação à “avaliação por competências”.

O diagnóstico na avaliação permite ao professor aferir o nível em que se encontram os alunos no começo de um novo ano letivo e de uma nova etapa de aprendizagem. Assim sendo, a avaliação diagnóstica possibilita ao docente atuar de acordo com a diagnose que efetuou, tendo em conta os pré-requisitos necessários para o desenvolvimento das várias competências.

Equitativamente fundamental é também a avaliação formativa que recolhe informações ao nível do alcance das várias aprendizagens, acompanhando todo o processo de ensino-aprendizagem, sendo uma mais-valia para alunos e professores, pois proporciona a análise das aprendizagens efetivas e verifica as que não foram concretizadas.

Por seu lado, a avaliação sumativa, obedecendo a momentos concretos, resume-se numa classificação, traduzindo o que é o aproveitamento final. Esta modalidade de avaliação obedece a critérios definidos em Departamento, que contemplam os testes (ver anexos VII e VIII), as atividades realizadas em contexto sala de aula, a participação oportuna do aluno, a leitura e a expressão oral, a pontualidade e assiduidade, a integração na turma, o comportamento, a sua autonomia, a responsabilidade e a concretização dos trabalhos de casa, sendo os vários parâmetros de avaliação mensurados segundo grelhas de controlo.

Como forma de avaliar a progressão das aprendizagens dos alunos, efetuámos também uma avaliação aula a aula, assim como uma avaliação em diferentes momentos e de diferente teor, tais como: avaliação diagnóstica, avaliação formativa, sumativa e autoavaliação. A salientar também que a avaliação de cada período foi suportada por

registos em grelhas de ponderação item a item (ver anexo IX), tendo em conta os critérios de avaliação e as várias competências avaliadas, as quais permitiram aferir com maior exatidão as maiores dificuldades manifestadas pelos alunos e os seus pontos fortes.

Sempre realizámos os vários momentos de avaliação, se bem que como lecionámos o nível A1, a avaliação diagnóstica incidiu sobretudo nos conhecimentos de cultura geral inerentes ao país de origem da Língua Espanhola, uma vez que os alunos inicialmente não adquiriram conhecimentos ao nível das várias competências que são objeto de estudo.

A avaliação permitiu-nos ter em conta os desempenhos dos alunos, os trabalhos que iam realizando dentro e fora da sala de aula, avaliar os seus pontos fortes e fracos, permitindo assim, reformular as nossas planificações e refletir sobre a nossa prática letiva. Deste modo, aferimos o que o aluno é capaz realmente de fazer e o que efetivamente aprendeu. “De facto, tal como refere Biggs (1998), só poderemos dizer que uma avaliação é realmente formativa se os alunos, através dela, se consciencializarem das eventuais diferenças entre o seu estado presente relativamente às aprendizagens e o estado que se pretende alcançar, assim como o que estarão dispostos a fazer para as reduzir ou mesmo eliminar.” (Fernandes, 2006: 31)

A avaliação sumativa, muitas vezes visionada como momento-chave do processo de ensino-aprendizagem, não o deveria ser, pois surge como o culminar do processo de avaliação, sendo apenas a “meta”, pois antes todo um “caminho” foi percorrido.

A referir também que nos nossos testes de avaliação e nas fichas de trabalho realizadas pelos alunos, sempre testámos as várias competências: a compreensão oral e escrita, a expressão oral e escrita, e o conhecimento explícito da língua (ver anexo VII).

Entre as variadíssimas questões que se colocam relativas à avaliação, uma delas é seguramente a definição do próprio conceito, como já verificámos. Apesar de a avaliação ser uma atividade inerente ao processo de ensino-aprendizagem e por isso conhecida de professores e alunos, ela é também causadora de algumas angústias e medos nos elementos nela envolvidos, visto que por vezes assume um papel exterior a este processo como é o caso da realização de exames nacionais e testes intermédios. Este receio perante uma avaliação externa desconhecida e imposta por elementos externos à escola leva a que os docentes centrem a sua atividade educativa nos objetivos que os discentes têm de alcançar aquando da realização dos exames e dos testes

intermédios. Esta realidade tem como consequência a perda da autonomia do professor que mais não faz do que seguir objetivos e normas oriundas do exterior, em detrimento das aprendizagens nucleares, de forma a preparar os seus alunos para ultrapassar a barreira dos exames nacionais, no final de cada ciclo e dos testes intermédios. No entanto, fazendo parte do processo de ensinar ou sendo a ele estranha, a verdade é que a avaliação jamais poderá ser separada do processo complexo de ensino-aprendizagem, dado que é parte inerente à competência do professor, propulsora da autonomia e responsabilidade do aluno face às suas aprendizagens e elemento regulador do processo educativo.

Variadas e complexas são as inúmeras questões que se levantam quando se fala em avaliação, entre elas como se desenvolve, sobre que conteúdos se avalia, que critérios usar, quais os elementos nela implicados, qual o objetivo do ato de avaliar e em que fontes e procedimentos se deve basear. Assim, o ato de avaliar, parte indissociável do ato de ensinar está sempre presente ainda que implicitamente no quotidiano da prática letiva.

Quanto ao resultado da avaliação, ele permite ao docente refletir sobre o seu processo de ensino, reformulando a sua prática letiva sempre que necessário com vista a um aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem de que fazem parte não só docentes e alunos, mas também todos os elementos de ordem material, organizativa e funcional que interferem e contribuem para o sucesso ou insucesso escolar.

Avaliar apenas sobre os conteúdos planificados e o atingir ou não dos objetivos aí definidos seria deixar de lado componentes importantes da avaliação como as estratégias e os processos inerentes à concretização das atividades, as quais indubitavelmente ajudam no sucesso ou insucesso das aprendizagens realizadas pelos alunos. É por isso necessário perceber como são definidas e como funcionam. Não se pode avaliar apenas sobre o planificado, dado que em qualquer momento, no contexto de sala de aula, se fazem aprendizagens imprevisíveis, e por isso não integradas nas planificações, que podem ter sobre o aluno e a sua formação um papel decisivo e marcante.

A avaliação enquanto processo de interpretação dos resultados subjacentes ao ato de ensinar terá de se reger por critérios que serão a base dessas interpretações feitas pelo docente sobre o desempenho dos seus alunos. Os critérios constituem uma referência para os docentes que têm de situar os alunos em relação à turma e esta em relação às outras existentes dentro do mesmo ano de aprendizagem e ainda para situar

os alunos em relação aos níveis de exigência nacionais. Estes critérios encerram em si próprios a ideia de competição porque têm como base o estabelecimento de comparações do progresso dos alunos.

Os critérios têm em atenção também cada aluno, o seu progresso nas aprendizagens feitas e este confronta-se apenas consigo próprio e a sua progressão. Estes critérios vão sendo aprofundados porque se tem em consideração não apenas o atingir dos objetivos estabelecidos, mas também o empenho do aluno e as suas capacidades para realizar as suas aprendizagens, avaliando-se não só os resultados obtidos como também o empenho e a atitude do aluno. Este tipo de avaliação requer um conhecimento profundo do processo individual do aluno, nas suas componentes pessoal/familiar e percurso escolar.

É ainda desejável o delinear de critérios para aplicação na sala de aula e também na escola uma vez que cada escola, cada turma e cada professor têm especificidades muito próprias, no que respeita à sua formação e ao seu contexto sociocultural e que devem ser tidas em consideração no momento de avaliar.

O ato avaliativo pressupõe a existência de pelo menos dois intervenientes, o avaliador e o avaliado. Poder-se-ia simplificar e dizer-se apenas que quem pratica a avaliação é o professor e que o alvo desta são as aprendizagens realizadas pelo aluno, mas a realidade atual é mais complexa e menos redutora.

Educar e avaliar são processos pluridimensionais que se devem renovar a cada momento, sendo da responsabilidade do professor a sua autoavaliação e reflexão sobre a sua atividade para que possa aperfeiçoar-se profissionalmente. Quanto ao aluno também ele deve proceder à sua autoavaliação e participar de forma ativa e responsável no seu processo contínuo de avaliação, em conjunto com o professor. Dar ao aluno a oportunidade para integrar o seu processo de avaliação é reconhecer-lhe simultaneamente competência para fazer parte da sua formação educativa, tornando-se o principal responsável pela concretização das suas tarefas, levando-o a um processo de autonomia que lhe permite proceder à sua autoavaliação (ver anexo X). Reconhecer esta capacidade é “considerar que, no aluno, pode existir intrinsecamente a “norma”, o “critério”, a “autoridade”, que se situam fora dele quando é outra pessoa a avaliar” (Rosales, 1992: 90)

O professor tem um papel fundamental e participa no processo de avaliação dos alunos, ele próprio realiza também uma reflexão sobre a avaliação do aluno, a sua

heteroavaliação, dando a conhecer a sua opinião sobre o desempenho do discente e dos seus erros e pontos fortes.

Dado o exposto levanta-se a questão: afinal quem se avalia e a quem servem os resultados obtidos? Sem dúvida que servem ao professor se considerarmos que a avaliação o ajuda a verificar quais as aprendizagens feitas pelos seus alunos, detetar as suas dificuldades e as causas destas, de modo a adaptar a sua prática pedagógica à realidade que o rodeia; ao aluno que tem o direito e o dever de conhecer os resultados da sua aprendizagem, os quais lhe fornecerão os indicadores necessários relativamente aos objetivos atingidos e por sua vez, os que terá ainda de concretizar, funcionando também como motivação para a persecução dos mesmos; aos pais, que enquanto parceiros na formação dos seus educandos deverão estar ao corrente do seu sucesso/insucesso e das suas causas, levando-os a uma participação mais ativa na vida escolar dos seus filhos e a uma comunicação mais efetiva com os professores, facultando informações que possam ajudar a superar situações menos positivas; e à sociedade que deverá estar consciente do progresso educativo dos alunos e do nível de desempenho dos professores e das escolas porque é ela que, através dos seus organismos específicos, emite os diplomas dos alunos e certifica se os professores e as escolas estão, ou não, em condições de exercer as suas funções docentes e/ou educativas.

Por tudo o que já foi dito é preciso ter presente que todos os tipos de avaliação têm uma função específica e um momento próprio para se realizarem e servem para que se tomem decisões oportunas baseadas nos seus resultados. Tanto a avaliação diagnóstica, como a formativa e sumativa, todas elas servem finalidades distintas.

Enquanto a avaliação de carácter diagnóstico feita no início de cada ano letivo permite ao professor fazer e adaptar a sua planificação às necessidades dos seus alunos, já a avaliação de diagnóstico que se faz num certo momento do processo de ensino-aprendizagem tem como objetivo, detetar dificuldades e tomar decisões relativas às atividades de apoio a prestar aos alunos para as ultrapassarem.

A avaliação formativa dado o seu carácter contínuo e personalizado ajuda na seleção de medidas motivadoras das aprendizagens e de atividades de cooperação, assim como de estratégias adequadas a cada situação em particular. “Uma avaliação só é formativa se resultar numa forma ou outra de regulação da acção pedagógica ou das aprendizagens.” (Estrela & Nóvoa, 1999 : 177)

A avaliação sumativa realizada no final de cada período ou no final do ano letivo tem como objetivo a promoção, certificação ou repetição. Relativamente à repetição, este tipo de avaliação é o oposto das acima mencionadas, uma vez que estas tentam corrigir erros e promover o sucesso do aluno, enquanto, a avaliação sumativa pode levar à repetição e ter consequências menos positivas que se poderão refletir na formação educativa do aluno.

Qualquer que seja o tipo de avaliação, esta terá sempre implicações na vida escolar do aluno, na prática letiva do professor, dos métodos e estratégias a adotar assim como na seleção dos recursos e na adequação dos contextos. Apesar da sua autonomia e capacidade decisória, seria desejável que o professor partilhasse a sua responsabilidade avaliativa com os outros elementos e organismos envolvidos no processo de avaliação.

O aluno é sempre a fonte primordial de informação, dado que é ele que fornece os dados mais importantes para a sua avaliação. No entanto, o contexto familiar e escolar, o grupo de amigos, especialistas, assistentes sociais, e muitos outros, poderão também tornar-se elementos de informação importantes para a avaliação de cada aluno.

A recolha dos dados que permitem avaliar, varia de acordo com as fontes: a observação, a colaboração e as atitudes dos alunos face ao seu processo de aprendizagem. De todos eles, privilegia-se a observação porque fornece dados relacionados com a realização das tarefas e é, ainda, um método de auto e heteroavaliação do professor que ao observar-se a si próprio, deverá também fazer uma autorreflexão que lhe permita melhorar a sua prática docente.

Quanto aos instrumentos formais, usados pontualmente, poderão ser utilizados para obter informação sobre os conhecimentos e atitudes dos alunos, embora possam provocar receios tanto nos professores como nos alunos, como é o caso dos exames, levando a que ao longo do ano letivo o professor exerça a sua atividade tendo em mente esta meta final, causando assim um efeito de subordinação do professor aos conteúdos nucleares que deverá ensinar. Considera-se que a aplicação destes instrumentos formais nos finais do terceiro ciclo e do ensino secundário é validada pelo facto de ser praticamente impossível ao professor usar como instrumento de avaliação apenas a observação, dado o elevado número de alunos por turma e por professor.

A avaliação é fulcral na aprendizagem, pois é um processo que inicia e termina todo o processo de ensino-aprendizagem.

C- INTERVENÇÃO NA VIDA ATIVA ESCOLAR / ATIVIDADES EXTRA - LETIVAS

A escola onde lecionamos pertence ao concelho de Benavente e é uma escola recente, ainda que algumas componentes do equipamento apresentem um grau de degradação superior ao esperado. Esta surge devido ao aumento bastante significativo da população residente. Esta instituição educativa manifesta grandes preocupações em preparar cidadãos do século XXI para um mundo que está em constante mudança. Assim refere o seu Projeto Educativo (*P.E.*), que aqui citamos: “O nosso pensamento, arte e energia terão de ser canalizados para a «construção» do cidadão do século XXI, que, é consensual admitir que será aquele capaz de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver com os outros.” (P. E. E.B. 2,3 Prof. João Fernandes Pratas: 28).

O nome dado à escola deve-se a João Fernandes Pratas, um professor tetraplégico que lecionou durante mais de 48 anos em Samora Correia (1901 -1949) e fê-lo a partir de uma cama e recorrendo a um espelho para comunicar com os alunos. O seu patrono, o Professor, tinha plena consciência do profissionalismo necessário ao docente e da importância da aprendizagem dos alunos e do ensino protagonizado pela figura docente.

Já nos encontramos a lecionar nesta escola pelo segundo ano consecutivo, o que representa para nós uma ligação emocional cada vez mais fortalecida. O ambiente envolvente é bastante acolhedor e enriquecedor, uma vez que se pauta pela partilha de experiências e saberes. Este convívio salutar permite fazer deste estabelecimento de ensino um lugar onde se aprende a ensinar e também a aprender e onde prosseguimos o nosso crescimento profissional.

O nosso Agrupamento olha os professores como profissionais do sistema educativo que estão perfeitamente conscientes de todas as mudanças sociais e simultaneamente das mudanças nos modelos de escola. A escola privilegia os processos de ensino-aprendizagem dos alunos, a partir do conhecimento dos mesmos, criando condições para a construção de saberes nas várias áreas de conhecimentos.

A par da necessidade de transformações individuais de alunos, a escola também necessita de mudanças organizacionais ao nível interno do Agrupamento, quer com outras estruturas que estão em articulação com o mesmo, tendo como base o conceito de currículo.

Um Agrupamento deve ser uma instituição bem alicerçada, tendo na sua base estruturas organizativas funcionais. Na verdade, pensamos e achamos que uma escola, como acontece na nossa, deve ter como é óbvio, Órgão de Administração e Gestão do Agrupamento (Conselho Geral; Direção Executiva; Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo), as Estruturas de Orientação Educativa (Conselhos de Turmas, Departamentos Curriculares e Coordenadores de Desporto Escolar, Diretores de Turma, das Áreas Curriculares Não Disciplinares e de Docentes do 1º Ciclo e do Pré-escolar), os Serviços Especializados de Apoio Educativo (Serviços de Psicologia e Orientação; Núcleo de Apoio Educativo e Equipa de Prevenção de Situações de Risco); Estruturas Associativas (Associação de Estudantes e Associação de Pais), mas também não podemos esquecer os Serviços Administrativos, os Assistentes Operacionais e a própria Autarquia, que está representada no Conselho Geral.

Na verdade, a Autarquia, tendo assento no Conselho Geral da escola, tem um papel preponderante ao nível não só da gestão, mas de todo o suporte logístico e financeiro que pode oferecer. Assim, promove-se a qualidade que se pretende, nunca descurando questões essenciais como a democratização e igualdade de oportunidades.

Conjuntamente, na escola, surgem outras estruturas que incrementam também esta partilha e convívio, como: o grupo de teatro da escola (grupo que inclui professores e alunos), o jornal da escola chamado “Somos nós!” (com o qual temos colaborado com trabalhos elaborados pelos alunos e com artigos), o CENAV (Centro de Educação e Artes Visuais), Clube da Proteção Civil, o Clube Europeu, o Desporto Escolar, a Flautomania, Clube E-Twinning e o Clube de Espanhol. Estas tornam a escola bastante ativa e dão-lhe uma grande vitalidade que permite aos alunos e nalgumas situações também a professores frequentar um leque bastante diversificado de atividades extracurriculares e permitindo também à própria comunidade escolar participar em diversas atividades promovidas por estes grupos.

Os clubes são uma estratégia onde os alunos se juntam de acordo com os seus interesses ou visando a ocupação dos seus tempos livres. De acordo com Spitze (1970) “Os objectivos da escola na preparação cívica e desempenho de papéis ocupacionais, por exemplo, podem ser atingidos através dos clubes, e os conteúdos curriculares podem adquirir um novo significado se forem usados nessas actividades reais.” (Vieira & Vieira, 2005: 38).

O Clube de Espanhol, do qual fomos responsáveis neste ano letivo, tentou dar a conhecer a língua e cultura espanhola a alunos do segundo e terceiro ciclo que, ou

pretendiam conhecer esta língua estrangeira para continuar o seu estudo no terceiro ciclo, ou então, visavam adquirir alguns conhecimentos de Espanhol, uma vez que não tiveram acesso a esta oferta educativa. As atividades realizadas no âmbito do Clube de Espanhol e da disciplina de Espanhol integram o Plano Anual de atividades (P.A.A) do Grupo de Espanhol (ver anexo XI) e foram pensadas, planificadas e aprovadas em reunião do Departamento de Línguas (ver anexo XII) e tiveram a colaboração de professores de outras disciplinas (Português, Inglês, Francês e Educação Visual) e também de outras entidades pertencentes a este estabelecimento de ensino (Biblioteca Escolar). Do P.A.A de Espanhol, destacamos algumas atividades que obtiveram um grande impacto na escola pelo seu contributo para a divulgação desta língua estrangeira e da sua própria cultura, a saber:

→ O Dia da Hispanidade, que decorreu no dia 12 de outubro de 2010, em que se elaboraram cartazes e panfletos que foram respetivamente afixados e distribuídos por toda a comunidade educativa da escola, dando a conhecer o porquê da celebração deste dia em Espanha e tendo os alunos mostrado grande interesse por esta atividade;

→ O “*Mercadillo de Navidad*” que teve lugar no dia 16 de dezembro e que contou com a colaboração de alunos de Espanhol e membros do Clube de Espanhol. Esta atividade consistiu numa mostra de música espanhola alusiva à época festiva do Natal e numa venda de produtos típicos espanhóis (*turrón, polvorones, ...*) e outros produtos elaborados pelos alunos (sacos de bombons, marcadores de livros, ...). A receção de toda a comunidade educativa desta atividade mostrou-se bastante positiva, como demonstrou a adesão à mesma (ver anexo XIII).

→ O Dia dos namorados que teve lugar no dia 14 de fevereiro de 2011, em que foram redigidas frases alusivas ao dia pelos alunos de Espanhol, Inglês, Francês e Português, as quais foram escritas num mural realizado na disciplina de Educação Visual.

→ Dia da poesia que decorreu no dia 21 de março de 2011 e em que os membros do Clube de Espanhol declamaram pequenas poesias de poetas espanhóis na Biblioteca Escolar, uma vez que a atividade teve a parceria da mesma. Os alunos que se encontravam na biblioteca evidenciaram grande interesse e entusiasmo pela atividade, tendo demonstrado também curiosidade por saberem que eram os autores das poesias declamadas e qual a mensagem de cada poesia. A resposta às questões dos alunos que estavam na biblioteca, foram prontamente dadas pelos membros do referido clube.

Estas atividades desenvolvidas integraram o tema que norteia o Projeto Educativo da escola (Da Lezíria para o Mundo).

Relativamente ainda à participação na escola, como membro do Departamento Curricular de Línguas, planificámos, adequámos e aplicámos, indo ao encontro da realidade do Agrupamento em sintonia com os planos de estudos a nível nacional.

Este ano não nos foi atribuída nenhuma Direção de Turma, sendo que pudemos acompanhar de perto esse cargo, na qualidade de Secretária do 8ºD, pelo segundo ano consecutivo.

Assim sendo, a nossa envolvência na escola reporta-se não só ao espaço da sala de aula, mas vai muito além “das quatro paredes”. Sempre tentámos colaborar com diversas estruturas organizativas do nosso Agrupamento (Direção executiva, Conselho Pedagógico, Conselho Geral, Departamentos curriculares, Conselhos de Docentes, Serviços de Psicologia e Orientação, Equipa de Prevenção e Situações de Risco, Núcleo de Apoio Educativo, GAIA – Gabinete de Apoio e Integração do Aluno e Associação de País), mostrando a nossa disponibilidade e agindo sempre que necessário, pois é a partir desta constante entajuda e reciprocidade que podemos trabalhar no sentido do sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Para as reuniões de Departamento preparámos sempre o trabalho, analisámos os documentos e refletimos sobre a nossa prática letiva, subemos discutir, propondo sugestões de melhoria.

D- APERFEIÇOAMENTO E INVESTIMENTO PROFISSIONAIS

A profissão de docente não é tarefa fácil e foram os valores que nos foram transmitidos pelos nossos pais, as referências transmitidas pelos professores que se cruzaram no nosso caminho, enquanto alunos, que contribuíram para ter certezas sobre o curso que queríamos frequentar. Os familiares têm um papel fundamental na concretização das nossas ambições e dos nossos sonhos. Os professores como agentes do ensino sempre nos transmitiram conhecimento, permitiram a nossa convivência com eles, partilharam a sua amizade e fizeram-nos acreditar no ensino e escolher este caminho.

Só a nossa dedicação a esta profissão nos faz ultrapassar os obstáculos constantes com que nos deparamos no nosso dia-a-dia, são muitas horas de viagem, expostos às condições climatéricas, muitas horas de ausência do nosso lar e a constante instabilidade profissional, pois nunca sabemos qual a escola que iremos ingressar no próximo ano letivo.

São muitos os constrangimentos com que nos confrontamos quer a nível burocrático, quer ao nível do contexto sala de aula e referimo-nos nomeadamente a situações novas com que nos deparamos, para às quais muitas vezes não temos formação especializada, como alunos que apresentam dificuldades na leitura e na escrita (dislexia), alunos hiperativos, alunos que apresentam comportamentos disruptivos, alunos de diversas nacionalidades (chineses, brasileiros, romenos, moldavos, ucranianos, ...) e tantos outros problemas, aos quais não conseguimos prontamente dar resposta e que nos levam constantemente a refletir sobre nós, sobre as escolhas que fizemos, as nossas atitudes e as nossas motivações.

Da reflexão surge a necessidade de obter respostas e que muitas vezes passam por agir e conhecer o ser humano que temos diante de nós e que é único, que tem as suas próprias vivências e singularidades. A nossa tentativa de dar resposta a estas situações passa pelo investimento pessoal e profissional que temos que promover, temos que conseguir ser bons profissionais ao nível científico, pedagógico e didático. Assim sendo, temos tentado frequentar todas as ações de formação que nos tem sido possível, como forma de nos atualizarmos e de crescermos profissionalmente.

Estas ações de formação não só dizem respeito às nossas áreas disciplinares (Novos Programas do Português, Novo Acordo Ortográfico, Congresso de Espanhol,

...), como a outras áreas que são de suma importância para o sucesso das aprendizagens dos alunos (Quadros interativos, Moodle, indisciplina na sala de aula, ...). Temos também tentado investir noutras áreas, onde deslumbramos necessidade de investimento, nomeadamente, ao nível da temática da “Educação Social”, mas é por vezes difícil encontrar ações de formação no âmbito desta temática, quer por indisponibilidade de horário, quer por não serem realizadas ações de formação no âmbito desta temática.

Quanto às Tecnologias de Informação e Comunicação temos utilizado as mesmas nas nossas aulas, pensamos que temos um conhecimento razoável acerca destas, mas que deve também ser uma área a continuar a apostar e a adquirir ainda mais informação e conhecimento a este respeito, uma vez que as mesmas estão em constante inovação e evolução, sendo uma área importante para o crescimento profissional do professor e também uma forte aposta para o sucesso dos alunos, no sentido de acompanhamento da evolução futura da tecnologia e também de motivação e criatividade no contexto de sala de aula.

De salientar também que para dar seguimento ao ciclo de estudos que iniciámos com a licenciatura de Estudos Portugueses e Espanhóis, frequentámos o Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol e que permitiu um investimento na nossa formação, no sentido do conhecimento de conteúdos teóricos e práticos atualizados no âmbito do ensino das línguas estrangeiras.

O nosso desenvolvimento profissional passa também pela partilha entre docentes, pela cooperação entre todos e entreajuda. Entre todos, discutimos ideias, opiniões, experiências, estratégias e planos de aula.

As reuniões de Departamento são sessões de trabalho e de discussão, bastante frutíferas, onde mostramos os nossos pontos de vista e as nossas opiniões, sempre recetivos à discussão, à crítica e às divergências.

Embora não tenhamos tido nenhum colega de grupo no presente ano letivo, tentámos sempre esclarecer as nossas dúvidas e angústias com outros colegas de outras escolas que também lecionam a disciplina de Espanhol, em relação à elaboração de fichas/testes de avaliação formativa e sumativa, planificações, quer ao nível das atividades que promovemos quer em sala de aula, quer fora desta, pois pensamos que é imprescindível este encontro de vivências profissionais e disciplinares.

A partilha de informação, de entreajuda, de vivências e experiências passou também pela realização de atividades que envolveram professores de diferentes áreas

disciplinares, referimos a sessão do dia da poesia que foi partilhada com outros alunos e com a professora bibliotecária.

Também o dia dos namorados foi festejado conjuntamente com as outras línguas estrangeiras que constituem oferta formativa da escola e com a nossa língua materna, redigindo frases alusivas a este dia festivo. A disciplina de Educação Visual também participou, construindo um grande painel onde foram escritas todas as frases, que posteriormente foram ilustradas pelos alunos.

Nunca nos podemos destituir das nossas responsabilidades, que passam por ser promotores do processo de ensino-aprendizagem, visando uma escola inclusiva e o sucesso de todos os seus intervenientes. Como professores devemos ter a necessidade de nos atualizarmos ano letivo, após ano, de nos formarmos profissionalmente, numa tentativa de atingir o topo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A profissão de docente tem um papel importantíssimo no desenvolvimento da sociedade, pois não nos podemos esquecer que somos nós que formamos os homens e mulheres que serão os profissionais de amanhã nas diversas áreas.

Os nossos conhecimentos têm que ser bastante amplos, referimo-nos à legislação, ao nosso objeto de estudo (a Língua Espanhola), ao ser humano (os nossos alunos), às tecnologias de informação e comunicação (que permitem melhorar os recursos e disponibilizar novos materiais para motivar o aluno), ao processo de avaliação (o qual tem que ser bastante explícito e transparente). Não podemos também esquecer de referir que devemos ter a capacidade de saber agir no momento certo e de saber reformular quando necessário, pois são inúmeras as vezes que planificamos uma aula e surgem determinados constrangimentos que nos impedem de executar o que tinha sido planeado e temos que reformular e prosseguir.

Este ano letivo nunca foi encarado por nós como mais um ano que passou, mas sim, como mais um ano de crescimento e desenvolvimento profissional. Foi trabalhoso, exigente, mas nunca nos acomodámos, tentámos sempre ir mais além nas nossas aprendizagens.

Foi o ambiente salutar que encontrámos na Escola E. B. 2,3 Prof. João Fernandes Pratas que sempre nos fez regressar a casa e voltar ao local de trabalho com vontade de trabalhar e de crescer ao nível profissional.

Para a nossa ascensão ao nível profissional, destacamos também a elaboração do relatório que agora concluímos, dado que o mesmo nos permitiu um aprofundamento dos nossos conhecimentos, através de uma vertente mais teórica e uma análise detalhada da nossa prática pedagógica.

Este projeto permitiu o nosso autoquestionamento e o nosso desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFIA

Agrupamento de Escolas de Samora Correia. (2010). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Samora Correia*. Samora Correia.

Barbosa, J. M., Santos, J.V., Lopes, I., Loureiro, A.P. e Figueiredo, C. (1999). *Gramática e Ensino das Línguas – Actas do I Colóquio sobre Gramática*. Coimbra: Almedina.

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

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

Fernandes, D. (2006). *Para uma teoria da avaliação formativa*. Revista Portuguesa de Educação nº19 (2), pp. 21-50

Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica (1997). *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3º ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, E.P.

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

Ministério da Educação e Ciência – Direção-Geral da Educação. Festas, M.I. (Coord.). (2012). *Metas Curriculares – Introdução*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – Direção – Geral da Educação

Ministério da Educação e Ciência – Direção-Geral da Educação. Buescu, H. e Morais, J. (Coord.). (2012). *Metas Curriculares de português. Ensino Básico. 1º, 2º e 3º ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – Direção-Geral da Educação.

Ministério da Educação – Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. Reis, C. (Coord.). (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Mira, A. R. e Mira, M. I. (2002). *Programação dos Ensinos de Línguas Estrangeiras / Metodologias de Ensino – Aprendizagem de Línguas Estrangeiras – Perspectiva Diacrónica*. Publicações Universidade de Évora.

Mira, A. R. e Silva, L. M. (2007). *Notas sobre o valor formativo do sumário, na aula*. Educação, Temas e Problemas nº4 (2). pp. 294-307

Perrenoud, P. (2003). *Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!* Cadernos de Pesquisa. nº119. pp. 9-27

Ríos (2007). L. T., “La influencia de los blogs en el mundo de ELE”. Glosas didácticas nº16. pp. 27-36

Roldão, M. C. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.

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

Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições Asa.

Santos, H. (2002/2003). *Desenvolvimento Curricular – Textos de apoio*. Recuperado em 14 de agosto, 2011, de <http://hen2.no.sapo.pt/desenvolvimentocurricular.pdf>

Tavares, C. F., Valente M.T. e Roldão, M. C. (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico / Língua Estrangeira*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional

Torrego, J. C. (2005). *Mediación de Conflictos en Instituciones Educativas – Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.

Vieira, R. M. e Vieira C. (2005). *Estratégias de Ensino / Aprendizagem*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos – Instituto Piaget

Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula / Contributos para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora

LEGISLAÇÃO

LEI n.º 46/86, de 14 de outubro (com alterações incorporadas pela Lei n.º 115/97 de 19 de setembro) – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Despacho n.º 17169/2011, de 12 de dezembro