



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

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

**Sónia Cristina Ramalho de Almeida Ribeiro**

Orientação: Professor Dr. 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**

Relatório de Estágio

Évora, 2014

## ÍNDICE

<b>I. AGRADECIMENTOS</b>	<b>IV</b>
<b>II. RESUMO - RELATÓRIO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</b>	<b>V</b>
<b>III. ABSTRACT – REPORT OF THE SUPERVISED TEACHING PRACTICE</b>	<b>VI</b>
<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>2. PREPARAÇÃO CIENTÍFICA, PEDAGÓGICA E DIDÁTICA</b>	<b>3</b>
<b>2.1. Enquadramento legal (normativo e prescritivo)</b>	<b>4</b>
2.1.1. LBSE	4
2.1.2. CNEB – (despacho revogado)	4
2.1.3. Metas de aprendizagem	7
2.1.4. Metas curriculares	7
2.1.5. Programas de Espanhol (1991-2001-2002)	8
2.1.6. Textos de natureza orientadora (QEER)	13
<b>2.2. Conceitos-chave do QEER</b>	<b>16</b>
2.2.1. Competências comunicativas	16
2.2.2. Plurilinguismo	16
2.2.3. Ensino por tarefas	17
2.2.4. Interlíngua	18
2.2.5. Competência parcial	18
<b>2.3. Conceitos-chave no ensino e aprendizagem das línguas</b>	<b>19</b>
2.3.1. Currículo e Autonomia	19
2.3.2. Diversificação linguística e currículo	22
2.3.3. Objetivos/ Competências	23
2.3.4. Metodologia e Método	25
2.3.5. Pedagogia do erro	28
2.3.6. Ser professor/ ser professor de Línguas estrangeiras	29
2.3.7. Avaliação	32
<b>3. ENQUADRAMENTO GENÉRICO DA PRÁTICA LETIVA</b>	<b>34</b>
<b>3.1. Caracterização da escola</b>	<b>34</b>
<b>3.2. Caracterização da turma/alunos</b>	<b>37</b>
<b>4. PLANIFICAÇÃO DAS AULAS, CONDUÇÃO DAS AULAS E AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS</b>	<b>39</b>

<b>5.</b>	<b>ANÁLISE DA PRÁTICA DE ENSINO</b>	<b>44</b>
5.1.	Planificação da unidade didática	45
5.2.	Pré-preparação e enquadramento inicial da unidade	47
5.3.	Planificação de uma aula	47
5.4.	Avaliação da prática letiva realizada	51
<b>6.</b>	<b>PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL</b>	<b>56</b>
6.1.	Visitas de estudo	57
6.2.	Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e Gestão	58
6.3.	Desenvolvimento e formação profissional	59
<b>7.</b>	<b>CONCLUSÃO</b>	<b>61</b>
<b>8.</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>63</b>
<b>9.</b>	<b>ANEXOS</b>	<b>65</b>
9.1.	Anexo I – gráficos sobre os dados pessoais e sociais recolhidos sobre a Turma	66
9.2.	Anexo II - Planificação Anual	71
9.3.	Anexo III – Critérios de avaliação da disciplina de espanhol 11º	75
9.4.	Anexo IV - ¿Quién soy yo?	76
9.5.	Anexo V - Grelha de avaliação formal da oralidade	79
9.6.	Anexo VI – Planificação da unidade didática	81
9.7.	Anexo VII – Plano de aula	86
9.8.	Anexo VIII - Ficha de trabalho	88
9.9.	Anexo IX – Teste de avaliação	91

## I. AGRADECIMENTOS

Para além dos meus seres amados, que estão comigo em todas as vivências, seja de forma física ou espiritual, acalentando e revigorando a minha vida e a quem agradeço TUDO, há uma pessoa que se destaca, neste caso particular, em que concluo mais uma etapa da minha vida, e a quem devo especialmente o ânimo para a encetar, cuja abnegação, constância e organização foram os melhores tributos para este trabalho. Obrigada, Carla, sem ti, decididamente, não tinha alcançado este momento.

Por fim, quero apresentar a minha mais profunda gratidão ao professor doutor Paulo Lampreia Costa, pela sua disponibilidade, sensatez e acuidade de assaz importância para a concretização deste projeto profissional.

**II. RESUMO - RELATÓRIO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

Este relatório alusivo à Prática de Ensino Supervisionada, parte integrante da Unidade Curricular com o mesmo nome, do Mestrado em Ensino de Português no 3ºCiclo do Ensino Básico e Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, pretende dar a conhecer, não só o trabalho desenvolvido e a reflexão desencadeada nesse sentido, durante a docência de espanhol 11 iniciação, na Escola Secundária Amato Lusitano, no ano letivo 2011-2012, mas também elucidar sobre todas as vertentes que confluíram para a sua efetivação, desde os estudos realizados sobre o ensino em geral e do espanhol em particular, os percursos pedagógicos e didáticos publicadas a esse respeito, bem como as orientações normativas, em vigor ou revogadas, mas preponderantes para compreender o que poderão ser as melhores práticas de ensino.

Assim, cada capítulo deste relatório ocupa-se de cinco áreas fundamentais para a sua organização e completude, nomeadamente: Preparação científica, pedagógica e didática; Planificação e condução das aulas e avaliação das aprendizagens; Análise da prática de Ensino; Participação na escola e Desenvolvimento profissional.

**III. ABSTRACT – REPORT OF THE SUPERVISED TEACHING PRACTICE**

This report concerning the Supervised Teaching Practice, which integrates the curricular unit with the same name, included in the *Mestrado em Ensino de Português no 3ºCiclo do Ensino Básico e Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário*, aims to present not only the work developed and the reflection triggered in that way, while teaching Spanish 11-*iniciação*, at *Escola Secundária Amato Lusitano*, in 2011-2012 school year, but also clarifies all aspects which led to its effectiveness, from the studies carried out on teaching in general and Spanish in particular, the pedagogical and didactic paths published on this regard, as well as the regulatory guidelines, in force or repealed, but prevalent to understand what may be the best teaching practices.

Thus, each chapter of this report addresses five key areas for its organization and completeness, namely: *Preparação científica, pedagógica e didática; Planificação e condução das aulas e avaliação das aprendizagens; Análise da prática de Ensino; Participação na escola e Desenvolvimento profissional.*

## 1. INTRODUÇÃO

O presente relatório pretende cumprir os objetivos delineados pela unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do mestrado de ensino do português no 3º ciclo do ensino básico e secundário e do espanhol no ensino básico e secundário, explicitando e refletindo sobre o trabalho desenvolvido e alcançado no decorrer da docência da disciplina de espanhol - 11º iniciação, no ano letivo 2011-2012, a um agrupamento de turmas, na Escola Secundária com 3º ciclo Amato Lusitano, de Castelo Branco (ESAL). Agrupamento esse constituído por quatro turmas de diferentes áreas, abarcando alunos do 11º ano de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas, de Artes Visuais e de Tecnológico de Desporto.

A descrição desse trabalho subjaz a cinco domínios que encetam os capítulos deste relatório, a partir do segundo até ao sexto, a saber: preparação científica, pedagógica e didática; enquadramento genérico: a escola, a turma e os alunos; planificação e condução das aulas e avaliação das aprendizagens; análise da prática de ensino; participação na escola e desenvolvimento profissional.

Cada capítulo é essencial para entender o percurso construído como docente da disciplina de espanhol, uma vez que permite a recriação do ambiente vivenciado, durante o ano letivo 2011-2012, cujo epicentro, situado na sala de aula com a prática letiva, alentava-se não só por forças centrípetas, geradas pelas ações e reações dos alunos, da professora, da comunidade escolar e social, dos encarregados de educação e técnicos especializados, mas também pelas forças centrífugas, proporcionadas pela preparação profissional da docente, assente em questões científicas, pedagógicas e didáticas, que serão exploradas logo no primeiro capítulo. Após a apresentação do contexto escolar, que encerra a descrição da escola, da turma e dos alunos, inserida no terceiro capítulo, surgem, no subsequente, explicitadas e analisadas a planificação anual, a planificação de uma unidade específica, relativa à alimentação e ao consumo, assim como, a planificação de uma aula, para além da primeira do ano letivo que creio conveniente, dada a sua relevância para conhecer alguns aspetos sobre a turma em geral e alguns alunos em específico. De igual modo, divulgar-se-ão grelhas de avaliação alusivas às atividades desempenhadas pelos alunos, dentro da unidade apresentada, individuais ou em grupo e, entre as mesmas, constará a que diz respeito ao momento formal da avaliação oral, de acordo com os critérios de avaliação para a disciplina, elaborados no departamento de línguas e aprovados em Conselho Pedagógico.

Proceder-se-á, no quinto capítulo, a momentos de reflexão, não só sobre as aprendizagens alcançadas pelos discentes, mas também acerca da prática de ensino desempenhada. Caracterizar-se-á, antes de concluir o relatório, no sexto capítulo, a minha participação na escola e a formação e desenvolvimento profissional levados a cabo nesse ano.



## 2. PREPARAÇÃO CIENTÍFICA, PEDAGÓGICA E DIDÁTICA

O exercício da docência não nasce somente de um certificado que outorga essa capacidade, reside, essencialmente, numa dinâmica que envolve vários aspetos que constituem o eixo de todo o trabalho que subjaz à condução de uma aula, à subsequente realização, bem como às reflexões e ajustes que dela resultem. Esses aspetos são constituídos por toda a preparação à entrada em cena do grande protagonista: o aluno, que apontam para a “bagagem” teórica, num princípio e mais tarde, prática, fruto da experiência e da formação contínua, a que o professor deve recorrer para iluminar o processo de ensino-aprendizagem. Como tal, esse exercício não se determina por questões de um modelo universal e comum, que todos aplicam sem ponderação, mas antes por campos de ação que estão em constante aperfeiçoamento, tanto ao nível dos conhecimentos científicos como dos pedagógicos e didáticos, exercitados num determinado contexto, que tendem a ser ajustados e adaptados às realidades particulares e sociais em que os ensinamentos são ministrados.

Num primeiro momento, existe a necessidade de se proceder ao levantamento de várias informações ao nível da educação, sejam de parâmetros legais produzidos pela tutela ou fora dela, sejam de paradigmas metodológicos ou de reflexões sobre as práticas do ensino das línguas estrangeiras. Deste modo, segue-se o enquadramento legal referido, que perpassa as várias Leis/Despachos que se sucederam desde 1986 até à atualidade, para, posteriormente, se proceder à apresentação do documento orientador do atual programa em vigor, emanado do Conselho da Europa, denominado por *Quadro Europeu Comum de Referência para a Aprendizagem e Ensino das Línguas* (QEER) (Conselho da Europa [CE], 2001a). Seguidamente, será realizada uma breve descrição dos vários métodos de ensino das línguas, desde as primeiras incursões nesse domínio até aos dias de hoje. Do mesmo modo, serão abordados vários conceitos-chave do ensino-aprendizagem, essenciais para quem almeja um conhecimento significativo na área do ensino antes de se embrenhar na sua prática e que julgamos produtivos na análise da nossa prática letiva.

## 2.1. ENQUADRAMENTO LEGAL (NORMATIVO E PRESCRITIVO)

### 2.1.1. LBSE

A lei de Bases do Sistema de Ensino em Portugal homologa-se em 1986 (Ministério da Educação, 1986b), com um carácter universal, obrigatório e gratuito, impondo a duração de 9 anos de escolaridade – com início aos 6 e término aos 15 anos. A sua criação prende-se, essencialmente, com o propósito de assegurar a educação a todos os indivíduos, contribuindo para a sua realização académica, individual e social. Imbuída de um espírito democrático, perspetiva-se a longo prazo, preparando os alunos para a vida ativa e profissional, numa dimensão de colaboração em prol do progresso da sociedade. A mesma lei abrange todas as dimensões educativas, que vão desde questões conceptuais e de organização, aos vários anos de ensino possíveis, incluindo o ensino secundário e superior. Legisla, ainda, sobre a educação especial, o ensino à distância, o ensino do português no estrangeiro, a formação profissional, o ensino recorrente para adultos, bem como os apoios e complementos educativos, estabelecendo as diretrizes que englobam as questões relativas aos recursos humanos e materiais, ao ensino particular e corporativo, e às disciplinas de educação física e de educação artística.

### 2.1.2. CNEB – (DESPACHO REVOGADO)

O Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais (CNEB) (ME, 2001) promulga-se em 2001, com o intuito de clarificar as “competências a alcançar no final da educação básica”, e, do mesmo modo, apresentar um conjunto de princípios capazes de tornar os alunos partícipes sensatos de uma sociedade em constante mudança, rendidos à valorização do património natural e cultural e à partilha com os seus pares. No documento emergem as dez competências gerais, que abarcam todas as áreas curriculares a contemplar até ao termo da educação básica. As mesmas estreiam-se com a mobilização dos vários saberes, da teoria à prática, espalhados na estima pelo conhecimento da língua portuguesa, valorizando, de igual modo, a aprendizagem das línguas estrangeiras, sem descurar o uso e usufruto de metodologias de trabalho pessoais, que alentadas pelas capacidade de pesquisa de informações, despoletam a adoção de estratégias convenientes, baseadas na análise, no confronto e na reformulação. As atividades realizadas devem, por isso, revestir-se de

autonomia, de responsabilidade e de crítica. Pretende-se que sejam executadas sempre numa perspetiva de cooperação, mormente, em trabalhos de projeto, realizados num espaço em harmonia com o corpo, que enfatizam, acima de tudo, a qualidade de vida e, desse modo, o processo ensino-aprendizagem.

Para cada competência expõem-se operacionalizações transversais e específicas, bem como ações a serem desenvolvidas pelos professores de cada disciplina. Pretendem, principalmente, assegurar a coordenação entre a sociedade e a escola, que deverá ser permeável à experiência e à observação, descerrando a demanda da realidade e do quotidiano, em detrimento do conhecimento académico, circunscrito a quatro paredes. Realça-se, igualmente, no CNEB, o lugar central atribuído às Tecnologias de Informação e de Comunicação no desenvolvimento de todas as competências, sempre em sintonia com as inovações do mundo social e tecnológico. Também as línguas estrangeiras se elevam do seu estatuto de disciplinas isoladas para se afigurarem como concomitantes às outras áreas. Evidenciando-se, assim, a promoção da dinâmica europeia da mobilidade e da colaboração, em que a língua surge como criadora de laços fundamentais de entendimento e partilha. No que respeita ao professor, é-lhe permitida alguma liberdade na orientação dos seus alunos, cujo trabalho, baseado nos currículos em vigor para ensino básico e no QEQR, poderá organizar “a base de dados necessária à construção de sequências e de unidades didáticas”. Entende-se o docente, neste âmbito, como aquele que organiza e promove as circunstâncias fecundas de aprendizagem, valorizando a expressão de dúvidas, alentando o espírito crítico e a perceção de diferentes pontos de vista, predisposto a experimentar diversos métodos e a selecionar estratégias que contribuam para a criação de momentos de ensino exemplares. Neste cenário, onde o professor orienta a aprendizagem, baseado no desenvolvimento das capacidades, dos conhecimentos e das atitudes dos seus alunos, disponibilizando materiais e recursos variados, exige-se ao discente maior responsabilidade pelo seu sucesso, perseguindo-o com maior iniciativa, criatividade, autonomia, responsabilidade e com o devido respeito pelas regras do saber estar, do saber ser e do saber fazer.

O CNEB elucida ainda as competências específicas por cada área disciplinar do ensino básico (língua portuguesa, línguas estrangeiras, matemática, estudo do meio, história, geografia, ciências físicas e naturais, educação artística - educação visual, expressão dramática, teatro e dança, educação tecnológica e educação física).

No que concerne às línguas estrangeiras, salvaguarda a sua ação em duas linhas de orientação: a exigência motivada por um grupo de alunos mais vasto e heterogéneo, conseqüente do aumento da escolaridade obrigatória e da demanda de conhecimento em

novas línguas, estando em sintonia com o aumento da mobilidade das pessoas na comunidade europeia, facto que vem corroborar a construção de competências plurilingue e pluricultural como surgem descritas no *Quadro Europeu Comum de Referência* para as Línguas (QECR)(Conselho da Europa [CE], 2001a), que trataremos mais à frente. Fruto desta influência, sublinha-se que “o domínio de várias línguas e a experiência de várias culturas, não se trata da sobreposição ou justaposição de competências distintas, mas antes da existência de uma competência complexa, isto é, compósita, mas uma enquanto reportório disponível”.

Estas competências específicas assentam nos domínios cognitivos, metacognitivos, afetivos e sociais. Dividem-se em três parâmetros a percorrer: o uso e aprendizagem das línguas, os percursos e os processos a seguir que confluem, por fim, nos perfis de saída, i.e., nos desempenhos esperados no final da educação básica. Para além disso, surge configurado aquilo que se espera da avaliação, sempre com vista a uma maior transparência e coerência, com a flexibilização suficiente que permita a diversificação dos instrumentos de avaliação, versáteis e diferenciadores, de forma a pugnar-se pela imparcialidade. Aos aprendentes é facilitada uma base de dados que lhes permitirá agir na sua vida pessoal e social de forma ativa e conseqüente, com respeito e tolerância pelos outros, sem abdicar do seu espírito crítico, fundamentado numa análise objetiva da realidade observada.

Este documento é revogado, dez anos depois, pelo despacho normativo nº17169/2011, de 23 de dezembro (Ministério da Educação e Ciência [MEC], 2011), que destaca uma “série de insuficiências” que “ao longo dos anos se vieram a revelar questionáveis ou mesmo prejudiciais na orientação do ensino”, conferindo-lhe, por isso, “pouca utilidade”. Nas mesmas linhas, enunciam-se ainda outras razões para justificar essa revogação, tais como, o prejuízo disferido no ensino, por diminuir o valor da aquisição e aplicação de conhecimentos, a automatização e a memorização; a dificuldade em aferir esses objetivos, revelando-se adversa para a avaliação formativa e sumativa e a defesa de “versões extremas de algumas orientações pedagógicas, não fundamentadas cientificamente”, denominadas por “experimentalismo pedagógico”. No despacho em análise, as competências são descritas como demasiado generalistas, preferindo em seu lugar a sua decomposição “em conhecimentos e capacidades com valor em si mesmos”. A alternativa que apresenta apoia-se, pois, em “conhecimentos e capacidades essenciais que todos os alunos devem adquirir e permitir aos professores decidir como ensinar mais eficazmente”, adjudicando-lhe “uma maior liberdade sobre a forma como organizam e ensinam o

currículo”, mas tendo, também, uma maior responsabilidade no fracasso dos alunos: “deverá ser feita uma avaliação rigorosa sobre o resultado do seu trabalho e do da escola, primordialmente, através da avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos”.

---

### 2.1.3. METAS DE APRENDIZAGEM

O despacho anterior foi antecedido pelas metas de aprendizagem, iniciadas em 2010, mas de breve duração, dado que foram reformuladas pelo Despacho 5306/2012, de 18 de abril, no qual se defende que o documento anterior criava ambiguidades, entre “metas de aprendizagem concretas com objetivos vagos e muito gerais”. As metas curriculares vieram ocupar o lugar vacante dessas metas malogradas e, apesar de já redigidas para várias disciplinas, as línguas estrangeiras aguardam essa contemplação. Perante este compasso de espera, o ensino das línguas estrangeiras devia ater-se ao que surge disposto nas linhas orientadoras do sítio da DGIDC para as línguas estrangeiras e emanadas do Decreto – Lei 6/2001, 18 de janeiro, que, como se pode comprovar, também foi revogado. Ainda assim, o Programa de Espanhol do Ensino Básico vai sobrevivendo, aguardando, não obstante, uma maior atualização que se espera proporcionada pelas Metas Curriculares. Neste ambiente de mudanças, apenas se mantém em vigor, como orientador do Programa, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem*, ensino e avaliação, (Conselho da Europa [CE], 2001a), sobre o qual se falará prontamente.

---

### 2.1.4. METAS CURRICULARES

As metas curriculares surgiram como referenciais para o ano letivo 2012/13, tornando-se obrigatórias no ano letivo subsequente. Este documento não abrange, contudo, todas as disciplinas, como é o caso das línguas estrangeiras.

De acordo com o sistema de ensino português, todos os alunos têm a oportunidade de aprender duas línguas estrangeiras durante a escolaridade obrigatória. A primeira língua estrangeira (LE I) curricular inicia-se no 5º ano e a segunda (LE II) a partir do 7º ano de escolaridade. Ambas são obrigatórias no 9º ano de escolaridade. O sistema oferece quatro línguas estrangeiras: alemão, inglês, espanhol e francês. Essa oferta depende de cada estabelecimento de ensino, que, em articulação com as Direções Regionais de Educação,

deve ponderá-las atendendo à procura, aos recursos disponíveis e às normas relativas à organização das turmas.

#### 2.1.5. PROGRAMAS DE ESPANHOL (1991-2001-2002)

O 1º programa de Espanhol foi homologado para o terceiro ciclo, em junho de 1991 (Ministério da Educação, 1991), sendo elaborado a partir da “reflexão sobre as opções pedagógicas da Reforma Curricular, tendo como referencial a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Decreto-Lei nº286/89” (p. 5). Mantém-se em vigor, 22 anos depois, sendo, supostamente, a base de trabalho dos docentes, dos autores de manuais e de exames, afirmo supostamente, porque poderá haver, no entanto, muitos docentes que não o seguem. Já o programa do secundário (iniciação) foi homologado em 2001, após a divulgação do QECR.

Numa análise comparativa entre o programa para o 3º ciclo e o do secundário, as diferenças não são significativas, uma vez que o mais recente foi buscar a sua essência ao pioneiro. Aliás, a grande novidade assenta no “implemento da utilização das novas tecnologias como instrumentos de comunicação e de informação.” (Sonsoles Fernández, 2001), em sintonia com a época em que emerge. Todavia, o programa de 1991, também não deixa de ser consentâneo com a fusão da realidade tecnológica com o domínio da pedagogia, visto encorajar à utilização dos *media*, essencialmente, no desenvolvimento dos aspetos socioculturais.

No que respeita ao paradigma metodológico, opta-se, em ambos os casos, pelo comunicativo, mantendo-se o mesmo discurso: “O paradigma metodológico por que se optou foi o comunicativo, já que ele privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como macrocompetência, que integra um conjunto de cinco competências: linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística que interagem entre si.” (Ministério da Educação, 1991; Sonsoles Fernández, 2001).

Valoriza-se, da mesma forma, a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira no desenvolvimento sociocultural e comunicativo do discente, proporcionando um enriquecimento cultural. Nessa abrangência, inserem-se os valores da cidadania, do respeito pelo outro e por outras maneiras de pensar, bem como uma maior consideração pela língua materna, que se vê melhorada com os conhecimentos adquiridos na nova língua.

Ambos sublinham que não pretendem apresentar-se “apenas como um conjunto de conteúdos a apreender, mas antes pretende[m] ser um instrumento regulador da prática educativa, contendo flexibilidade e abertura que permitam corresponder às necessidades e interesses dos alunos e às condições em que decorra a prática pedagógica.” (Ministério da Educação, 1991; Sonsoles Fernández, 2001).

No programa do secundário, privilegia-se a escolha de textos orais e escritos em sintonia com os interesses dos alunos, desde artigos de jornal a textos literários, procurando desenvolver no aluno as suas vertentes cognitiva, psicológica, social e linguística.

No que diz respeito aos conteúdos, no programa do 3º ciclo, dividem-se em três grandes grupos: “ *conceitos, procedimentos e atitudes*”, que por sua vez correspondem a seis domínios de análise: “ *compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita, reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem e aspetos socioculturais*” (Ministério da Educação, 1991). Por seu lado, o programa do secundário divide-se em quatro blocos de conteúdos: a “competência comunicativa”, que integra as competências orais e escritas de compreensão e expressão; “a autonomia na aprendizagem”, definida como “ *um dos objetivos nucleares do programa que é o de preparar o aluno para aprender a aprender, tornando-o mais autónomo e eficiente na aprendizagem da língua*” (Sonsoles Fernández, 2001); “os aspetos socioculturais”, em que surge valorizada a cultura espanhola, bem como a realidade dos “ *países hispano-hablantes*”, cujo contacto deve ser efetivo, sem “cair em tópicos académicos” e, por último, a “educação para a cidadania”(Sonsoles Fernández, 2001). Todos ocorrem numa perspetiva transversal, salvaguardando-se, assim, a sua presença em todas as unidades.

No que concerne aos “conteúdos linguísticos”, incrementam a sua intenção comunicativa, atenuando na sua reflexão metalinguística. O programa do 3º ciclo denomina o desempenho da competência comunicativa” pela forma simplificada de “atos de fala” ou “situação comunicativa”, subdivididos em 1- usos sociais da língua: cumprimentar, oferecer e convidar; 2- informação; 3- exprimir obrigação, mandato e autorização; 4- exprimir sentimentos, gostos, desejos, intenções, opiniões e conselhos; 5- controlar a comunicação e 6- organizar o discurso, “situação comunicativa”, “discurso escrito (...) elementos de coesão e marcadores...”, “estrutura da frase”, “vocabulário relativo aos temas habituais. Convém destacar, no programa do 3º ciclo, o pendor explicativo, que sobressai em relação ao programa do secundário, pois aclara conceitos, que podem ser de algum apoio para o professor e para alunos mais autónomos. Exemplos: expõe os casos de

presença (horas e partes do corpo), de ausência do artigo (antropónimos, meses do ano, tratamentos, topónimos e antropónimos) e de alternância (los Lunes, el Lunes).

Sobre as orientações metodológicas, ambos centralizam o currículo no aluno, que deverá responsabilizar-se pela própria aprendizagem e pelas decisões tomadas nesse sentido.

Nos dois programas, são sumamente valorizadas as capacidades, os interesses e as necessidades do aluno, de forma a permitir-lhe uma maior autonomia na aprendizagem, que não se circunda apenas à escola, mas também à sociedade. Vinca-se, portanto, o protagonismo do aluno, à volta do qual se desencadeia um processo que procura ajustar a complexidade de cada indivíduo com a organização e fomento de atividades, estratégias, métodos que melhor se adequem ao seu percurso de aprendente. Torna-se, assim, o colaborador ativo da sua própria educação e ao mesmo tempo vê revigorada a sua autonomia e sentido de responsabilidade.

Quanto às estratégias, os programas sublinham a necessidade de fornecer aos alunos métodos que os ajudem a deduzir, a inferir e a clarificar significados, mesmo que para isso possam errar. Neste cenário, o professor surge sem o “brilho” de antanho, no entanto, como um orientador fundamental no caminho para a aprendizagem de outra língua em todas as suas aceções, contribuindo para essa conquista, com os seus estandartes de maturidade e dos conhecimentos reconhecidos. Será o guia/parceiro que servirá de facilitador dos elementos de aprendizagem, “negociando com o aluno as diversas formas de atingir o sucesso”, mantendo um diálogo contínuo ao longo do ano, para manter e/ou reformular as suas práticas, indo ao encontro das necessidades do aprendente. Concedendo-lhes a oportunidade de expressar a sua opinião quanto “aos objetivos concretos do ano; ao tipo de atividades para atingir esses objetivos; aos temas de trabalhos; aos materiais e à organização da aula (trabalhos de pares, pequeno grupo, grande grupo, individual...)” sem nunca ultrapassar a estrutura base exarada no currículo nacional. Regista-se, nesta dinâmica, a promoção de um ensino diferenciado e de uma aprendizagem extemporânea. Professor e aluno, de mãos dadas, cumprem os seus deveres; ao primeiro, aconselha-se a, “de acordo com as propostas do programa e tendo em conta as necessidades dos alunos, os discursos disponíveis e a sua própria personalidade, adequar as metodologias aos diferentes públicos (...). Para tal, o professor deverá deixar bem claro ao aluno os objetivos a atingir nas diferentes etapas, os métodos e as estratégias adotados”; ao segundo, sugere-se que, perante estas propostas, consiga “gradualmente conquistar a autonomia na aprendizagem da língua espanhola, que se pretende extensível às outras disciplinas e, mais tarde, lhe permita continuar ele próprio a tarefa de aprender a aprender.”



Nos dois programas, professor e aluno unem-se para atingir a mesma meta que corresponde à comunicação, ou melhor à competência comunicativa. Ao considerar-se esta premissa, devem propiciar-se “situações de comunicação autênticas, que cubram os aspetos socioculturais a que estão associadas.” Será o mesmo que dizer que se devem criar “atividades de comunicação real”, propondo-se “intercâmbios entre alunos ou escolas de países estrangeiros. Estes intercâmbios poderão ter a forma epistolar e/ou de suportes audiovisuais, podendo culminar numa visita de estudo”. No programa do 3º ciclo, verifica-se que os métodos de trabalho: tarefas, projetos e simulação global são ainda incipientes, no entanto não deixam de justificar a intenção deste programa de desenvolver atividades na aula, preocupadas com a comunicação o mais real possível, sempre vinculadas aos aspetos socioculturais.

O professor deverá descer do estrado, onde expunha conteúdos linguísticos que criavam o objetivo da sua aula, com o intuito de se juntar aos seus alunos na organização de tarefas, possibilitando-lhes o deslindar dos objetivos, dos conteúdos, da metodologia e da própria avaliação, promovendo “atividades de simulação global de comunicação na aula (dramatizações, “juegos de papeles”, simulações,...), podendo reconstituir aspetos da vida real ou da ficção.” (Ministério da Educação, 1991). Poderá, também, orientar os alunos no empreendimento de trabalhos de projeto, cuja extensão poderá, o mais tardar, coincidir com o final do ano letivo.

No programa do secundário, numa primeira parte mais generalizada, retomam-se estas tarefas e inclusivamente o texto, no entanto, na secção do “desenvolvimento do programa”, amplia-se o seu conteúdo em diversas “sugestões metodológicas” (Sonsoles Fernández, 2001), ao ponto de se apresentarem exemplos de tarefas e projetos, organizados numa tabela de seis colunas, que vão desde a que corresponde às tarefas, seguindo-se a dos objetivos de aprendizagem, a das competências comunicativas, a dos conteúdos linguísticos, a das estratégias de aprendizagem, a das atitudes até à que sugere os aspetos socioculturais. A coluna das tarefas alonga-se por dez temáticas, no 10º e 11º primeiro e oito no 12º, contemplando, por fim, a avaliação dos trabalhos realizados. A simulação global é fomentada para recriar momentos de autenticidade em que os alunos protagonizam diversas personagens.

Quanto à avaliação, sublinha-se a universalidade, a obrigatoriedade e a igualdade de oportunidades no acesso ao sucesso escolar. Retoma-se a diferenciação no ensino e na aprendizagem, com a máxima preocupação de extinguir as desigualdades. Sempre que

necessário, devem reformular-se as estratégias e proceder-se às adequações curriculares, de acordo com a especificidade de cada aluno.

Valoriza-se, do mesmo modo, a avaliação contínua e formativa e não a de simples classificação e certificação académica. Os alunos são chamados a participar na sua avaliação, que evidenciará os seus esforços e as suas aquisições. Assim sendo, não se avalia unicamente os conhecimentos, mas também as capacidades, as atitudes e os valores. Por outras palavras avalia-se a compreensão de textos orais e escritos de natureza diversificada; a expressão oral e escrita de enunciados; a adequação que o aluno faz de aprendizagem da língua às suas experiências e necessidades; a utilização das estratégias que lhe permitam suprir as deficiências dos seus conhecimentos e o progresso na construção da sua identidade pessoal e social. Apresentam-se meios de avaliação que se repetem nos dois programas, preocupados, como já foi, sobremaneira, referido, com o desenvolvimento da autonomia, o poder de iniciativa e o sentido crítico dos alunos, do mesmo modo que se estimula a cooperação entre docente-discente na resolução dos problemas que vão surgindo na aprendizagem. As atividades constituirão meios de avaliação, e os exemplos são os mesmos nos dois programas, designadamente: trabalhos individuais e de grupo, entrevistas, discussões e debates, exposições, portefólios, trabalhos de projeto, intercâmbios culturais, diários dos alunos, cassetes de áudio e vídeo, residindo a nota original do programa do século XXI, na promoção da criatividade, permitindo aos alunos criarem vídeos da sua autoria.

Ainda no domínio da avaliação, o primeiro programa apresenta uma lista extensa de instrumentos de avaliação por cada competência comunicativa que deve ter a aprovação dos alunos e é bastante útil para os professores, os autores de manuais, os examinadores e para o próprio aluno. Por sua vez, o programa do secundário enfatiza a avaliação formativa e contínua, dando também relevo à avaliação por diagnóstico (Sonsoles Fernández, 2001). A importância da fiabilidade na avaliação constitui uma novidade em relação ao primeiro programa e associa-se à discriminação dos critérios, pelos quais os alunos são avaliados, de modo a impor a coerência e a consistência nesse ato. A autoavaliação também conquista uma maior evidência, sugerindo-se o recurso a cópias, a jogos de associações, ao controlo dos erros, através da utilização de cadernos de vocabulário, anotando a causa e a respetiva solução (Sonsoles Fernández, 2001). Propõe-se também a construção de grelhas de autoavaliação sobre o grau de consecução, de interesse, de participação e de satisfação. Avalia-se, sobretudo, os progressos, a utilização de estratégias de inferência, o contraste de significados com a mesma forma em português e espanhol. No sentido mais lato, a

avaliação projeta-se numa dimensão orientadora, designadamente nos momentos em que o aluno tem de fazer opções curriculares ou vocacionais ou ainda nos casos de insucesso. As competências recetivas (compreensão oral e escrita) são mais objetivas que as produtivas (expressão oral e escrita), por isso apresentam-se quatro grandes grupos: 1-eficácia comunicativa (inteligibilidade, clareza, cumprimento das funções; adequação à situação) 2- nível discursivo (coerência e organização, coerência; coesão e precisão) 3- uso da língua (fluência, variedade, riqueza linguística, bom reportório vocabular) 4- correção – pronúncia suficientemente clara, mesmo que tenha de repetir e se note o sotaque estrangeiro.

Sobre este último programa, salientam-se as referências ao QEQR (Conselho da Europa [CE], 2001a) reforçando-se, desse modo, a intertextualidade com outro texto de certificado internacional, conferindo-lhe a sustentabilidade necessária para se manter em vigor.

#### 2.1.6. TEXTOS DE NATUREZA ORIENTADORA (QEQR)

Mencionado constantemente nos programas de espanhol, desde a sua publicação em 2001, o *Quadro Europeu Comum de Referência* para o ensino das línguas, (QEQR) (Conselho da Europa [CE], 2001a) faz convergir a política nacional para o ensino das línguas com a política europeia, enfileirando-se no seu apoio e concordância.

O QEQR é o resultado de anos de dedicação do Conselho da Europa para criar uma política linguística promotora da “qualidade da comunicação entre europeus de diferentes contextos linguísticos e culturais” (CE,2001a, p. 12), proporcionando uma maior mobilidade, intercâmbio e comunicação. Trata de “promover e facilitar a cooperação entre instituições de ensino de diferentes países; fornecer uma base sólida para o reconhecimento mútuo das qualificações em línguas; ajudar aprendentes, professores, organizadores de cursos, júris de exame e responsáveis pelo ensino a enquadrar e coordenar os seus esforços.”(CE,2001a, p. 26). “Descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua”, abrangendo “ o [seu] contexto cultural” (CE,2001a, p.19). O foco deste Quadro incide substancialmente no aprendente. A defesa do seu protagonismo deve-se à persistente nomeação e preocupação pelas suas “necessidades, motivações, características e recursos” (CE,2001a, p. 22). O próprio subtítulo da obra, de forma subtil, revela esse valor, antecipando a palavra aprendizagem ao ensino. O aprendente é comumente caracterizado no Quadro como um “ator social”, a quem se deve proporcionar uma abordagem direcionada para a ação. O uso

da língua deve ser realizado, interagindo e comunicando, em diferentes ambientes em que se cria e emprega um repertório linguístico, tanto na língua materna como nas várias línguas que domina, com outros atores sociais num determinado contexto. Ultrapassadas as fronteiras territoriais, o cidadão- aluno pode movimentar-se, livremente, pela Europa sem restrições - para além daquelas que respeitem os ditames do sistema democrático – reforçando-se, desse modo, não só as relações interculturais, como também o autoconhecimento, tornando-o partícipe na sua aprendizagem, que se adivinha, dada a sua permanente evolução, *ad eternum*.

No sentido de aferir a evolução do aprendente na sua proficiência na língua em estudo, o Quadro apresenta os Níveis Comuns de Referência que se difundem por três grandes níveis, sendo A o primeiro nível ou nível elementar; o nível B, o da autonomia e o C da proficiência. Os mesmos, como de uma árvore se tratasse, subdividem-se, normalmente, em A1 (iniciação), A2 (elementar), B1 (limiar), B2 (vantagem), C1 (autonomia) e C2 (mestria), contudo podem estender-se horizontalmente, se o objetivo do aprendente é reforçar os conhecimentos adquiridos em determinado nível, conforme as suas necessidades. Cada nível apresenta descritores de desempenho que acompanham o progresso dos aprendentes. Todos se baseiam numa análise positiva da construção da proficiência, atingindo um número máximo de nove estádios, que se inspiram no modelo finlandês de ensino. Estabelecem-se quatro domínios de estudo (público, privado, educativo e profissional), aos quais se aplicam atividades linguísticas de receção, produção, interação e mediação, apostando-se, inovadoramente, nas últimas duas. É notória a preocupação pelas condições e limitações do aprendente, tentando-se minimizá-las, com várias opções, designadamente com o recurso a usos lúdicos e estéticos da língua, que se arrogam, estrategicamente, atrativos, tanto no ensino como na aprendizagem. Os aspetos paralinguísticos e paratextuais assumem, também, um lugar relevante face ao desprezo sentido em modelos anteriores. Na enunciação das competências gerais, convergem em importância a competência existencial, a consciência intercultural e a competência comunicativa. Esta última é de tal forma aprofundada que abrange praticamente todo o conhecimento explícito da língua. A diferenciação de certas aprendizagens, consoante a necessidade dos aprendentes, evidencia-se através da denominada competência parcial, sendo dominante no campo educativo, constituindo já uma realidade no sistema português, pois surge, especialmente, associada aos diferentes ritmos de aprendizagem e às necessidades especiais, que abrangem uma nova língua, cujo nível de proficiência se situa numa linha inferior ao nível A.

As intenções de cada aprendente estão, igualmente, arrogadas e são adaptáveis aos vários domínios, destacando-se, neste campo, o domínio profissional, devido a uma maior procura e a uma maior necessidade, fruto da mobilidade dos aprendentes no contexto europeu.

O trabalho do professor é também fundamentado num dos capítulos do QECR, em que surgem várias propostas de orientação dos seus alunos. Dirigido, especialmente, aos docentes ecléticos, o Quadro proporciona-lhes ferramentas para tornar o seu trabalho mais gratificante, sugerindo a diminuição ou aumento das escalas, métodos específicos ou abordagens mais gerais. Fortalece-se a entidade professor como um modelo a seguir, como tal aconselha-se uma total reflexão na sua missão. O seu trabalho é apoiado por vários suportes, nos quais se destacam os textos (oral/escrito) e os materiais tecnológicos/multimédia, que, liderados pela *internet*, são, atualmente, imprescindíveis, pois facilitam a motivação dos aprendentes, bem como a sua autonomia.

O ensino por tarefas é, sem dúvida, a maior inovação do QECR, caracterizada pelos próprios autores como uma “unidade central” (CE,2001a, p. 217) dos programas curriculares e dos manuais. Mais uma vez se preconiza um trabalho comum entre professor e aprendente, envolvidos nas ações de planear, executar, avaliar e remediar, conducentes à efetivação da aprendizagem.

As competências plurilingue e pluricultural são fundamentais para entender o QECR, que acima de tudo, procura que os alunos não aprendam as línguas compartimentadas, mas que as façam interagir, de forma a evitar aprendizagens isoladas e separadas entre si, promovendo o conhecimento mais aprofundado e transversal da cultura do país ou países, detentores da língua ou línguas em estudo.

Surgem já assinalados, nos manuais, os níveis de referência europeus, verificados, entre outros, no *Tres Pasos*, da Porto Editora (Morgádez, Moreira, & Suzana Meira, 2010), manual adotado na turma que serve de exemplo à prática letiva apresentada neste relatório. Relativamente à avaliação, sublinha-se que o QECR pretende respeitar os princípios da “validade, fiabilidade e exequibilidade”, contrastando, minuciosamente, treze pares de tipos de avaliação. Destaca que uma das suas funções é ser abrangente, na mesma proporção que o utilizador/aprendente deve ser seletivo. Democraticamente, todas as avaliações se adequam ao Quadro, ainda assim ressaltam as seguintes: a formativa, a de escalas e a de autoavaliação.

O QERC incentiva, também, ao uso do Portefólio Europeu de Línguas (Conselho da Europa, 2001b), que possibilita aos aprendentes a ilustração das suas certificações, que

serão benéficas para o *Europass* – certificado, geralmente, exigido pelas empresas empregadoras europeias e internacionais.

O Quadro reforça, gratamente, a aprendizagem de todas as línguas, inclusive dos dialetos, minimizando, desse modo, a supremacia da aprendizagem do inglês.

## 2.2. CONCEITOS-CHAVE DO QECR

### 2.2.1. COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS

No QECR, as competências comunicativas em língua “ são aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos” ( CE, 2001a,p.29). Mas tal não anula todas as outras competências envolvidas, para poder, em bom uso, garantir o sucesso do indivíduo na sua aprendizagem. Dividem-se em competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas. A primeira abarca os sistemas linguísticos de complexidade reconhecida, que impede a criação de um modelo universal comum a todas as línguas. Esses sistemas prendem-se com a identificação e classificação dos recursos linguísticos, também denominados como formais, expandidos em seis competências: lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica. À competência pragmática correspondem a competência funcional e discursiva, que integra os atos de fala e as modalidades do discurso. Por último, a competência sociolinguística pretende preservar a importância das convenções sociais da língua alvo para evitar conflitos na comunicação e o desrespeito pela cultura alheia.

### 2.2.2. PLURILINGUISMO

O Plurilinguismo criou-se como conceito que se demarca do multilinguismo e ganhou protagonismo com o QECR. Se o multilinguismo se define pelo conhecimento de várias línguas, a abordagem plurilinguística ultrapassa essa designação, na medida em que, não descuidando a diversidade linguística em aprendizagem, entende-a sem isolamentos e compartimentações, favorecendo, por seu lado, a intercomunicação, baseada na expansão da experiência pessoal do indivíduo no seu contexto cultural. Deste modo, “constrói-se uma competência, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das

línguas e na qual as línguas se relacionam e interagem” (CE, 2001a, p.23). Um indivíduo pode, por exemplo, “recorrer ao conhecimento de um certo número de línguas para compreender um texto numa língua previamente desconhecida, reconhecendo palavras de um repositório internacional comum”(CE, 2001a, p.24). Quando não se tem a ajuda de um mediador, “os indivíduos podem estabelecer um certo grau de comunicação se acionarem todos os instrumentos linguísticos adquiridos, fazendo experiências com formas alternativas de expressão em diferentes línguas ou dialetos, explorando, inclusivamente, formas paralinguísticas (a mímica, os gestos, as expressões faciais, etc.) e simplificando radicalmente a sua expressão para facilitar o entendimento”(CE, 2001a, p.24). Deste modo, a finalidade do estudo da língua deixou de ser a mestria numa ou duas línguas, com aproximação ao falante nativo ideal, para dar lugar ao desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas.

Com a criação de um Portefólio Europeu de Línguas (Conselho da Europa, 2001b) promove-se o plurilinguismo e possibilita-se o registo das aprendizagens efetuadas, e, em simultâneo, comunicam-se as experiências interculturais do aprendente, apoiando-se nas escalas do QECR para avaliar a proficiência linguística. Quanto mais experiências linguísticas e culturais o aprendente possuir, mais rico e complexo será o seu património linguístico e cultural, facultando-lhe uma maior confiança, motivação e capacidade de adaptação a diferentes entornos, que comparados e contrastados melhoram a competência plurilingue e também a cultural.

---

### 2.2.3. ENSINO POR TAREFAS

As tarefas surgem no QECR como decisivas para se atingir uma aprendizagem bem-sucedida, independentemente do nível que se pretende conquistar. Existem variadíssimas tarefas que abrangem atividades linguísticas, por exemplo: criativas, intrínsecas às capacidades do autor, de resolução de problemas, de transações rotineiras, de interpretação de um papel numa peça, de participação numa discussão, de leitura e de resposta a uma mensagem, entre outras. Podem dividir-se em pedagógicas, da vida real/ autênticas e pedagógicas comunicativas (as favoritas do QECR). Quanto às primeiras, relacionam-se com as atividades de “faz de conta”, que abrangem os domínios social e interativo e no carácter imediato da sala de aula. São, porém, criticadas pelo Quadro devido ao seu afastamento do contacto direto com a realidade dos falantes da língua. As autênticas denominadas da vida real, abrangem os domínios público e privado e criam-se no contexto

social, onde a língua oficial é a estudada. As tarefas pedagógico-comunicativas baseiam-se nos princípios da comunicação e do envolvimento dos participantes, surgindo em atividades de interação, produção, receção e mediação, dentro ou fora do contexto escolar. Estas tarefas variam o seu grau de exigência e flexibilizam-se a uma possível manipulação, de acordo com o patamar de aprendizagem em que o aluno se encontra. Este envolve-se ativamente nas operações, podendo selecionar, ativar e coordenar as competências necessárias e exercitá-las mediante o uso de estratégias gerais e comunicativas, que melhor se adequem ao seu *modus operandi* ao planear, executar, controlar, avaliar e, se for caso disso, remediar.

Os professores, por seu lado, deverão ponderar bem as tarefas a realizar, de modo a irem ao encontro das motivações, aptidões, necessidades e interesses dos alunos. Não se devem cingir apenas ao significado, em vez disso poderão adequar a sua harmonização com a forma, pretendendo o correto uso da língua e a sua fluência.

---

#### 2.2.4. INTERLÍNGUA

A interlíngua está associada aos erros cometidos pelos alunos que se deixam eivar pela competência na língua materna e distorcem ou simplificam a língua em aprendizagem. Esses erros podem produzir pseudo-línguas, como é o caso da realidade gerada pela proximidade entre Portugal e Espanha, cujos idiomas possuem substratos comuns. Essa raiz partilhada pode conduzir a uma interferência espontânea, que, por sua vez, se traduz em confusões naturais, apenas de transição, mas para as quais se exige especial atenção, dado que, em alguns casos, essas diferenças são tão ténues que podem enraizar-se, dificultando, posteriormente, o trabalho de correção.

---

#### 2.2.5. COMPETÊNCIA PARCIAL

O currículo, só por si, não detém a panaceia para o conhecimento total de uma nova língua e a aspiração ao falante nativo mantém-se utópica. O QECR assegura que os alunos nunca têm o mesmo domínio das diferentes componentes da língua em questão (por exemplo entre a oralidade e a escrita, ou entre a compreensão e a interpretação e as competências de produção). Tal não significa que o aluno não consiga atingir o uso que quer da língua, que pode ser apenas parcial e de acordo com as suas necessidades. Assim cabe ao aluno decidir



o grau de conhecimento que pretende atingir, mediante o uso da competência parcial pretendida.” (Conselho da Europa [CE], 2001a)

### 2.3. CONCEITOS-CHAVE NO ENSINO E APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS

Como qualquer estrutura que se pretende sólida e preenchida, o ato de docência não surge de forma espontânea, antes pelo contrário, emana da união de vários fatores, encetados pela personalidade de quem ensina, seguidos pelo trabalho que planeia, com o objetivo principal de levar os seus alunos a aprender e a sentirem-se motivados por esses processos. Esses fatores confluem para que, em seu dia, esse edifício, construído de raiz, se apresente consistente para abarcar, posteriormente, todas as inovações que se venham a efetuar no seu interior, baseadas na atualização constante dos conhecimentos, num trabalho constante de aprendizagem e partilha. Os pilares onde assenta toda a estrutura podem, mesmo, ser reforçados ou, por outro lado, danificados, não obstante, dificilmente, perderão o objetivo para que foram gerados: sustentar todo o edifício do ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, emoldurando o âmago da docência, que se procura descortinar à medida que se desenvolve este relatório.

Nesta linha de ideias, considera-se de particular importância esclarecer alguns conceitos que possam, à primeira vista, parecer dispensáveis ou, até mesmo, dados como adquiridos, no entanto de valioso interesse para quem inicia o seu trilhar na senda da educação escolar, que, mesmo dotado de habilitação profissional, pode não os reconhecer. Outros existirão, que desconhecendo os mesmos conceitos e as suas origens, ignoram o que representam com exatidão e usam-nos inadvertidamente em variadas situações, atribuindo-se esse direito. Assim, de entre os vários conceitos que poderiam ser abordados, selecionaram-se os seguintes: currículo e autonomia; objetivos/competências, metodologia/método; pedagogia do erro; ser professor, no geral, e de línguas, no particular, e, por fim, a avaliação.

#### 2.3.1. CURRÍCULO E AUTONOMIA

De acordo com o primeiro e o terceiro ponto do segundo artigo do despacho normativo nº 139/ 2012, de 5 de julho, o termo currículo tem a seguinte aceção: “conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos”, “cujas capacidades e conhecimentos a adquirir e a

desenvolver (...) têm como referência os programas das disciplinas, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino”. Apesar da clareza que parece enquadrar o sinónimo de currículo, vários autores não encontram assim tanta facilidade na seleção de uma expressão exata. Veja-se, por exemplo, a opinião de Pacheco (Pacheco, 2001) para quem a noção de currículo é vaga e usada muitas vezes de forma imprecisa e restritiva, ainda assim, considera que pode ser sistematizada em três partes: a de um propósito educativo, planificado, temporal e espacialmente, em função das finalidades; a de um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e a atividades, e a de um contexto específico da escola e da organização formativa. Roldão, citando Apple (1997) e Carrilho Ribeiro (1990), afirma que “ currículo é um conceito passível de múltiplas interpretações tanto ao nível do conteúdo como da forma como pode desenvolver-se” (Roldão, 1999) e, à semelhança de Pacheco, restringi-o à noção de um “conjunto de atividades que se podem considerar como socialmente necessárias, num determinado tempo e contexto, que cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999) ou, por outras palavras, “um conjunto de aprendizagens desejáveis num dado tempo, que a sociedade tem a responsabilidade de assegurar” (Roldão, 1999). Assim sendo, o currículo deve ser suficientemente flexível para abranger todas as variações que tomam lugar na sociedade, nos campos da “saúde, economia, política, apoio social e cultura”. Roldão (1999) define *core curriculum* como aquele que é emanado do ministério da educação, correspondendo ao elenco das aprendizagens essenciais comuns a todos os alunos, a nível nacional. Sem querer retirar o efeito global do currículo, acrescenta-lhe um mais específico, que exige a sua descentralização. Assim, para evitar que o nível de instrução e de educação dos portugueses se situem em níveis baixos, Roldão sugere que se devam articular as aprendizagens essenciais comuns com a ponderação da forma particular, que cada escola crê mais pertinente, para que todos alunos alcancem essas aprendizagens, compreendendo o contexto social, económico e familiar dos discentes que acolhem, bem como as questões locais e regionais que interferem na orgânica de qualquer escola. Deve, pois, atentar-se caso a caso, pensando-se localmente para se agir globalmente. Nasce, assim, o conceito de Projeto Curricular de Escola, que pode sintetizar-se como “ a forma particular, como, em cada contexto, se reconstrói e apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto” (Roldão, 1999). O currículo torna-se projeto curricular quando uma escola assume o seu conjunto de opções e

prioridades de aprendizagens, delineando os modos estratégicos de as pôr em prática, com o objetivo de melhorar o nível e a qualidade de aprendizagem dos seus alunos. Sublinha-se que o Projeto Curricular é o principal conteúdo do Projeto Educativo de cada escola. Roldão assegura que o currículo deve adequar-se, diretamente, às “características psicológicas dos alunos”(Roldão, 1999), permitindo espaço à diferenciação, sem empobrecer, no entanto, a aprendizagem. Neste sentido flexibiliza-se o processo de aprendizagem, “mas isso não significa libertar balizas, [pois] o ponto de chegada tem de ser o mesmo”(Roldão, 1999). Exige-se a criação de diferentes estratégias por turma ou grupo de alunos, que assegurem o domínio, o melhor possível, das competências e dos saberes de que todos necessitam desenvolver para melhorar a sua vida pessoal e social.

Aos professores cabe-lhes agir em pares e em grupos, unindo-se num constante diálogo para a regulação constante das suas atividades, sem esquecer, contudo, que o currículo nacional é a sua matéria-prima, atuando, desse modo, em consonância com as decisões nacionais e com as opções dos projetos educativos, emanados de cada escola, dos projetos curriculares de escola, bem como dos planos curriculares de turma, baseados nas características específicas dos alunos. Os professores deverão, segundo Roldão, “ser críticos, reflexivos, trabalhando à luz de saberes teóricos com recurso às formações específicas, ou textos de trabalho comum, glossários temáticos, materiais experimentais, excelentes situações de (auto) e de interformação para outras escolas e outro grupo de professores”.

A defesa da descentralização do currículo, advogada por Roldão em 1999, não sucedeu isoladamente, pois em termos legislativos, já se tinham dado os primeiros passos nesse sentido, com o surgimento do decreto-lei 46/86 de 14 de outubro, através do qual se “autorizou” a autonomia. Este decreto arroga-se o intuito de “inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada, transferindo poderes de decisão para os planos regional e local. Numa tentativa de redimensionar o perfil e a atuação das escolas no plano cultural, pedagógico, administrativo e financeiro, alargando, simultaneamente, a sua capacidade de diálogo com as comunidades em que se inserem” (Ministério da Educação, 1986a). Com isto, a autonomia das escolas “concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar, num ambiente de adaptação às características e aos recursos das escolas, bem como às solicitações e aos apoios da comunidade em que se insere. Essa autonomia também se exerce quer na gestão de currículos e atividades de complemento curricular, quer na orientação e acompanhamento

de alunos, atendendo à manutenção de espaços e tempos para essas atividades. Por outro lado, as escolas ao tomarem as rédeas da autonomia devem também proceder à gestão da formação do pessoal docente e não docente, bem como à direção administrativa e financeira”(Ministério da Educação, 1986a).

Com o decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, a autonomia das escolas e a descentralização sobressaem como os domínios fundamentais para uma nova organização da educação, com o objetivo de concretizar no seio escolar a democratização, mediante a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público. O desenvolvimento da autonomia das escolas exige ainda que se tenham em consideração as diversas dimensões da escola, seja no tocante à sua organização interna seja em relação aos diferentes níveis hierárquicos que começam no poder central, passando pelo regional até ao poder local da administração. Cada escola deve, pois, tentar constituir parcerias socioeducativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil. A autonomia não constitui um fim em si mesmo, mas sim uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efetiva igualdade de oportunidades, corrigindo as desigualdades existentes.

Num trabalho de cooperação entre os docentes e não docentes, nomeadamente os órgãos de administração e gestão da escola, os serviços de apoio aos alunos e os pais e/ou encarregados de educação, é, absolutamente, impreterível, não esquecer que o processo de ensino e aprendizagem deve adequar-se às características e necessidade dos alunos que integram cada escola.

---

### 2.3.2. DIVERSIFICAÇÃO LINGUÍSTICA E CURRÍCULO

A competência plurilingue e a competência cultural emanam da capacidade de utilização das línguas numa interação comunicativa e cultural. Considera-se, como já foi anteriormente referido, que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas, por outro lado, do emergir de uma competência complexa, na qual o bilinguismo é somente um hipónimo dos hiperónimos que são o plurilinguismo e a pluricultura, portadores de um repertório linguístico que desenvolve a proficiência em língua.

Geralmente, o ensino das línguas nas escolas preocupa-se em atingir os objetivos propostos para a competência geral, especialmente, no 1º ciclo, bem como em desenvolver a

competência comunicativa em língua, no ensino básico. No campo dos estudos universitários, os objetivos abrangem já atividades linguísticas de carácter específico direcionadas para um determinado domínio. Pretende-se, assim, partir do geral para o específico em termos de competências, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno.

O QECR apresenta as suas opções para a construção curricular, no que ao ensino das línguas concerne e reafirma a necessidade de diversidade linguística, promovendo o plurilinguismo. Deste modo, o ensino/aprendizagem de qualquer língua surge pensado em conjunto com o de outras línguas e não de forma isolada, sempre na perspetiva de o aluno seleccionar o percurso pretendido. É, todavia, fundamental que as escolas tenham em conta as necessidades custo/eficácia, aquando da oferta de mais línguas estrangeiras. Assim sendo, exigem-se, no mínimo, a aprendizagem de duas línguas estrangeiras. Se, eventualmente, o sistema permitir uma terceira língua, devem ponderar-se os objetivos e estratégias, que levem a cabo as tarefas, precursoras de uma melhor aprendizagem, podendo, em todo o caso, diferir das delineadas para as línguas já em estudo. O papel dos currículos é fundamental para as escolhas relacionadas com a aprendizagem das línguas, dando-se ênfase ao conhecimento declarativo, à competência de realização e à competência de aprendizagem, que se convertem em transversais e transferíveis entre as várias línguas. Permite-se, pois, uma grande liberdade de escolha na conceção dos currículos e da sua progressão, desde que abordados de forma coerente e transparente.

---

### 2.3.3. OBJETIVOS/ COMPETÊNCIAS

O CNEBS foi o precursor do ensino por competências em Portugal. Inserido nas tentativas de reformulação do ensino que despontava nos anos noventa, este modo de entender o ensino cimentou-se através dos trabalhos de vários pedagogos creditados cientificamente como: Perrenoud, Develay ou Le Boterf. A necessidade de aproximar os currículos à realidade quotidiana e prática, trasladando o centro da atenção do ensino para a aprendizagem, como defende Zabalza, tornou-se premente devido aos maus resultados evidenciados pelo ensino tradicional por objetivos, lecionado pelas escolas. Segundo a opinião de Perrenoud, os conceitos fundamentais eram ministrados, mas fora de qualquer contexto, mantendo-se inúteis devido à falta de aplicação a situações concretas. Este autor insiste que o ato de ensinar “deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos ativos construtivistas”(Perrenoud,

2003). Para colocar em prática o ensino por competências, como preconizava o CNEB, era imprescindível realizar alterações de fundo ao nível do currículo, ao nível da formação dos professores e das políticas educativas, essencialmente, ao nível da dimensão das turmas, das necessidades individuais dos seus elementos e também do espaço-ambiente, onde se mobilizam os conhecimentos e os saberes. De facto, verificaram-se algumas medidas nesse sentido, destacando-se o apetrechamento das escolas com as novas tecnologias de educação, nas quais se assegurou à *internet* um papel preponderante. Permitiu-se que tanto os alunos como os professores pudessem obter computadores a preços mais módicos, através do programa *e. escolas*.

Além disso, surgiram novas áreas disciplinares não curriculares que davam apoio a este tipo de medidas, nomeadamente: formação cívica, estudo acompanhado, educação para a cidadania e área de projeto (as últimas três já extintas), que contribuíram, em parte, para que as competências pudessem estabelecer-se no ensino português, responsabilizando o aluno pelas suas aprendizagens e a aplicação das mesmas, de forma a incentivá-lo a integrar a sociedade com a desenvoltura necessária para enfrentar os problemas e as adversidades da vida ativa.

A noção de competência, nas palavras de Alarcão, passa pela inclusão de “conhecimentos (factos, conceitos e princípios), capacidades (saber o que fazer e como), experiência (capacidade de aprender com o sucesso e com os erros), contactos (capacidades sociais, redes de contactos, influência) valores (vontade de agir, acreditar, empenhar-se, aceitar responsabilidades e poder (físico e energia mental).”(Alarcão, 2003). Ao considerá-la um hiperónimo que abarca vários hipónimos, tem todo o sentido em ser trabalhada como um todo, que abarca vários sentidos, cuja problematização e tratamento são de extrema importância para alcançar uma meta bem sucedida. Deste modo, Perrenoud (2000) defende que o ensino por competências pressupõe “trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar os seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los, pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa e aberta”(Perrenoud, 2000). Assim sendo, os professores e as escolas devem organizar o ensino de forma a proporcionar aos alunos a possibilidade de mobilizarem os saberes (Boterf, 1994) só, desse modo, as competências poderão ser efetivamente adquiridas, pois não basta deter conhecimentos é necessário aplicá-los em várias situações práticas. Permitir que o ensino por competências se desenvolva, acarreta muitas alterações pedagógicas nas escolas. Além disso, certos autores de currículos e alguns professores

insistem em manter docentes e alunos separados, evitando que se estabeleçam em equipa, com receio de com isso se perder a autoridade ou o prestígio.

De acordo com Philippe Perrenoud, a escola não é o único ponto de partida para o desenvolvimento das competências “ninguém pretende que todo o saber deve ser aprendido na escola. Uma boa parte dos saberes humanos é adquirida por outras vias.”(Perrenoud, 2000). Neste sentido, cabe às escolas definirem, de acordo com os aprendentes e as competências implícitas, o melhor caminho para desenvolver as capacidades de cada um, que, em consonância com os seus conhecimentos e as suas motivações, produzam um trabalho consistente e habilitado. Assim sendo, o aluno transforma-se no protagonista da sua aprendizagem, tornando o professor o guia que o orienta na aquisição, seleção, organização e aplicação dos conhecimentos e /ou habilidades, bem como na autoavaliação dos mesmos.

A utilização de objetivos gerais na pedagogia encontra os seus alicerces na Taxionomia de Bloom, ou seja, na estrutura de organização hierárquica dos objetivos educacionais. Bloom e a comissão multidisciplinar por si liderada, nos Estados Unidos, em 1956, dividiram a aprendizagem por três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor. Segundo a sua proposta, em cada domínio postulam-se níveis de aprendizagem mais complexos que os definidos anteriormente, numa perspetiva hierárquica e sequencial. Pretende-se que os alunos sejam capazes de cumprir desempenhos que lhes são descritos, nas condições mais favoráveis e com os critérios mais justos.

Naturalmente, ao seguir a taxonomia de Bloom, as Metas estão a recorrer a conceções demasiado teóricas e redutoras, especialmente, quando legislam a negação das competências essenciais do CNEB- que seguem conceções mais em voga na pedagogia educacional. Nesta linha de pensamento, as propostas que apresentam vão ao encontro das conceções teóricas implícitas pela apresentação dos objetivos gerais, no entanto, mantêm-se em contradição, enquanto estiverem ligadas ao Programa.

---

#### 2.3.4. METODOLOGIA E MÉTODO

Considerarei oportuno clarificar, neste campo, as diferenças de significado entre os termos metodologia e método, uma vez que são vocábulos, comumente, usados pelos professores para caracterizarem a pedagogia utilizada nas suas aulas. Procedi neste sentido à pesquisa do seu significado na *infopédia* e constatei que as fronteiras semânticas são bastante ténues, assim, para clarificar os termos usados neste relatório, determina-se o uso

da palavra metodologia, quando se refere a um domínio mais abrangente, que inclui um conjunto de regras ou princípios, utilizados no ensino de uma ciência ou arte, por seu lado, o vocábulo método restringir-se-á a um programa, que, antecipadamente, regulará uma sequência de operações a executar, com vista a atingir um certo resultado.

Ao longo do ensino das línguas, a metodologia usada foi diversa e paradoxal, tendo coexistido vários métodos num mesmo tempo, devido a diferentes formas de encarar esse ensino. De há uns anos a esta parte, aquele que mais consenso tem gerado é o comunicativo, baseado, como o próprio nome indica, na comunicação, que se pretende o mais real possível.

Apesar de o método comunicativo se encontrar em voga, persistem outros métodos que, apesar de já serem antiquados, são passíveis de ser encontrados na pedagogia de muitos professores. Como tal, é conveniente esclarecer que o ensino das línguas estrangeiras passou por diversos paradigmas, um dos primeiros teve início no final do século XIX e perdeu até aos anos vinte do século XX, é conhecido como tradicional e consagra a tradução e o estudo da gramática, enfatizando a parte escrita da língua e o domínio de todas as estruturas gramaticais. Naturalmente, a incapacidade de se produzirem enunciados orais determinou a ineficácia neste modelo.

Dos anos 40 aos 60 do século XX, imperou o método conducionista, cujo fito se baseava na repetição de estruturas dialógicas ou gramaticais, mas as suas lacunas, especialmente ao nível da importância do significado da aprendizagem de uma língua, sobressaíram e não permitiram que tivesse a relevância pretendida.

O método áudio-lingual ou estruturalista nasceu nos Estados Unidos, nos anos 40, e predica a consciencialização da aprendizagem de uma nova língua. A necessidade de se criar uma comunicação saudável, a partir da segunda guerra mundial, no campo militar e da diplomacia, conduziu à defesa deste método, cujo enfoque reside na oralidade. O mesmo prevalece durante a década de 50, em que estavam na linha da frente, ao nível da psicologia, Skinner e a teoria do behaviorismo e na linguística, o estruturalismo dos ilustres Saussure e Bloomfield, que também valorizam a língua na sua vertente oral, baseados na imitação, repetição, memorização de palavras e de frases como facilitadores da oralidade.

Noam Chomsky (Wikipedia), por sua vez, revoluciona a linguística nos anos 60, afirmando que a língua é uma habilidade criativa e não memorizada. O conceito de certo e errado cede lugar ao conceito de aceitável e inaceitável. O ensino das línguas distingue uma abordagem humanística, apoiada na comunicação e na participação ativa do aluno.



A partir dos anos 70 e 80, surge o construtivismo. Piaget e Vygotsky, pais da psicologia cognitiva contemporânea, já tinham proposto que o conhecimento era construído em ambientes naturais de interação social, estruturados culturalmente. Cada aprendiz constrói a sua aprendizagem baseado em experiências de fundo psicológico, resultantes da sua participação ativa no ambiente.

Stephen Krashen (1982) traz ao ensino das línguas as teorias de Chomsky, Piaget e Vygotsky e estabelece uma clara distinção entre o estudo formal e a assimilação natural de idiomas, entre informações acumuladas e as habilidades desenvolvidas, redefinindo os rumos do ensino das línguas. No seu livro *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (Kraschen, 1982) define os conceitos de aprendizagem e aquisição da língua e conclui que a proficiência não resulta da acumulação de informações ou do conhecimento de regras gramaticais, considera, antes, que, apesar das dificuldades, poderá ser atingida se existir o ambiente apropriado, já que a aprendizagem se faz pela assimilação subconsciente dos seus elementos (pronúncia, vocabulário, gramática) em contextos sociais. O meio mais eficaz para se aprender não depende da prática oral repetitiva ou do uso das tecnologias, mas sim da exploração de situações de comunicação autêntica, reais ou criadas, em consonância com os interesses e as necessidades de cada grupo e cada aluno. A sala de aula deixa de ser o centro do ensino para dar lugar ao contacto direto através de intercâmbios.

Na década de 1990, o canadense Steven Pinker reforça a credibilidade da teoria de Krashen em favor de assimilação natural de línguas estrangeiras. No seu livro *Language Instinct*, Pinker (Pinker, 1994) afirma que língua é instintiva, fruto da habilidade humana inata, cujo desenvolvimento é independente da racionalidade.

Chomsky defende, nos anos setenta, que a teoria da aprendizagem, por um lado, é incapaz de explicar a capacidade que o aprendiz tem de usar a linguagem, assim sendo, tanto o método conducionista como o método áudio-lingual estariam muito afastados do que é necessário para a aprendizagem de uma língua. Baseado na gramática transformacional, Chomsky realça a aprendizagem de estruturas gramaticais, analisando-as convenientemente. Defende que através da sua interiorização, os alunos comunicarão de forma automática em situações reais. Este autor não conquista muitos seguidores, vindo a sua teoria preterida para o método contrastivo, que salienta a procura dos erros mais comuns, evidenciados na aprendizagem, para se proceder, após a análise aturada dos mesmos à formulação das soluções mais produtivas.

Segundo Firth, citado por Präss (Prass, 2012) a aprendizagem de uma segunda língua deve fazer-se tendo em conta as pessoas, os objetos, os aspetos gramaticais, os significados, sublinhando, desse modo, a relação entre a linguagem e o contexto espaço-cultural em que se difunde.

Citando mendoza, López & Martos “nenhum método de ensino parece ter a superioridade inerente que lhe permita alcançar de uma forma plenamente satisfatória todos os resultados que se pretende” (Mendoza, López, & Martos, 1996). Neste caso, o equilíbrio e o ecletismo são as palavras de ordem. Já o Instituto Cervantes<sup>1</sup> não se coíbe de manifestar a preferência pelo método comunicativo, que é o adotado politicamente pelo Conselho de Europa. Incentiva à aprendizagem da língua, através da consecução de competências comunicativas, como também à aquisição de certas habilidades, que permitam aos alunos comunicar-se em situações da vida real. Reúnem-se a memorização, a inferência, a monitorização do discurso, a análise do *input*, a atenção, a redução e a apelação. Abandona-se a ideia proposta por Sausurre de conceber unicamente o signo linguístico como a união de um significante e de um significado, já que existem relações extralinguísticas e interlinguísticas que são elementos complementares e essenciais para o processo comunicativo.

#### 2.3.5. PEDAGOGIA DO ERRO

Edgar Morin (Morin, 1994), pedagogo francês, refere que se deve valorizar o erro enquanto instrumento de aprendizagem, pois não se conhece algo sem primeiro cair nos equívocos ou nas ilusões.

No QECR, tal como foi mencionado a propósito da interlíngua, assinala-se que os erros sucedem quando há a interferência da língua materna e, desse modo, tergiversa-se a norma da língua alvo. O erro pode encarar-se de diferentes modos, uns consideram-no como a prova do fracasso da aprendizagem, outros como o resultado da ineficácia do ensino, já noutra ordem de ideias, como a vontade de o aluno comunicar, apesar de os riscos, ou como o produto transitório do desenvolvimento de uma interlíngua. No sentido de os mitigar ou eliminar, o QERC enuncia várias formas de atuar, por exemplo: o professor deve corrigir imediatamente os erros, no caso dos alunos se darem conta; por outro lado, os alunos apontarão os erros e a sua correção para os erradicar, desde que não interfiram com

---

<sup>1</sup> [www.cervantes.es](http://www.cervantes.es)

a comunicação, sublinhando a fluência e não tanto a correção linguística. Numa abordagem mais intensa, para além de serem corrigidos, os erros devem ser analisados pelo aluno e explicados mais tarde. Outras das hipóteses, é serem considerados como “uma interlíngua transitória” e, como tal, sem importância.

O professor deve ponderar como tratar a existência desses erros e a sua persistência para, de certa forma, evitar que voltem a manifestar-se. Assim sendo, pode alterar as suas planificações, posicionando-se no seu tratamento de uma forma mais individual ou, se preferir, de grupo. Pode, também, refazer materiais ou exigir outros, por último, reponderar a sua importância nos critérios de avaliação da disciplina, questionando o peso da pronúncia, ortografia, vocabulário, morfologia, pragmática, sintaxe, uso e conteúdo sociocultural e sociolinguístico. Nos programas nacionais, o seu tratamento é abordado, no ensino básico, no plano das atitudes, como fazendo parte do processo de aprendizagem, adquirindo, no ensino secundário, um tom mais elevado, com direito a tópico, integrado nas estratégias metodológicas e destacado como “passo necessário e inevitável no processo de aprendizagem” (Sonsoles Fernández, 2001).

#### 2.3.6. SER PROFESSOR/ SER PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Legalmente, um professor deve cumprir as quatro dimensões referenciadas no Decreto-Lei n.º240/2001, de 30 de agosto, designadamente: a profissional, social e ética; a do desenvolvimento do ensino/aprendizagem; a da participação na escola e do envolvimento na comunidade e a do desenvolvimento profissional, que, como se pode constatar, concebem, também, a essência deste relatório. O denominador comum destas dimensões reside na investigação e na reflexão, que associadas ao ato de ensinar, fomentam a autonomia dos alunos, perspetivando a sua participação social futura. Sublinha-se, neste decreto, a necessidade que o professor tem em seguir os objetivos delineados no projeto curricular de turma, bem como a importância de integrar os seus saberes específicos com os transversais e multidisciplinares. Fazendo uso das novas tecnologias e de várias estratégias pedagógicas, o docente contribui para o envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem, dando importância às suas experiências, que, por sua vez, serão tidas em conta na gestão do currículo. Deve promover a disciplina - estimulada pelo reconhecimento das regras de convivência- reconhecendo na avaliação a sua importância para melhorar o percurso escolar. Deve participar nas atividades promovidas pela escola, não se circunscrevendo ao espaço da sala de aula. Deve ser chamado a colaborar na

reorganização do Projeto Educativo e dos Projetos Curriculares, envolvendo-se ativamente no processo educativo, colaborando com os colegas, alunos, encarregados de educação e outros elementos da comunidade escolar, que incluem as famílias dos discentes. Deve, igualmente, elaborar projetos com vista a consolidar as aprendizagens, tais como visitas de estudo, trabalhos de campo, *workshops*, apresentações/representações artísticas, palestras, etc.

As referências à tarefa do professor vêm sido já largamente referidas nos programas apresentados e também no QECR, destacando-se, neste último, a exigência pela sua total disponibilidade na cedência do espaço de protagonismo ao aluno, que se torna o centro da educação, e para quem se torna impreterível criar e desenvolver as competências que o tornem partícipe da gestão curricular e da seleção das atividades e estratégias que melhor se adequem à forma como aprende, possibilitando-lhe uma maior autonomia, cimentando a sua responsabilidade e o respeito pelo outros.

No domínio particular da literatura, existem vários autores que têm opiniões publicadas em livros ou artigos científicos sobre o que é ser professor. Seria utópico abarcar todas essas opiniões, assim sendo seleccionei algumas das que tive acesso e que creio que contribuem para construir o perfil que se pretende de um pedagogo, sem que divirja do que é pretendido legalmente.

No entender de Pacheco (Pacheco, 2001), o “ professor é um executor, um técnico que realiza um projeto planeado por peritos” que em virtude da existência de programas, traçados a nível nacional, não tem autonomia quanto aos conteúdos, no entanto tem-na para a transformação didática dos mesmos, com vista a serem compreendidos e postos em prática, pessoal e socialmente, pelos alunos. Um professor deve estar, por isso, atento aquando das planificações das suas aulas aos fatores que intervêm nesse processo e que as influenciam indiretamente, por exemplo: diferenças individuais, crenças educativas, pensamentos, juízos, opções, motivações, valores, conhecimento da matéria, manual adotado, bem como o conhecimento dos alunos, realizado através do contacto com os pais ou pelas informações presentes em documentos oficiais, preenchidos em anos letivos anteriores. Alarcão (Alarcão, 2003), por seu lado, propõe um professor reflexivo, numa escola reflexiva. Será uma reflexão feita individualmente e com os seus pares, contudo para que tal seja possível, a escola deve proporcionar-lhe as condições propícias para essas práticas reflexivas. Se a escola se traduz por uma comunidade educativa, que não se restringe aos professores e aos alunos, mas também à sociedade envolvente, então o professor deve refletir na sua prática e deixá-la eivar-se por essa dimensão social. Um

docente para se tornar reflexivo tem de abandonar o discurso descritivo e narrativo, a favor daquele em que se desenvolvam interpretações articuladas e justificadas, abundantes em sistematizações cognitivas. O papel da experiência, da expressão crítica e explicativa e do diálogo, assumem um papel relevante, criando um triplo diálogo: consigo, com os outros e com a própria situação.

Alarcão considera que a ênfase da aprendizagem está em quem aprende, sendo o papel dos professores o de criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem, estimulando esse processo, bem como a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender. São estruturadores e animadores de aprendizagens e não somente arrimos do ensino. Têm de estar conscientes que são só mais uma fonte de informação entre muitas, que atualmente os alunos dispõem. Os grandes desafios dos docentes passam pelo desenvolvimento do espírito crítico (baseado no diálogo, no confronto de ideias, de experiências, de respeito pelo outros) e no espírito autocrítico, fomentando o trabalho autónomo e cooperante. Sem que isso signifique a perda da autoridade do professor, mas antes uma reflexão na sua responsabilidade social. Não pode ser um mero reprodutor de ideias e de experiências dos outros, deve acreditar no seu percurso criativo, baseado na sua dimensão holística, interativa e ecológica, sem que o isolamento o guie, para além dos momentos de reflexão pessoal. A importância crucial da troca de experiências e a concretização de um trabalho colaborativo, de interajuda, permitir-lhe-ão aprender a melhor ensinar. Na opinião de Cardoso (2013, Cardoso) um professor de excelência terá de reunir diversas qualidades, para desenvolver nos seus alunos as melhores aprendizagens, entre as quais, deve preparar materiais de apoio didáticos e de visual atrativo, dar explicações claras, com exemplos ilustrativos, apresentar-se pontualmente e exigir pontualidade, demonstrar entusiasmo na condução da aula e na lecionação dos conteúdos, ser dinâmico, alternar entre momentos de exposição e outros de maior participação, proporcionando a realização de várias atividades, deve motivar a participação dos alunos mais tímidos, apresentar disponibilidade para esclarecer dúvidas, revelar-se reflexivo e dialogante com os seus pares, exibir credibilidade e fiabilidade nas suas avaliações, cujos critérios objetivos, devem ser conhecidos pelos alunos, promover a autonomia e a aprendizagem ativa, ser justo, cortês e consciente no exercício do seu papel e, ainda, promotor da autoestima dos discentes, através de palavras de estímulo ou através da exposição dos trabalhos que foram realizando.

### 2.3.7. AVALIAÇÃO

O conceito de avaliação, nos programas de línguas para o básico e para o secundário, reúne o consenso quanto à universalidade, obrigatoriedade e igualdade de oportunidades no acesso ao sucesso escolar, sublinhando-se a diferenciação no ensino e na aprendizagem. Após uma avaliação exaustiva das dificuldades dos alunos, devem reformular-se as estratégias e proceder a adaptações curriculares, de acordo com as especificidades verificadas. Nos programas, valoriza-se a avaliação contínua e formativa e não a de simples classificação e certificação académica. Os alunos são chamados a participar na sua avaliação, que deve transparecer os processos e os produtos seguidos e conseguidos, respetivamente, assim como os seus esforços e as suas aquisições. Nesse sentido, não se avalia unicamente os conhecimentos, mas também as capacidades, as atitudes e os valores. Por outras palavras, avalia-se a compreensão de textos orais e escritos de natureza diversificada; a expressão oral e escrita de enunciados; a adequação que o aluno faz de aprendizagem da língua às suas experiências e necessidades; a utilização das estratégias que lhe permitam suprir as deficiências dos seus conhecimentos e a evolução da sua identidade pessoal e social. Apresentam-se meios de avaliação que se repetem nos dois programas, preocupados, essencialmente, em desenvolver autonomia, o poder de iniciativa e o sentido crítico dos alunos, do mesmo modo que estimulam a cooperação entre docente-discente, na resolução dos problemas que vão surgindo na aprendizagem. As atividades constituirão meios de avaliação, e os exemplos são os mesmos nos dois programas, designadamente: trabalhos individuais e de grupo, entrevistas, discussões e debates, exposições, portefólios, trabalhos de projeto, intercâmbios culturais, diários dos alunos, material audiovisual, que poderá ser realizado pelos próprios alunos (esta última atividade é sugerida apenas no programa do secundário). O programa do básico apresenta uma lista extensa, por cada competência comunicativa, de instrumentos de avaliação, que deve ser aprovada pelos alunos. O programa do secundário enfatiza a avaliação formativa e contínua, dando também relevo à avaliação por diagnóstico (Sonsoles Fernández, 2001), reafirma-se a importância da avaliação dos processos e dos produtos. Com o objetivo de tornar a avaliação fiável, sugere-se que sejam apresentados aos alunos os critérios de avaliação, assegurando a motivação dos alunos. Nos dois programas, constata-se a mesma preocupação pela autoavaliação, aconselhando-se à elaboração de mecanismos de controlo dos erros, como por exemplo, através de associações, da criação de um caderno, no qual se anota a sua causa e a sua eventual solução (Sonsoles Fernández, 2001), da sinalização de

dificuldades, da produção de grelhas de autoavaliação sobre o grau do sucesso, do interesse, da participação e da satisfação. Exige-se que se avalie, sobretudo os progressos, utilizando estratégias de inferência, contrastando significantes e significados com a mesma forma em português e espanhol. No sentido mais lato, a avaliação projeta-se numa dimensão orientadora, designadamente nos momentos em que o aluno tem de fazer opções curriculares ou vocacionais ou, ainda, nos casos de insucesso.

Tendo em conta a ênfase dedicada à avaliação formativa nos programas de línguas, procurou-se nas palavras do professor Domingos Fernandes (Fernandes, 2006) um esclarecimento mais aprofundado sobre esse conceito, que acabou por se tornar surpreendente, uma vez que nos presenteia com uma nova nomenclatura: Avaliação Formativa Alternativa (AFA), que se baseia em “ novas visões acerca da natureza das interações sociais que estabelecem entre os alunos e entre os professores e os alunos (...), cuja principal função é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, i.e., com significado e compreensão (...), pressupõe uma partilha de responsabilidade em matéria de ensino, avaliação e aprendizagem e, conseqüentemente, uma redefinição dos papéis dos alunos e dos professores.” (Fernandes, 2006). Resumindo, trata-se de um sistema que pretende regular e melhorar o ensino e a aprendizagem, através da recolha de dados, junto dos alunos, sobre os seus conhecimentos ou a falta dos mesmos, bem como a sua capacidade de aplicação. Os alunos devem, após a recolha dessa informação, ser elucidados sobre a sua situação de aprendizagem, relativa a determinados conteúdos, para que se possam desenvolver tarefas e outras ações que os ajudem a progredir. Domingos Fernandes defende que a avaliação formativa “é com certeza um processo pedagógico essencial para apoiar milhões de alunos que experimentam a frustração, o desânimo, o abandono escolar e mesmo a exclusão social”(Fernandes, 2006) que se deve destacar da avaliação formativa behaviorista, mais preocupada com a consecução dos objetivos que com a melhoria da aprendizagem.

### 3. ENQUADRAMENTO GENÉRICO DA PRÁTICA LETIVA

#### 3.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A prática de ensino assenta, desde logo, num determinado contexto educativo, circunscrito a um determinado tempo e espaço. Tendo em conta essa particularidade, assevero que o início das minhas funções, como docente de espanhol- iniciação, teve início no ano letivo 2011/2012 e como destinatários um agrupamento de turmas do 11ºano, da Escola Secundária com 3º ciclo Amato Lusitano (ESAL), em Castelo Branco, denominada: Agrupamento de Escolas Amato Lusitano, desde o ano letivo 2013/2014.

Antes de imergir no conteúdo e na reflexão do trabalho desenvolvido, considero conveniente apresentar a escola a que se reporta este relatório, sublinhando as suas idiossincrasias, sobretudo ao nível dos Projeto Educativo e Projeto Curricular de Escola, englobando questões de fundo, relacionadas com a sua génese, área, oferta educativa, comunidade escolar, meio social e administrativo envolvente. Estas questões revestem-se de suma importância para entender a dinâmica da escola e inserem-se nos conceitos-chave de aprendizagem, anteriormente apresentados, em especial, no que ao currículo e a autonomia das escolas se refere.

A ESAL foi criada, oficialmente, em 1955, pelo decreto nº40209, de 28 de junho. O mesmo diploma “respondia aos anseios da população albicastrense no sentido de criar a Escola Industrial e Comercial de Castelo Branco” (Escola Secundária com 3º ciclo Amato Lusitano [ESAL], 2009). Sete anos depois de instalada, provisoriamente, no museu Tavares Proença Júnior, estabeleceu-se em edifício próprio, no espaço atual, sito na Avenida Pedro Álvares Cabral, local privilegiado no contexto citadino, próximo do centro e, por isso, com uma múltipla oferta de serviços públicos, tais como: o Hospital Amato Lusitano, o Centro de Saúde, o IPDJ, os Correios, o Centro de Emprego, o Instituto Politécnico e a Caixa Geral de Depósitos.

Comporta 31 salas de aula, espalhadas por quatro pisos, ressaltando-se a particularidade de que todas, sem exceção, para além do número, podem identificar-se pelo nome de uma personalidade ilustre da cultura portuguesa ou internacional, cuja imagem, desenhada a carvão por alunos da escola, se situa no lado superior direito das portas.

Os 2,4 hectares, que constituem a sua área total, são ocupados por quatro blocos autónomos, mas interligados. O bloco central é composto por quatro pisos, sendo o terceiro



dirigido aos serviços de apoio às aulas, à organização administrativa, às aulas de informática, à sala dos professores e ao acesso aos ginásios. No quarto andar, situa-se o Gabinete de Apoio ao Ensino Escolar, a sala dos diretores de turma, na qual se insere o gabinete de receção aos pais e encarregados de educação. Localizam-se ainda nesse piso: a biblioteca escolar e a sala 45, “Luís de Camões”, reservada a palestras e a outros eventos, organizados pela comunidade escolar.

No segundo piso, podemos aceder aos balneários e ainda ao refeitório. É através deste piso que se tem acesso às oficinas de Construção Civil, de Artes, de Mecânica, e de Eletricidade, bem como à zona do bar dos alunos, da reprografia e da papelaria, que, apesar de exteriores, são protegidas por um imenso alpendre. No espaço exterior, a vista estende-se por dois campos de jogos e por zonas envolventes arborizadas, às quais se unem esculturas e painéis de azulejos, levados a cabo, igualmente, pelos alunos de artes.

O estado de conservação do espaço é minimamente aceitável, no entanto, dado o desgaste de certos materiais, carece de reabilitação, que já esteve na iminência de ser concretizada, não fosse o projeto ministerial ter sido abortado.

Apesar de as instalações atingirem os cinquenta anos de idade, salienta-se o aspeto inovador, proporcionado pelo apetrechamento tecnológico de toda a escola, visto cada sala possuir um computador e um videoprojetor, tendo algumas, inclusivamente, quadros interativos. A informatização da escola atingiu mesmo os livros de ponto, que foram substituídos por sumários digitais, facto que agilizou, sumamente, o trabalho não só dos professores como dos diretores de turma e coordenadores, facilitando a obtenção de múltiplos dados sobre as turmas e os respetivos elementos.

Como aspetos negativos na gestão da escola, o Projeto Curricular de Escola sublinha os seguintes: “1. O elevado número de turmas existentes, pela diversidade de níveis de ensino e de educação ministrados, obriga ao aproveitamento de todos os espaços, mesmo daqueles que não têm condições mínimas de luminosidade, arejamento e área; 2. Falta de áreas de trabalho específicas, sobretudo gabinetes de trabalho, para exercício do excessivo número de trabalho exigido pela atividade docente, não só em termos de consecução de todo o trabalho colaborativo necessário, mas também na realização de tarefas de cariz mais burocrático”(Escola Secundária com 3º ciclo Amato Lusitano [ESAL], 2009).

Quanto aos aspetos positivos, salientam-se as inúmeras atividades, desenvolvidas anualmente por toda a comunidade escolar, que facultam um clima caloroso e de bem-estar, essenciais para uma educação saudável.

No que respeita à oferta educativa, a mesma inicia-se no sétimo ano de escolaridade e prolonga-se até ao 12ºano. No terceiro ciclo, com um total de aproximadamente 130 alunos, distribuem-se duas turmas por cada ano. Oferecem-se, ainda, dois Cursos de Educação e Formação (CEF), de Instalação e Recuperação de Computadores, de primeiro e segundo anos. Já no ensino secundário, o número de alunos aumenta, significativamente, para 750, o que, juntamente com os alunos do 3º ciclo, perfaz um total de 870 alunos. De entre as 36 turmas do secundário, a ESAL disponibiliza 12 para os cursos profissionais, que estão, na sua maioria, relacionadas com o domínio da informática (Multimédia e GPSI). De acordo com o seu carácter profissionalizante, a escola mantém protocolos com várias entidades públicas e privadas, para permitir o estágio a esses alunos. Para além dos cursos já mencionados, ao nível do profissional, os discentes podem, ainda, optar pelos cursos de turismo ou de mecatrónica. No que diz respeito aos cursos regulares, distribuem-se, em cada ano do secundário, por turmas de Desporto (2), de Ciências Sociais e Económicas (1), Artes Visuais (2) e Científico-Tecnológico (3), autorizadas pela rede escolar. Trata-se, também de uma escola de referência para o ensino dos cegos e dos surdos profundos, do mesmo modo que integra vários projetos de diferentes domínios conceptuais, designadamente, ENEAS, REXCELL; Serviços de Orientação Profissional, Espaço 550, Educação para a Saúde e o Jornal Escolar *ESALpicos*. Além disso, procura dar resposta a todas as demandas educacionais e sociais não somente da urbe, onde residem 35242 cidadãos, dos quais 5232 têm idades compreendidas entre os 0 e os 14 anos e 3886 entre os 15 e os 24 anos, como também de todo o concelho albicastrense que reúne 56109 residentes, tendo 7107 entre os 0 e os 14 anos e 5424 entre os 15 e os 24 anos, segundo os dados dos Censos de 2011. Salienta-se que, apesar de a população em geral ter aumentado nos últimos anos, curiosamente, diminuíram o número de jovens dos 0 aos 14 em 3,4 %, e 24% entre os 15 e os 24 anos. A população estudantil da ESAL integra, assim, alunos de todo o concelho e, inclusivamente, de outras partes do distrito ou das províncias próximas, que procuram, na escola, cursos que não lhes são proporcionados na sua área de residência. Da análise da situação socioeconómica dos alunos e dos seus agregados familiares, constata-se que a ESAL é “a herdeira mais fiel do espelho do concelho, pois recebe os alunos oriundos do sector terciário e de uma população residente com um mais baixo nível de instrução, verificando-se que apenas 10 e 15% de pais e mães, respetivamente, têm uma licenciatura.” (Escola Secundária com 3º Ciclo Amato Lusitano [ESAL], 2008) 23% dos alunos são subsidiados e, com a mesma percentagem, estão os alunos que vivem em famílias monoparentais, mas tal não significa que se tenta encontrar numa correlação entre

esses dados. 3% dos alunos são de origem estrangeira, maioritariamente do Brasil ou dos países do leste europeu, como a Roménia e a Ucrânia. Ao nível do pessoal docente, 76% pertence ao quadro de escola, 12% integram os quadros de zona pedagógica e os outros 12% são contratados. Verifica-se que o corpo docente tende a envelhecer, uma vez que 63% insere-se na faixa etária superior aos 45 anos. Quanto ao pessoal não docente, verifica-se que, especialmente, os assistentes operacionais, encontra-se bastante reduzido, o que dificulta um acompanhamento mais atento das atividades letivas, que têm início às 8h30 e terminam às 18h20 (Escola Secundária com 3º ciclo Amato Lusitano [ESAL], 2009).

### 3.2. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA/ALUNOS

Como já foi afirmado anteriormente, a turma na qual ocorreu a prática de ensino supervisionada é constituída por várias turmas, assumindo a denominação de agrupamento, uma vez que inclui sete alunos do 11º DESP1 (Tecnológico de Desporto), seis do 11º CT1 (Ciências e Tecnologias), uma aluna do 11º CSE (Ciências Socioeconómicas) e uma do 11º AVIS 1 (Artes Visuais). A heterogeneidade da turma de espanhol de 11º iniciação, destaca-se, à partida, pelos cursos díspares que integra, no entanto, tal facto, não constitui de *per se* um problema, pois o clima que dominou, durante o ano letivo, foi bastante harmonioso e propício à execução de um trabalho cooperativo e de respeito, sem querer com isso afirmar que atingiu a perfeição, aliás a perfeição é, no meu entender, algo utópico, porque o ser humano em si não o é. Como em todas as turmas de todo o mundo, houve momentos menos bons, pontualmente marcados, por problemas de indisciplina, mas facilmente sanados, devido, sobretudo, à maturidade dos discentes, e também à cimentação dos valores de convivência social que, nesta faixa etária, se tornam mais consolidados, que em idades mais jovens.

A turma era constituída por um total de quinze alunos, onze dos quais raparigas e quatro rapazes. Sendo que três desses rapazes pertenciam ao curso de desporto e o outro ao curso de ciências e tecnologias. As suas idades compreendiam-se entre os 15 e os 18 anos, tendo a maioria dezasseis anos. Apenas dois alunos apresentavam retenções, um deles com duas, no segundo e no terceiro ciclo, e o outro, uma vez no terceiro ciclo. Questionados sobre os motivos que os levaram a reprovar, apontaram a falta de estudo e de trabalho, bem como o desinteresse pelas atividades propostas na maioria das disciplinas. Um aluno assinalou, ainda, os problemas disciplinares como decisivos para a retenção. A maioria dos alunos é

natural de Castelo Branco, onde também reside, excetuando quatro alunos, um natural de França, dois de Idanha-a-Nova e um de Lisboa. Apenas um discente tem a sua residência oficial em Penha Garcia, mas, durante o período letivo, mora em Castelo Branco, em casa de familiares. A maioria dos alunos, isto é, doze, vive com os pais, três desses alunos são filhos únicos e os restantes têm um ou dois irmãos. Dois alunos têm pais divorciados, um deles vive só com a mãe e o outro com a progenitora e com os avós maternos. Nenhum dos alunos foi alguma vez abrangido pelo decreto-lei 3/2008- Necessidades Educativas Especiais. Quanto às questões relacionadas com a saúde, seis alunos têm problemas de visão, miopia e/ou astigmatismo, um aluno, devido a uma queda, no ano letivo anterior, foi sujeito a duas operações ao joelho, no decorrer do ano a que se reporta a prática de ensino, facto que o impossibilitou de assistir a algumas aulas, mas que facilmente recuperou com o Apoio Pedagógico Acrescido e com a comunicação estabelecida através do correio eletrónico. Alguns destes dados (anexo I – gráficos) foram transmitidos pelos diretores de turma, nas reuniões de Conselhos de Turma, realizadas na primeira semana de setembro e outros foram recolhidos junto dos alunos.

#### 4. PLANIFICAÇÃO DAS AULAS, CONDUÇÃO DAS AULAS E AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

As aulas ministradas ao agrupamento de turmas caracterizado anteriormente de forma genérica – que a partir deste momento passará a denominar-se, somente, turma - tiveram início no dia 12 de setembro, segunda-feira, num bloco de 90 minutos. Os 45 minutos remanescentes decorreram na quinta-feira seguinte, dia 15, perfazendo a totalidade das horas letivas por semana, da disciplina de espanhol, isto é, três tempos letivos. Também disponibilizei, no meu horário, 45 minutos (destinados à hora de estabelecimento, e que traduziam a compensação letiva, resultante da reorganização dos horários escolares, emanada pela tutela) ao esclarecimento de dúvidas destes alunos, frequentados, assiduamente, por quatro e, de forma esporádica, por outros dois.

Remontando ao primeiro dia de aulas, este coincidiu com um bloco de 90 minutos, que foi lecionado na íntegra (refiro na íntegra, porque na ESAL estava, expressamente, proibido deixar sair os alunos antes do término das aulas, sob pena de o professor levar falta). Após a minha entrada na sala, que foi seguida pela dos alunos, estes escolheram os seus lugares, tendo-os, imediatamente, informado que era de suma-importância que ocupassem os mesmos em todas as aulas, pois, desse modo, contribuiriam para que fosse mais fácil e célere assimilar o nome dos alunos, sendo também benéfico para a construção de um espaço de aprendizagem harmonioso, sem inquietações turbulentas, motivadas pela eventual troca de lugares. Depois desta primeira salvaguarda, apresentei-me e ofereci as boas-vindas à turma, desejando um ano letivo profuso em momentos de aprendizagem efetiva, ambientados num clima de respeito, de cooperação, de tolerância, de responsabilidade, de empenho, organizado nos valores da isenção ou da imparcialidade. Salientando, a propósito, os direitos e os deveres dos alunos e a necessidade de um comportamento ajustado da turma, para se providenciar um espaço de liberdade em termos de opinião, fundamentado no respeito pela intervenção dos colegas e do professor. Tendo em conta os problemas de visão e motores que haviam sido mencionados na reunião de Conselho de Turma, enfatizei que os alunos portadores dos mesmos deviam, preferencialmente, sentar-se à frente, algo que se evidenciou prontamente. Prosseguiu-se a aula com a apresentação oral de cada aluno, maioritariamente, em espanhol, que podiam estruturar de acordo com um pequeno guião de questões que proporcionei através de um *PowerPoint*. Posteriormente, apresentei um vídeo sobre Espanha (habitantes, línguas,

costumes/tradições, gastronomia, arte, economia e história recente, país hispânicos, músicas, desportos), que foi comentado pelos alunos, tendo-lhes sido realizadas algumas questões sobre os temas abordados no vídeo, que conduziram a um diálogo participado por todos os elementos da turma, sobre os conhecimentos adquiridos no ano letivo anterior ou sobre a sua cultura geral. Projetei, de seguida, a planificação anual (anexo II), analisando-a sem grandes demoras, uma vez que a retomáramos na aula seguinte, com o objetivo de se discutir a ordem de abordagem das temáticas obrigatórias. Foram projetados, seguidamente, os critérios de avaliação da disciplina (anexo III), que os alunos registaram nos seus cadernos, folhas ou dossiês, referindo que seriam realizadas duas avaliações sumativas, cuja marcação seria efetuada, também, na aula seguinte, e várias avaliações formativas, praticamente em todas as aulas, de forma a sistematizar e a consolidar os conteúdos ministrados. Frisei que seriam realizadas as avaliações formais da oralidade, cuja marcação seria realizada a partir de outubro, semanalmente, orientadas, no primeiro período, pela ordem alfabética. No segundo período, para não usar a mesma estratégia, no sentido de promover a igualdade, optar-se-ia por começar do último número para o primeiro. No último período, seria a vez dos nomes do meio iniciarem as apresentações, progredindo-se em espiral. Sempre que os alunos não se sentissem à vontade com os temas que lhes coubessem desenvolver, podiam trocar com algum colega, que estivesse disposto a efetuar uma permuta. Sublinhe-se que a avaliação da oralidade seguiu os parâmetros designados pelo GAVE (Anexo IV) para esse fim. De acordo com os critérios de avaliação, por ordem expressa do Ministério da Educação, 30% da classificação total da disciplina era-lhes destinada. Explicadas estas diretrizes, foi distribuído aos alunos um questionário: *¿Quién soy yo?* (anexo V), sob a forma de texto lacunar, no qual pretendi aprofundar outras curiosidades sobre os mesmos, nomeadamente, as expectativas em relação à disciplina de espanhol, a razão da escolha do espanhol como terceira língua, no secundário, as atividades que mais os estimulavam, as atividades linguísticas que tinham preferido explorar, no ano anterior, assim como apresentação de ideias para a construção de um projeto comum de turma. Outras questões abordadas pretendiam explorar aspetos sobre a personalidade dos discentes, por outro lado, identificar as características que mais apreciavam num professor de língua estrangeira. Da análise desse questionário, constatou-se que uma grande parte das expectativas dos alunos, face à disciplina, incidia na sua aprovação com uma classificação elevada. No âmbito de outras opções, um aluno referiu que desejava vivenciar experiências gratificantes e enriquecedoras, que lhe aportassem mais conhecimentos sobre a língua e sobre Espanha; dois alunos afirmaram que gostavam

de, no final do ano, conseguir falar, fluentemente, espanhol; outro referiu a melhoria da pronúncia como o objetivo mais encorajador e sete alunos escreveram que desejavam conhecer Espanha, sugerindo a realização de uma visita de estudo. No que concerne à opção pela língua espanhola, três alunos mencionaram que se devia ao facto de ser, no seu entender, mais fácil que o francês. Dois discentes referiram que a razão da sua escolha se atinha ao desejo de realizarem os seus estudos universitários, em Espanha. Outros quatro salientaram que a semelhança do espanhol com o português tinha sido decisiva para se matricularem no espanhol. Por fim, dez alunos concordaram que seria uma ótima maneira de subir a média do secundário, pois pretendiam manter as classificações obtidas no ano letivo anterior, em que a nota mínima obtida havia sido catorze valores (outros resultados: três 20, um 19, dois 18, quatro 17, três 16, dois 14). Os dados obtidos em relação à avaliação do aproveitamento, no final do terceiro período, no ano letivo transato, foram recolhidos junto da professora que lecionara o espanhol iniciação - 10ºano. A mesma professora não deu continuidade à turma, porque como era contratada, terminara as funções na escola, no final do ano letivo. Coincidentemente, voltou a ficar colocada, novamente no ano letivo seguinte, 2011/2012, mas sem que o seu horário contemplasse a mesma turma, que havia sido adjudicada no meu horário. A direção decidiu atribuir-se uma turma de espanhol, não só porque apenas tinha seis horas para lecionar de português, mas também porque tinha conhecimento de que frequentava o segundo ano do curso de espanhol, na Universidade da Beira Interior. Assim, escudando-se no despacho nº5328/2011, de 28 de Março, que estipula no artigo 3 que “os docentes independentemente do grupo para o qual foram recrutados, podem lecionar toda e qualquer disciplina, no mesmo ou noutro nível de ensino, para a qual detenham a habilitação adequada”(Ministério da Educação, 2011), a escola optou por rentabilizar os meus serviços, que tinham sido estabelecidos pela tutela pelo período de quatro anos, dos quais cumpria o segundo ano letivo, aquando da realização da prática supervisionada. Depois deste longo parênteses, que serviu para justificar em que contexto surgiu a oportunidade de lecionar a uma turma de espanhol, retomo a análise das respostas do questionário preenchido pelos alunos. No que diz respeito à questão sobre as atividades linguísticas mais estimulantes para os alunos na disciplina, a maioria respondeu tratar-se da compreensão oral, surgindo, em segundo lugar, a compreensão escrita, em terceiro, a expressão escrita, em penúltimo, a expressão oral e, por fim, a gramática. Preferiam os trabalhos realizados em grupo e apontaram as estratégias de visualização de filmes e audição de músicas, como as mais motivadoras, preterindo a realização de fichas de

trabalho com conteúdos gramaticais para as menos desejadas. Quanto às questões sobre a sua personalidade, a maior parte dos alunos considerava-se simpático, honesto e amigo dos seus amigos, apontando o orgulho e a teimosia como os seus maiores defeitos. Relativamente aos passatempos, um participava como ator em peças de teatro, dois gostavam de dançar, três gostavam de ler, sete preferiam sair à noite com os amigos, oito alunos optavam pela prática de desportos (natação, ciclismo, futebol, atletismo e ginástica acrobática), treze sentiam predileção por navegar na *internet*, especialmente, conversar nas redes sociais, todos gostavam de ver televisão e de ouvir música. Por fim, no respeitante às qualidades que exigiam num professor de língua estrangeira enunciaram as seguintes: simpatia (9) afabilidade (1), boa pronúncia (4), ter respeito pelos alunos (5), elaborar testes fáceis (8), não ser autoritário (1), bom explicador (4), perdoar falta de pontualidade (2) e não tolerar maus comportamentos (3), deixar sair mais cedo (1), e alguém que gosta do que faz (1). Sobre a realização de um projeto comum, apenas três alunos se aventuraram com propostas, tais como realizar uma peça de teatro em espanhol, expor trabalhos e fazer um intercâmbio. Estas três propostas foram profusamente discutidas na aula seguinte e depois de um *brainstorming*, com algumas propostas lançadas também por mim, por unanimidade, ficou decidido que se realizariam pequenas curtas audiovisuais alusivas a provérbios, aos costumes e à arte (pintura, arquitetura, música e literatura) espanhola, realizadas em entrevistas a espanhóis, aquando da visita de estudo a uma cidade espanhola, que seria integrada no plano anual de atividades da escola e, por decisão do grupo de espanhol, a Zamora. Avançou-se também com o intercâmbio com Cáceres, que os alunos haviam iniciado no ano anterior com uma visita a essa cidade. Nesse ano da prática letiva supervisionada, seria a vez de a ESAL receber os estudantes espanhóis, como tal deveriam organizar atividades. Informei-os que o grupo de espanhol determinara, para o plano de atividades anual, a apresentação de uma exposição no átrio da escola sobre os países hispânicos da forma mais original possível, de preferência concretizada para o *Día de la Hispanidad*, celebrado a 12 de outubro. Providenciou-se, nas aulas seguintes, a divisão dos grupos de trabalho com os respetivos países. Cada grupo tinha a seu cargo realizar pesquisas, nas quais selecionaria informações, acompanhando um guião comum, que englobava: o nome do país, a bandeira, os habitantes, a dimensão, a capital, as principais cidades, os costumes, as personalidades, a gastronomia, as músicas, a fauna e a flora. Além disso, cada grupo tinha de elaborar um vídeo publicitário e um panfleto sobre uma das nações trabalhadas. A atividade foi concluída com sucesso com trabalhos de grande valor, mas fora da data prevista - dia 12 de outubro - na qual apenas se apresentaram alguns



cartazes, assim como as bandeiras dos países hispânicos. A visualização de alguns vídeos sucedeu durante as aulas e, mais tarde, na festa de final de ano. Outorgou-se um prémio (livros) ao grupo vencedor.

## 5. ANÁLISE DA PRÁTICA DE ENSINO

De todos os momentos vivenciados na prática de ensino, que se desenvolveram por 110 aulas, ressalto para análise a unidade didática: “Alimentação e Consumo”, não pretendendo com esta escolha menosprezar as outras unidades trabalhadas, já que todas foram envolventes e com muito para explicar e refletir, não obstante, a suprarreferida reteve a minha preferência para examinar, devido não só à minha simpatia pelo tema, mas pelo facto de se ter vindo a revelar bastante enriquecedora, lecionada numa altura em que os discentes tinham desenvolvido uma maior autonomia e também uma maior facilidade no desempenho da sua proficiência no espanhol.

Esta unidade surge, naturalmente, especificada na planificação anual, mas de uma forma muito sucinta - como é apanágio desse tipo de planificação - ainda assim, devo referir que a mesma havia sido efetuada pelas professoras de espanhol do ano anterior e aprovada, em departamento e pedagógico e, como tal, aceite por mim de uma forma demasiado passiva, pelos motivos que passo a explicar: na segunda fase dos concursos, início do ano letivo 2011-2012, foram colocadas duas professoras contratadas de espanhol na ESAL (a escola não tem professores efetivos de língua espanhola) entre as quais, coincidentemente, a professora que havia lecionado espanhol à minha turma no ano anterior. No meu horário constavam apenas três horas de espanhol-iniciação, 11º ano, sendo os outros níveis divididos pelas outras professoras. Assim, e como me estreava na leção do espanhol, solicitei constante ajuda às minhas colegas, que foram imensamente generosas e incansáveis, providenciando-me material e, inclusivamente, a planificação anual da disciplina, que confesso não ter posto em causa a sua correção, confiando plenamente nos órgãos que a haviam aprovado e na professora que a havia elaborado. Limitei-me, somente, a analisar as temáticas com os alunos e a questionar a ordem pela qual seriam lecionadas, algo que, de facto, sofreu algumas alterações, devido, especificamente, à planificação dos trabalhos de projeto trimestrais.

Uma vez que era a única professora que lecionava esse nível, procedi à preparação semanal das aulas de forma individual, embora, e volto a ressalvar, interagindo com as minhas colegas, solicitando-lhes conselhos e esclarecendo dúvidas. Por outro lado, fui-me documentando com todo o tipo de material e informação que pude adquirir ora junto dos meus professores de espanhol da Universidade da Beira Interior, junto de colegas e amigos

espanhóis, ora através das pesquisas na *internet* ou em livros que fui adquirindo ou consultando em alguma biblioteca.

Da planificação anual nasceu a planificação de cada unidade didática, mais especificada e aprofundada em termos de conteúdos, abrangendo as competências comunicativas e transversais, os objetivos, as estratégias, os recursos e a avaliação, divididas, temporalmente, pelas horas letivas propostas pelo programa da disciplina. A unidade didática denominada de “Alimentação e Consumo” (anexo VI) constituiu a raiz da planificação de aula, que exemplificarei posteriormente. Tendo surgido numa altura já mais consolidada do processo ensino-aprendizagem, fruto do conhecimento mais aprofundado do perfil de cada aluno e do seu ritmo trabalho. Esta unidade não foi linear, isto é, não foi lecionada *ipsis verbis* como surge exarada, tendo, por conseguinte, sofrido alguns reajustes e alterações, motivadas, essencialmente, pelo ritmo de trabalho dos alunos, muitas vezes condicionado pelas dificuldades manifestadas. Neste campo, tentei, continuamente, regular os desempenhos exigidos em cada tarefa, gerindo o tempo dedicado à sua realização, sem espartilhar demasiado a sua finalização. Fomentei nos meus alunos atividades de pesquisa, seleção, organização, exposição e remediação do trabalho, especialmente nas tarefas de maior dimensão, promovendo constantemente a interação, tanto na receção como na produção de textos, sempre numa perspetiva de transformação pela qualidade.

### 5.1. PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

A unidade didática, destinada à alimentação e ao consumo, poderá originar, logo à partida, algumas especulações, tendo em conta a audácia em juntar dois temas distintos (compras e alimentação), que também surgem separados na proposta do programa de espanhol, no entanto, e tendo em conta a sua organização na planificação anual, que aceitei seguir e foi aprovada em conselho pedagógico, considerei oportuno manter essa denominação, pois pretendo ser fiel ao trabalho desenvolvido e não ao que seria mais fácil seguir. Na verdade, a ordem estipulada, na planificação anual, plasma o elenco de conteúdos e atividades sugeridas pelo manual *Tres Pasos*, que havia sido adotado no ano letivo transato para a disciplina. Houve, naturalmente, uma ponderação sobre a exequibilidade da união destas duas temáticas, não obstante, realizou-se sem problemas e as competências foram adquiridas, bem como os objetivos alcançados, com menor ou maior proficiência, como foi sucedendo, em todas as unidades. Essa medição dos resultados alcançados foi realizada

mediante a observação direta dos meus alunos, através das interações verbais, das fichas de trabalho, das fichas formativas e de avaliação sumativa, bem como através das simulações realizadas e das dúvidas que foram partilhando.

Na minha opinião, é extremamente importante possuir um espírito aberto e flexível, já que, desse modo, facilmente, se podem encontrar pontes de ligação entre as várias unidades, pois a realidade abarca todos os domínios sociais e pessoais propostos para análise no programa da disciplina. A criatividade, sob a forma de estratégias motivadoras da aprendizagem, tais como a criação personagens com quem os alunos se identifiquem, a narração e reconto histórias, a utilização dos meios audiovisuais e dos produtos reais, asseguram uma melhor interligação entre as unidades e, como é óbvio, de aula para aula.

Tendo em conta a seleção dos itens em que assenta a planificação, optei por contemplar os que dividem a planificação anual, isto é, as competências comunicativas, os conteúdos funcionais, lexicais e gramaticais, as estratégias e as tarefas - que usei na mesma coluna por estarem intimamente relacionadas, já que a primeira constitui o processo mais encorajador para a concretização da segunda - a avaliação, os recursos e as horas destinadas à corporização da unidade, dando, igualmente, espaço às competências transversais da cidadania e do respeito por outros patrimónios culturais, por exemplo.

A escolha das atividades circunscreveu-se, maioritariamente, à abordagem metodológica comunicativa, baseada na ação, radicada na convicção que somos todos atores sociais, como refere, sumamente, o QECR. Neste sentido, as tarefas, baseadas na recriação e simulação da realidade abordada, foram constantes nas aulas, possibilitaram aos alunos uma comunicação mais ativa em espanhol. Frequentemente, os alunos tinham acesso a emissões televisivas e radiofónicas, através das quais contactavam com exemplos de falantes da língua espanhola, que manifestavam outras pronúncias, para além da revelada por mim. Neste ponto, destaco que a fluência no espanhol nunca supôs qualquer obstáculo ao meu desempenho, já que foi, sem dúvida, um aspeto favorável na obtenção da minha licenciatura em Espanhol.

Consciente que o ato de aprendizagem é individual e contínuo, procurei sempre ter em conta as características de cada aluno e a melhor maneira de lhes proporcionar uma aprendizagem consistente e efetiva, preocupada em diferenciar certos aspetos, atendendo à maior ou menor capacidade em aplicar os conhecimentos. Àqueles que, por exemplo, tinham maior facilidade em adquirir e pôr em prática o conhecimento apreendido, eram-lhes distribuídas mais fichas de trabalho para não abrandarem o ritmo, enquanto os outros colegas, com mais dificuldades, terminavam tarefas. Outros alunos podiam auxiliar esses

mesmos colegas. Noutras ocasiões, atentando aos recursos disponíveis, podiam realizar pesquisas na *internet* ou prosseguir com o seu trabalho autónomo em diferentes áreas vocabulares, com o intuito de aumentar o seu repertório linguístico.

## 5.2. PRÉ-PREPARAÇÃO E ENQUADRAMENTO INICIAL DA UNIDADE

A unidade selecionada segue-se à temática das viagens, e ambas foram facilmente interligadas, especificamente pela precisão inevitável de consumir e comprar produtos, mais ou menos necessários ao nosso bem-estar, em qualquer parte do mundo e, também, quando se viaja. Desde a primeira unidade, optei por criar duas personagens fictícias que foram apresentando as diferentes unidades aos alunos, como se dois anfitriões de Espanha se tratassem. As mesmas personagens, um rapaz e uma rapariga (Arancha e Fran), com, mais ou menos, as mesmas idades dos alunos da turma, entabularam diálogos “fictícios” através de textos escritos e, inclusivamente, via audiovisual, tendo para esse efeito solicitado a ajuda a dois nativos espanhóis, fruto dos meus conhecimentos pessoais, que interpretaram esses papéis. Ocasionalmente, recorremos à “Escola Virtual” que também possibilitava o conhecimento de distintas personagens, mas, neste caso, como personagens desenhadas. Este material multimédia, também, foi bastante útil para a exercitação e consolidação da competência linguística. Os alunos foram recetivos a estas atividades, mas desde que não ocupassem demasiado tempo da aula, pois notava-se, a partir de certa altura, a sua desconcentração e impaciência.

## 5.3. PLANIFICAÇÃO DE UMA AULA

A planificação de uma aula ou de qualquer aula deve ser bem delineada e com alguma antecedência, devendo-se também criar um plano alternativo com estratégias ou atividades que possam substituir as que não venham a decorrer como esperado. Normalmente, as atividades malogradas estão relacionadas com as TIC ou com o material eletrónico, que poderão apresentar problemas ou não estar acessíveis nesse dia e, por isso, obrigar a outro percurso estratégico. Também, se deve ter em conta o tempo despendido com as atividades e prever que algum tema possa fomentar um debate espontâneo, que o professor considere oportuno explorar e que poderá pôr em causa a realização de outras atividades que se tinham planeado.

A planificação de uma aula, como a miríade de praticamente todas as aulas, tem um antes, na aula anterior, e um depois, na aula seguinte. Parece básica esta assunção, mas, com certeza, deverá haver momentos, não pouco frequentes, em que estas planificações ocorrem isoladas, sem qualquer ligação com outras aulas envolventes. Creio que é um fator determinante, de coesão e de coerência, mostrar aos nossos alunos que o trabalho de partilha e orientação de conhecimentos, com vista à sua prática, não nasce de improvisos, mas sim de uma dedicação extrema à sua aprendizagem e ao desenvolvimento da sua identidade como cidadãos partícipes e ativos.

Na planificação de um bloco de noventa minutos, que passo a apresentar (Anexo VII) os conteúdos funcionais incidiriam na capacidade dos alunos comunicarem em espanhol, com o objetivo de comprarem e venderem produtos, mais precisamente, num restaurante. No campo lexical, pretendia-se que recuperassem algum vocabulário aprendido sobre os alimentos e sobre os objetos necessário para “pôr uma mesa”. Nos conteúdos linguísticos, trabalhar-se-iam os verbos no imperativo afirmativo e imperativo negativo, usando a pronominalização. Destacar-se-iam as expressões de desejo, em especial do verbo “*gustar*”, com particularidades bem distintas do verbo “gostar” português. E com isso rever os pronomes pessoais de objeto direto e indireto.

Definidas as competências, os objetivos, e os conteúdos, pensou-se nas melhores estratégias e nas atividades que as mesmas permitiriam concretizar. Ressalvo que, em todas as aulas, estariam sempre em cima da secretária da professora três dicionários: de espanhol-espanhol, português-espanhol e espanhol-português espanhol, se a *internet* funcionasse, abrir-se-iam os sítios de dicionários que os alunos poderiam consultar: da RAE (Real Academia Espanhola) e a *infopédia*.

Ao contrário de alguns professores, que decidem escrever o sumário no início da aula - por forma a explicar aos alunos os objetivos da aula, fomentando, ainda, a organização dos cadernos dos alunos - no meu desempenho como docente de espanhol, optei por dedicar o tempo merecido ao sumário apenas no final da aula, corroborando, deste modo, as palavras de A. Ricardo Mira e Moreira da Silva (Mira & Silva). Na sua opinião, escrever o sumário no início da aula seria restringir a construção da aula e dos saberes dos alunos, interferindo nas suas expectativas e limitando-lhes a criatividade. Estes autores consideram o sumário como uma síntese global de todas as sínteses parciais, que vão sendo construídas ao longo da aula.

O sumário dessa aula, escrito no final da mesma, no quadro, foi construído por um dos alunos (em todas as aulas, a elaboração do sumário estaria a cargo de um aluno, sendo

auxiliado sempre que necessário pelos colegas e pela professora) terminou por ser *Conclusión de las presentaciones sobre las compras y vendas en Tiendas. Cena en un restaurante. Repaso de los usos del imperativo afirmativo y negativo. Pronombres de objeto directo e indirecto. Las particularidades del verbo gustar.*

Os grupos que faltavam apresentar os trabalhos da aula anterior terminariam a sua tarefa e efetuava-se a auto e heteroavaliação das suas simulações, mediante as orientações da grelha de avaliação da oralidade, semelhante à proposta pelo GAVE (ver anexo V), que os alunos têm como exemplar no seu caderno ou dossiê, para se prepararem, com maior afinco, para a avaliação formal da oralidade.

Como primeira estratégia sobre os conteúdos da aula, no prosseguimento das atividades, a professora fazia referência às personagens Arancha e Paco, que depois de irem às compras toda a tarde, resolveram ir jantar fora, mas antes de se prosseguir com o foco nestes estudantes espanhóis, usaria a estratégia de apresentação de um vídeo de um jantar num restaurante espanhol, com diálogos entre dois clientes e um empregado. Os alunos, após a visualização do vídeo, seriam incentivados a descreverem a situação vivida, mediante as respostas a algumas questões propostas, oralmente, pela professora, que primeiramente as dirigia a todos os alunos e depois só para os alunos que não haviam participado voluntariamente. Questões essas baseadas na descrição do espaço, das personagens, dos pedidos realizados, dos contratempos verificados, das expressões mais usadas e do novo vocabulário.

Após esta interação verbal, a professora solicitaria ajuda a dois alunos, pedindo-lhes que levassem uma mesa para o estrado (quase todas as salas de ESAL têm estrado). A docente, recorrendo, seguidamente, a um saco, começaria por retirar vários objetos que colocaria em cima da mesa, perguntando aos alunos o nome desses utensílios (por exemplo: toalha, pratos rasos e de sopa, talheres, guardanapos, copos, galheteiro, jarra, etc.), desse modo, os alunos podiam praticar o vocabulário ministrado noutra aula. Depois desta breve encenação, os alunos procediam à leitura de um texto narrativo e dialógico sobre um jantar num restaurante espanhol, realizado pelas já conhecidas personagens: Arrancha e Paco. Após a leitura do texto, proceder-se-ia à resposta, por escrito, das questões sobre o mesmo, que, depois de corrigidas oralmente, alguns alunos seriam convidados a registá-las no quadro, com as correções pertinentes, para permitir, também, aos colegas a correção das suas respostas. Posteriormente, os alunos realizariam exercícios sobre o funcionamento da língua, relativos ao uso do imperativo e à sua pronominalização. A ficha de trabalho (Anexo VIII) com esse conteúdo linguístico seria encetada com exercícios mais simples

que iriam aumentando a complexidade, à medida que se avançasse nas questões. Depois de selecionados os verbos mais utilizados num diálogo entre dois clientes num restaurante, tais como: *beber, comer coger, traer, llamar, acercarse, tomar, pedir, pagar*, tanto regulares como irregulares, os alunos completariam um pequeno diálogo, escrevendo a forma correta para os imperativos, na segunda pessoa do singular e do plural dos verbos, que seriam solicitados entre parênteses. Num segundo exercício, de escolha múltipla, selecionariam a melhor opção para acrescentar a pronominalização aos verbos no imperativo e, no terceiro e último exercício, transformariam frases, substituindo os nomes pelos pronomes, aliando-os às diferentes formas do imperativo. Durante a realização da ficha, a professora não procedia ao esclarecimento de dúvidas, para além das de compreensão do conteúdo das questões, de maneira a não antecipar respostas, uma vez que os objetivos da ficha seriam os de exercitar e consolidar conteúdos, bem como verificar as dificuldades dos alunos, para poder, mais tarde, tentar colmatá-las. A correção dos exercícios seria realizada, oralmente, por cada aluno e a professora apresentaria a ficha de autocorreção em suporte digital. Se tal não fosse possível, teria de pedir que algum aluno fosse fotocopiá-la à reprografia. Seguidamente, e perante a correção e a chamada de atenção para certos pormenores, os alunos refletiriam sobre dificuldades sentidas na realização dos exercícios e das melhores estratégias para as ultrapassar. Prosseguir-se-ia com sistematização do conteúdo gramatical, mediante a apresentação de um *PowerPoint* que seria enviado, posteriormente, por *e-mail* aos alunos. Pedir-se-ia que, em casa, completassem no livro de atividades, os exercícios das páginas 37 à 41, sobre essa matéria. Outro conteúdo gramatical trabalhado seria o uso de expressões de gosto e de desejo, em que as mais comuns seriam escritas no quadro, pela professora, com a ajuda dos alunos e proferidas em coro, com várias repetições. Posteriormente, para descomprimir, tinham a oportunidade de ouvir Manu Chao e a música: *Me gustas tú*. Chegados ao momento da produção escrita, como tarefa final, os alunos deveriam elaborar um diálogo entre dois clientes e um empregado, num restaurante, apelando também à realização de um menu. Os alunos juntar-se-iam em grupos de três e depois de terminarem a tarefa, dramatizá-la-iam no cenário improvisado, no início da aula. Enquanto, procediam às suas criações, a professora circularia pelos grupos e esclareceria as dúvidas sobre a estrutura do texto, tentaria evitar informar sobre o vocabulário, para fomentar nos alunos a autonomia, promovendo a pesquisa nos dicionários existentes na sala de aula ou nas fichas de leitura e de trabalho realizadas, bem como no manual e nos cadernos diários. Os grupos que não



concluíssem a tarefa, dentro do tempo previsto, apresentariam os seus trabalhos na aula seguinte.

A avaliação dos alunos seria feita através da observação direta, pela interação verbal (leitura e expressão oral), através do empenho na realização dos trabalhos de grupo e, formativamente, com as fichas de trabalho resolvidas sobre o texto ou sobre a gramática.

Este plano de aula executou-se como previsto, excetuando a parte de dramatização, que se prolongou para a aula seguinte, com a duração de 45 minutos. Tinha desejado que pelo menos um grupo fizesse a sua simulação, contudo devido à demora na elaboração do menu, gerou-se essa impossibilidade. Numa reflexão sobre a aula, creio que, no cômputo geral, seguiu a planificação desenhada e os alunos foram recetivos às atividades propostas, sendo a maior dificuldade diagnosticada ao nível do uso do imperativo, especialmente na sua expressão oral com a respetiva pronominalização.

O manual *Tres Pasos* não foi usado nesta aula, por não considerar as atividades do mesmo, sobre o tema abordado, suficientemente apelativas, contudo solicitei a sua exploração noutras aulas a propósito de outras análises e artigos, que julguei mais estimulantes. O manual surge acompanhado com um livro de atividades gramaticais, que os alunos iam realizando à medida que os conteúdos linguísticos iam sendo lecionados.

#### 5.4. AVALIAÇÃO DA PRÁTICA LETIVA REALIZADA

No âmbito da prática letiva realizada, a par da constante preocupação em assegurar a consecução dos conteúdos programáticos, esteve sempre presente a necessidade de proporcionar aos meus alunos momentos de motivação, que potenciasses as suas capacidades de comunicação em espanhol. Assim sendo, para reproduzir um ambiente próximo da realidade sociocultural espanhola e dos falantes da língua, foram, continuamente, reforçadas simulações de várias realidades, salientando as atividades de expressão escrita e de expressão oral. A compreensão oral e a compreensão escrita foram também pertinentes, tendo enfatizado a apresentação de meios audiovisuais que proporcionassem aos alunos o contacto com falantes nativos do espanhol, apreciando as diferentes pronúncias. Impulsionei, igualmente, a expressão oral e a compreensão escrita através da leitura de textos tanto do manual como de excertos de obras literárias, de revistas, de jornais, em suporte de papel ou digitalizados, em que a *internet* ganhou um espaço privilegiado, pois permitiu tornar as aulas mais vivas e motivadoras. O funcionamento da língua foi sendo explorado em contexto com as temáticas abordadas,

consciencializando os alunos para o papel preponderante do conhecimento explícito da língua com o intuito de melhorar o seu desempenho tanto oral como escrito. Fomentei, do mesmo modo, o trabalho autónomo através de trabalhos de pesquisa e produção de textos, em grupo ou individualmente, preferentemente relacionados com os conteúdos temáticos da planificação anual, mas com a flexibilidade suficiente para permitir outros voos.

Em praticamente todas as aulas, em tempos específicos, procedeu-se à execução de fichas de trabalho de exercitação e consolidação de conhecimentos, do manual ou criados pela professora, especialmente relacionados com os conteúdos gramaticais que necessitavam, à partida, de maior exercitação da memória.

Após cada atividade desenvolvida, procedia-se a um momento de reflexão em que cada aluno ou grupo refletia sobre o trabalho desenvolvido e as dificuldades sentidas na aprendizagem almejada, cabendo-me salientar os aspetos positivos e menos positivos, assim como os erros mais repetidos, por forma a minimizar o seu ressurgimento, assegurando, deste modo, a auto e heteroavaliação, que contribuíssem para determinar os avanços realizados no domínio da língua, bem como para estabelecer as alterações necessárias para proporcionar melhores resultados.

Toda a turma manifestou bastante interesse e empenho na realização das atividades, contudo, de forma excepcional, dois alunos expressaram alguns problemas em acompanhar o ritmo dos colegas. O primeiro, porque faltou bastante durante um período do ano, e quando comparecia às aulas mostrava-se bastante desinteressado e pouco trabalhador, pelo que foi necessário um acompanhamento e um reforço do seu desempenho (de acordo com a diretora de turma, a quem questionei os motivos do absentismo, o aluno vivia sozinho e tinha graves problemas familiares e pessoais). O segundo caso incidia, também, em problemas de assiduidade, mas motivados por duas operações cirúrgicas. Por forma a manter o interesse deste aluno, foi mantido contacto via *e-mail* para lhe dar a conhecer os conteúdos exercitados, fornecendo-lhe o mesmo material distribuído nas aulas e dirigindo-lhe pequenas tarefas que foi realizando com alguma regularidade e quando voltou à escola, empenhou-se em acompanhar o ritmo da turma, ainda que revelasse as naturais dificuldades.

Como afirmado anteriormente, de acordo com os critérios de avaliação da disciplina, trinta por cento da nota deveria ser outorgado à avaliação formal da oralidade, perante essa obrigação, segui, à semelhança das minhas colegas de grupo, a grelha de registo das apresentações orais proporcionado pelo GAVE (ver Anexo V). Depois de cada momento

de avaliação da oralidade, proporcionei sempre aos meus alunos o *feedback* sobre o seu trabalho, enaltecendo e alertando para certos aspetos que necessitavam maior dedicação.

No geral da turma, primou o respeito e a tolerância, salientando-se pontualmente momentos em que as atitudes e os valores individuais dos alunos necessitaram de alguma correção, ocasionados por algumas animosidades entre os mesmos, provenientes de assuntos pessoais ou extraescolares.

Os resultados escolares dos alunos, em que nenhum apresentou níveis inferiores a dez, denotam *a priori* a obtenção das competências comunicativas, bem como os objetivos delineados no programa. Tal não significa, que não se vivenciassem dificuldades ou problemas na obtenção de determinada competência. Nesses casos, insistiu-se mais na sua superação, com um maior acompanhamento e com trabalho extraescolar, de apoio continuado. Relembro, a título de exemplo, a extrema dificuldade de uma aluna em se exprimir oralmente, manifestada por um imenso nervosismo que a impedia de manter um discurso perceptível. Depois de trabalhar afincadamente a expressão oral nas aulas de Apoio Educativo, como competência parcial, verificou-se uma melhoria significativa no desempenho da aluna.

Considero que me envolvi, ativamente, na prática letiva, partilhando com os meus alunos os saberes e as atitudes necessárias à aprendizagem de uma língua. Devo dizer que a aprendizagem não esteve só do lado dos alunos, com eles também aprendi muito, e para os orientar, esforcei-me por adquirir mais conhecimentos, aliando o rigor científico às características da turma, centrando-me em estratégias que fossem ao encontro das suas motivações, de modo a proporcionar-lhes um clima favorável à aprendizagem, difundindo o sentido crítico, a autonomia e a responsabilidade. Procurei diversificar o uso de estratégias que facilitassem a sistematização dos conteúdos trabalhados, fi-lo também como motivação do meu papel como professora, pois considero que o maior estímulo dos alunos provém do exemplo de um professor que se entrega vivamente ao ensino e consiga transmitir o entusiasmo pelo que faz. Neste sentido, várias vezes abdiquei do uso do manual por não considerar que os textos ou tarefas fossem, suficientemente, motivantes e enriquecedores e elaborei material didático variado, nomeadamente fichas de leitura e de trabalho ou *PowerPoint*, apostando em atividades que eles não tivessem conhecimento prévio no manual, pois, desse modo, geraria maiores expectativas no cumprimento das tarefas. Disponibilizei tempo letivo e não letivo para dialogar com os alunos sobre assuntos, que facilitassem o conhecimento e a resolução dos seus problemas afetivos e pessoais, precavendo e despistando eventuais situações de abandono escolar. Flexibilizei o

prazo de entrega de alguns trabalhos, potenciado a entrega de todas tarefas, solicitadas, ainda que com a salvaguarda de determinar um peso inferior ao estipulado para aqueles alunos que cumprissem os prazos. Por um lado alentou-se o sentido de responsabilidade e por outro possibilitou-se uma avaliação mais satisfatória. Sublinha-se que o adiamento da entrega dos trabalhos não ultrapassava as duas semanas.

O processo de avaliação das aprendizagens dos alunos foi sendo realizado mediante a diferenciação de estratégias selecionadas para o desenvolvimento das aprendizagens, pelo *feedback* oferecido por mim e pelos alunos, nas interações verbais ou nas apresentações orais, assim como através das fichas de leitura, de trabalho, formativas e sumativas e, ainda, pelas produções de texto. Avaliei, igualmente, o envolvimento nas atividades extraletivas, que foram elaborando e nas quais participaram.

No aspeto particular dos testes sumativos, os alunos realizaram dois por período, cuja estrutura se baseava no modelo do exame da disciplina, realizado pelo GAVE nos anos letivos anteriores, com vista a uma melhor preparação daqueles alunos, que no final do ano letivo, se inscrevessem no exame de espanhol 11º iniciação – bienal. Nos vários testes realizados os melhores resultados verificaram-se na compreensão escrita, seguida da expressão escrita e, por fim, do funcionamento da língua. No sentido de colmatar essas dificuldades, era solicitado um maior empenho dos alunos na realização de fichas gramaticais em casa, compostas por inúmeros exercícios, que ao serem resolvidos, aumentariam a possibilidade da memorização e consolidação dos conteúdos mais resistentes a serem assimilados, normalmente associados a questões de irregularidade. Apresento um exemplo de um teste sumativo realizado à turma durante a prática letiva (Anexo IX).

Vários ajustamentos e adequações foram sendo executados ao longo do ano letivo, sem que isso significasse que tivesse descoberto a panaceia que colmatasse as dificuldades enraizadas, foram, sim, encontrados alguns paliativos que possibilitaram o sucesso nas aprendizagens de todos os alunos.

A turma realizou, como já foi referido anteriormente, uma exposição alusiva ao *Día de la Hispanidad*, em que apresentavam, para além de Espanha, os 21 países de língua oficial espanhola, que foi bastante apreciada pela comunidade escolar, como demonstraram os elogios da própria direção. Realizaram, ainda, uma visita de estudo a Zamora com outros alunos de espanhol, de diversos níveis de ensino, tendo elaborado vários vídeos em que entrevistaram cidadãos de Zamora, tendo mantido um diálogo em que eram tratados os significados de várias expressões/provérbios espanhóis. Esses vídeos foram apresentados

na aula e, um deles, no sarau da escola. Um aluno participou também numa atividade do departamento de línguas, que exigia a representação de uma figura pública (viva ou já falecida), portuguesa ou estrangeira. O mesmo aluno venceu a atividade com a figura da duquesa de Alba, que fez um tal sucesso, que foi convidado a participar como coapresentador de algumas partes do sarau da escola, no final do ano.

## 6. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Não só de horário letivo se faz o horário de um professor, esse é apenas um pormenor em todas as outras variantes que dominam todo o seu trabalho. Como tal, não se detém apenas nas atividades realizadas na escola, incorpora, essencialmente, todo um labor construído em casa ou noutros ambientes, que perfaz, supostamente, as oficiais 35 horas semanais, mas que no meu entender, vai muito mais além disso, porque ser professor é um trabalho que ocupa a vida do mesmo as 24 horas, e digo 24, porque até se sonha com isso, algo que, no meu caso, se encontra, verdadeiramente, entranhado no subconsciente.

Trabalhar com adolescentes exige um esforço muito grande de flexibilização mental e nem sempre o bom senso - que é, utopicamente, inalcançável na sua totalidade- está presente e debatemo-nos com as mesmas problemáticas inúmeras vezes, numas somos bem-sucedidos, noutras, infelizmente, não. É de crucial importância manter a dedicação e não permitir desistências, como tal, é necessário reunir esforços entre os elementos que se envolvem no percurso-escolar dos alunos, isto é, professores, pais, alunos, comunidade escolar, psicólogos e a comissão de proteção de jovens. Só assim se poderá garantir a eficácia da educação.

O papel do professor ultrapassa o espaço da sala de aula, vai muito além disso, envolve-se com todos as questões que circundam e preenchem a escola, desde os órgãos diretivos, aos administrativos, passando pelos diversos departamentos e grupos de disciplina, relacionando-se com docentes e não docentes, numa dinâmica de constante diálogo e partilha, não só com os da “casa”, mas também com o exterior. É essencial o contacto ininterrupto com os encarregados de educação que permite conhecer, para fins educativos e pessoais, o meio familiar, social, cultural e económico, onde estão inseridos os nossos discentes. Por outro lado, permite estabelecer uma ligação permanente com as identidades que abrangem os sectores mais importantes da vida da cidade e que consentem uma integração mais acessível na sociedade, promovendo uma vida social e profissional ativas.

Para além do trabalho pedagógico desenvolvido com todas as turmas que lecionei, uma de espanhol e três de português, duas delas a Cursos de Educação e Formação e uma de 12º ano do curso profissional de Turismo, preocupei-me sempre em seguir Projeto Educativo da escola e as suas prioridades, analisando o respetivo Projeto Curricular, bem como o Projeto Curricular de cada turma, à exceção das do secundário que não incluíam esse vetor educativo.

Neste ano letivo, integrei, igualmente, o Grupo de Teatro da Escola: NET (*Núcleo Experimental de Teatro*), participando nas atividades desenvolvidas pelo mesmo, apresentadas na festa de Natal, no intercâmbio luso-espanhol com Cáceres, no dia da poesia e no sarau do final do ano. Esta experiência revelou-se bastante enriquecedora, porque, entre outros aspetos mais pessoais, mas não de somenos importância, possibilitou a partilha de momentos únicos com colegas e alunos, que, na sua maioria, não integraram o meu grupo de trabalho letivo.

### 6.1. VISITAS DE ESTUDO

No ano letivo 2011-2012, dinamizei duas visitas de estudo e participei em várias como acompanhante das turmas que lecionei.

As professoras de português do 12º ano, na qual me incluía, planificaram a visita de estudo a Lisboa, no âmbito da obra poética de Fernando Pessoa, denominada por *Percorso Pessoano*, tendo como objetivos motivar os alunos para o estudo da obra do escritor Fernando Pessoa, contextualizando as temáticas abordadas com a realidade vivida pelo mesmo, na capital portuguesa. Do mesmo modo, tentámos aliar o espaço lúdico com o cultural, fomentando nos alunos o gosto pela poesia e pelo conhecimento do património literário e artístico português, estimulando o espírito crítico, promovendo a partilha de saberes e o convívio entre colegas, celebrado através do respeito pelas regras de cidadania. Nesse mesmo dia, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer o *Parque dos Poetas*, em Oeiras, valorizando-se as obras de escritores portugueses, ressaltando a sua dimensão literária, de reconhecimento nacional e internacional. Nestes dois percursos os alunos foram acompanhados por guias, que foram contactados previamente.

A visita de estudo realizada a Zamora foi dinamizada juntamente com as colegas de grupo, com a participação do coordenador de departamento de línguas, Hélder Rodrigues, que fez questão de nos acompanhar. Para além da visita a monumentos e espaços emblemáticos da cidade, valorizou-se, principalmente, a relação histórico-geográfica entre Portugal e Espanha, desenvolvendo nos nossos alunos a valorização dos domínios sociocultural e linguístico. Em ambas visitas, os alunos resolveram um guião de trabalho com questões relacionadas com os espaços e os conhecimentos proporcionados, que foram analisados nas aulas posteriores. Em conjunto com as minhas colegas, realizamos os relatórios das visitas, salientando a consecução dos objetivos, selecionados aquando da sua organização e planificação.

Acompanhei, ainda, os alunos do 12º a uma palestra sobre apresentações em público, na Escola Superior de Tecnologias, em Castelo Branco; assisti, como responsável pelas turmas do Curso de Formação e Educação - 2º ano, à peça de teatro “ Neve”, adaptada dos contos de Vergílio Ferreira e encenada pelo grupo de teatro das Beiras, que teve lugar no Cineteatro da cidade de Castelo Branco; participei com os alunos do 12º do Curso Profissional de Turismo nas atividades integrantes da componente de Formação Técnica; participei nas atividades que a escola e, em especial, os alunos de espanhol realizaram na receção aos alunos de Cáceres, procedendo à efetivação do intercâmbio-escolar como o *Instituto de Educación Secundaria Javier García Téllez*, tendo-se visitado vários locais históricos e culturais; colaborei com as minhas turmas nas atividades empreendidas por outros departamentos ou da própria direção da escola, nomeadamente o quinto encontro de Ciência Viva, o dia do Bidão (em que cooperei, com o grupo de Língua Gestual, na apresentação da música “Imagine” de John Lennon); estive presente nos jantares de Natal e da Páscoa, bem como nos convívios festivos de São Martinho e dos Santos Populares.

A dinamização e participação em atividades extracurriculares facultaram não só um maior suporte didático dos conteúdos abordados nas aulas, como também a sua concretização em termos de aquisição e consolidação de aprendizagens. Todas estas atividades foram avaliadas positivamente pelos alunos que se regozijaram com as mesmas, demandando, constantemente, uma maior abrangência do domínio prático e lúdico, na aquisição e aplicação dos conhecimentos.

## 6.2. PARTICIPAÇÃO NAS ESTRUTURAS DE COORDENAÇÃO EDUCATIVA E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E NOS ORGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO

No ano letivo de 2011-2012, não me foi atribuída a direção de uma turma, contudo participei, ativamente, como secretária do diretor de turma do CEF – 1º ano, auxiliando-o em todos os seus afazeres, procurando estar informada, não só ao nível legislativo, uma vez que os Cursos de Educação e Formação tinham poucos anos de existência e muitas questões se foram levantando, sobretudo, nos domínios da assiduidade e do aproveitamento. Semanalmente, realizavam-se reuniões de Conselho de Turma para estes cursos, cuja ordem de trabalhos pouco alternava entre problemas de assiduidade, comportamento e aproveitamento. Várias estratégias foram exercitadas para colmatar os problemas evidenciados, sendo os contactos com os Encarregados de educação e com as forças policiais da *Escola Segura* os mais recorrentes. Para cada turma, realizaram-se três



reuniões entre os Encarregados de Educação/Pais, o Conselho de Turma, o Diretor da Escola e a Psicóloga, nas quais participei como docente de português e, em alguns casos, como secretária.

Presenciei, participei e secretariei (quando designada) as reuniões de Departamento e de Grupo, e, também, nas que foram marcadas pela direção da escola. No âmbito das reuniões do Departamento de Línguas, bem como nas do grupo de espanhol e de português, procurei, desde logo, conhecer o regimento de cada instância e dar o meu contributo para a planificação das atividades que constariam no Plano de Atividades da Escola, aprovado logo no início do ano, mas com adjudicações aprovadas ao longo do ano. Recordo que o meu contributo para a planificação anual esteve aquém do esperado, mas isso não impediu que a minha dedicação à sua efetivação e cumprimento não se aproximassem da excelência. Segui os critérios de avaliação que foram discutidos e aprovados em Departamento, mais tarde, em Conselho Pedagógico.

A organização e a planificação das visitas de estudo deviam ser apresentadas logo no início do ano, no entanto, as atividades de menor dimensão permitiam uma maior flexibilidade de prazos, já que não exigiam a interação com outras escolas ou a cedência de espaços comunitários e culturais, que necessitavam de um agendamento prévio. Estas últimas foram sendo delineadas ao longo do ano e construídas à medida que se aproximavam efemérides de destaque, como por exemplo: a *Semana das Línguas*, o *dia do Patrono*, o *dia das Ciências Vivas*, entre outras.

Colaborei com as minhas colegas na realização de materiais para a concretização de atividades comuns, especialmente nas disciplinas de português. Aliás, as reuniões de área de português tinham lugar uma vez por semana, no horário não letivo. Nas mesmas, procedíamos à organização das unidades didáticas, construindo recursos comuns que melhorassem a aprendizagem dos alunos. Debatíamos, mais tarde, os resultados, reformulando-se atuações e estratégias, consoante as características de cada turma. Ofereci-me para digitalizar o material construído e enviei, posteriormente, por *e-mail* às minhas colegas e ao coordenador.

### 6.3. DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Ao nível do desenvolvimento e formação profissional, destaco que no ano letivo 2011-2012, mudei de escalão e para tal necessitei de ter aulas assistidas, tendo selecionado a turma de 12º para esse efeito. A par dessa avaliação da prática pedagógica, deveria também

apresentar os créditos necessários, obtidos através das ações de formação que havia realizado em anos anteriores, fossem ao nível dos programas de português do secundário (10º ano) ou por ações alusivas ao património histórico e cultural da cidade de Castelo Branco, assim como as que abrangiam as TIC.

No decorrer desse ano, continuei os estudos, iniciados no anterior, de Português-Espanhol, na Universidade da Beira Interior, alargando, desse modo, as minhas competências profissionais, que tinham por base a licenciatura, pré- Bolonha, em *Línguas e Literaturas Modernas, variante estudos portugueses e alemães - via ensino*. No ano letivo seguinte, prossegui a minha formação, inscrevendo-me no *Mestrado em Ensino de Português no 3ºCiclo do Ensino Básico e Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, na Universidade de Évora*, no qual se insere este relatório.

A participação no grupo de teatro (NET), anteriormente referido, foi, também, de grande contributo para a minha formação educativa, tendo concorrido para uma reflexão, mais aturada, do meu desempenho profissional e potenciadora do meu crescimento pessoal.

## 7. CONCLUSÃO

A realização deste relatório conduziu-me ao descortinar de uma premissa: ensinar é uma arte. Assim sendo, concluo que se um professor tem como missão ensinar, ou melhor, fazer com que os seus alunos aprendam, então, um professor é um artista. As inúmeras variáveis com as quais tem de lidar para dinamizar o processo ensino-aprendizagem fazem dele um ser com extremas capacidades de adaptação à realidade e de transformação da mesma, para além de o tornar o melhor relações públicas que se pode exigir. Tem de ser um ser quase perfeito, a quem é exigido o máximo, mas a quem não se perdoa o mínimo. Os inúmeros ataques que nos últimos anos a classe dos professores tem recebido, sejam da própria tutela sejam da opinião pública ou, até mesmo, dos próprios pares, evidenciam essa falta de tolerância com que se investe, quando se fala de um professor, criando um ambiente de maior desconfiança e desalento, que em nada contribuem para o motivar - condição essencial para a partilha dos seus conhecimentos e da orientação de saberes - na conquista de novas capacidades que permitam aos destinatários do seu trabalho, ser partícipes ativos na construção de um mundo melhor. Naturalmente, e como em todas as profissões há quem desempenhe com melhor ou menor qualidade o seu trabalho, e como professora há dezanove anos, do grupo 300, posso assegurar que os trabalhos de menor qualidade são bastante visíveis, pois transbordam dos olhos e da boca dos discentes para o exterior, não havendo trabalho mais público que o ato da docência. Tudo o que se faz tem logo um crítico a julgá-lo, começa nos nossos alunos e, ainda não saímos das aulas, já a comunidade escolar sabe o que se passou lá dentro. As paredes das salas são como vidros ou melhor transparências que tornam esta uma das profissões mais honestas que possa existir. E como vinha afirmando, um trabalho menos exaustivo na ambição da partilha de saberes é logo identificado, e posso assegurar com firmeza que são casos raros, mas de tal forma exacerbados que servem para pôr em causa toda uma classe, generalizam a opinião que a sociedade tem de nós! Verifico com cada vez maior frequência que os grandes defensores dos professores nem são professores, e um dos argumentos em nossa defesa que mais me encoraja é sermos reconhecidos como os criadores de profissões. Em qualquer profissão do mundo subjaz um mestre, que, melhor ou pior, se entregou à transmissão de conhecimentos e ao fomento das capacidades e habilidades dos seus alunos que lhes possibilitassem o alcance de determinados fins que o poderiam tornar exímio em várias ou numa matéria específica. Como tal, ser professor é abarcar em si todo um mundo que se pretende

transformar. Mas um professor tem de primeiro reconhecer a sua ignorância e assumir-se como alguém que nunca se cansa de aprender, tendo a noção que muita da aprendizagem adquirida pelo caminho da vida, precisa ser repostada, porque se vai perdendo por falta de estímulo e utilização. A frase magna de Sócrates: “*Só sei que nada sei*”(Platão), deve ser continuamente reconhecida, uma vez que o dia em que abdicar da humildade, por já acreditar deter o saber necessário, tornar-se-á numa pessoa insuportável de difícil convivência. Assim, é de extrema importância que um professor nunca deixe de estudar ao longo da sua vida e não se acomode ao saber feito da persistente repetição de conteúdos, ano trás ano. Deve, pois, continuar a investigar de forma autónoma, atualizando-se permanentemente através das suas pesquisas em ações de formação - cuja oferta, saliente-se, tem vindo a diminuir - conhecendo e usufruindo dos melhores recursos e das melhores estratégias que lhe possibilitem práticas de ensino profícuas, envolvendo os seus alunos na partilha de conhecimentos, transmitindo-lhes as sementes que, em seu momento, também lhe foram oferecidas, comunicando-lhes a maneira mais adequada para fazer essas sementes darem frutos e esse frutos poderem dar novas sementes, que cheguem a cada vez mais mentes.

Uma sociedade sem educação é facilmente manipulável, a equidade e a tolerância pelas diferenças não podem nunca ser esquecidas, enquanto partilhamos o pouco que sabemos. Nesta partilha, e sempre consciente que devemos dar o máximo de nós no mínimo que fazemos, podemos contribuir com o nosso grão de areia para promover uma sociedade que se baseie nos verdadeiros ideais de democracia, mais culta e ao mesmo tempo mais justa, assente nos valores da liberdade, da igualdade e da fraternidade, que cabe a todos os professores ministrar. É esse o caminho que tento seguir, na encruzilhada de situações, que compõem o universo escolar e, por mim, diariamente vivenciadas.

## 8. BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, Isabel. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Boterf, Guy Le. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Conselho da Europa. (2001b). *Portefólio Europeu de Línguas*. Retrieved from <http://www.coe.int/portfolio>.
- Conselho da Europa [CE]. (2001a). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA Retrieved from [http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf).
- Escola Secundária com 3º Ciclo Amato Lusitano [ESAL]. (2008). Projecto Educativo 2008-2011.
- Escola Secundária com 3º ciclo Amato Lusitano [ESAL]. (2009). Projecto curricular de escola 2008-2011.
- Fernandes, Domingos. (2006). Revisitando a revisão curricular (1997-2001): um contributo para pensar o futuro do ensino secundário. *Educação Temas e Problemas*.
- Kraschen, Stephen. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*.
- Mendoza, Antonio Fillola, López, Amando Valero, & Martos, Eloy Núñez. (1996). *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madril: Akal.
- Ministério da Educação. (1986a). *decreto-lei 46/86*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1986b). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1991). *Programa de Espanhol - Programa e Organização Curricular [Nível de Iniciação]*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2011). *despacho nº5328/2011 de 28 de março*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação [ME]. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Retrieved from <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>.
- Despacho nº 17169/2011, DR, 2ª série nº 245 - 23 de Dezembro de 2011 (2011).
- Mira, Antonio Ricardo, & Silva, Lino Moreira da. (2007). Notas sobre o valor formativo do sumário, na aula. *Educação: Temas e problemas, 4*.
- Morgádez, Manuel del Pino, Moreira, Luísa, & Suzana Meira. (2010). *Es-Pa-ñol Tres Pasos – 11º A2*: Porto Editora.
- Morin, Edgar. (1994). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*: Editora da UNESCO.
- Pacheco, José Augusto. (2001). *Currículo: Teorias e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Philippe. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Ed.
- Perrenoud, Philippe. (2003). *Porquê construir competências a partir d escola*. Porto: Edições Asa.
- Pinker, Steven. (1994). *Language Instict*. New York: Harper Perennial Modern Classics.
- Platão. *A República* (14ª ed.): Gulbenkian.
- Prass, Alberto Ricardo. (2012). *Teorias de Aprendizagem*. Retrieved from <http://www.fisica.net/monografias/Teorias de Aprendizagem.pdf>

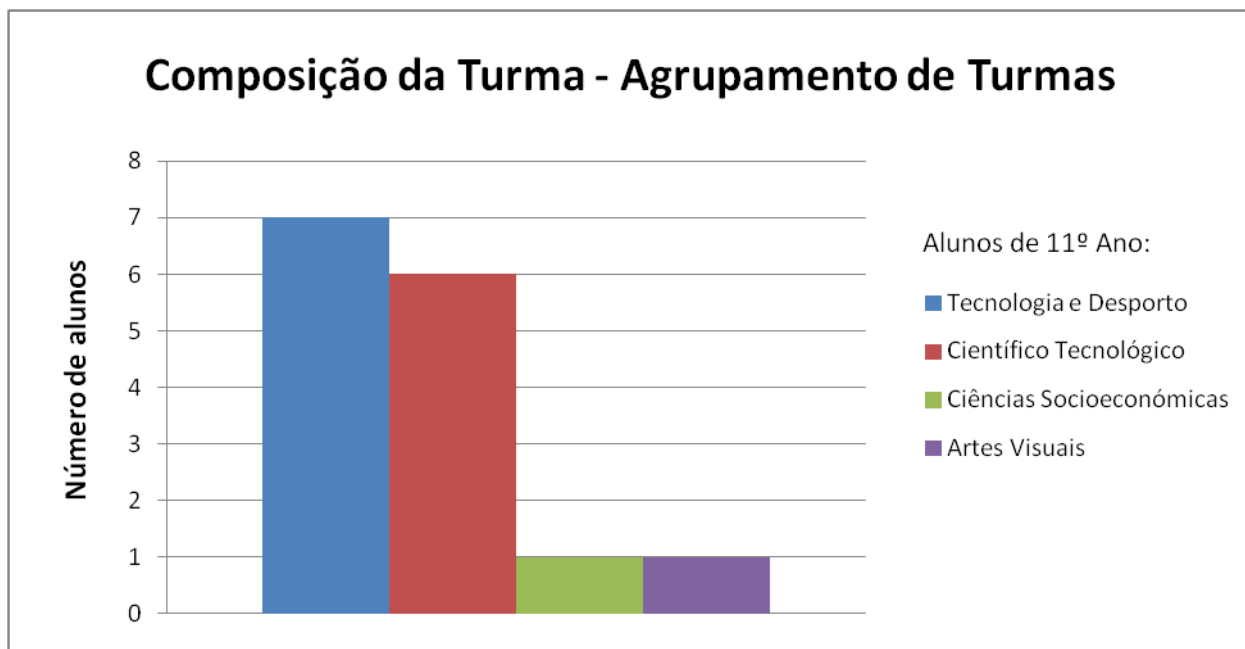
Roldão, Maria do Céu. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. ME-DEB.

Sonsoles Fernández. (2001). *Programa de Espanhol - nível de iniciação*. Ministério da Educação.

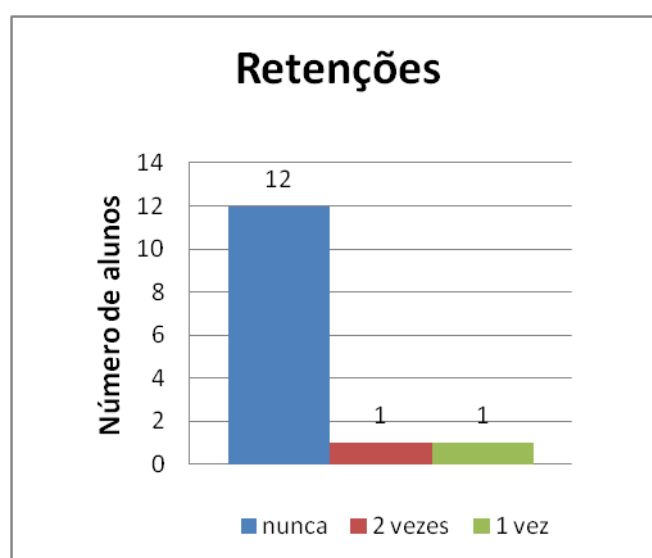
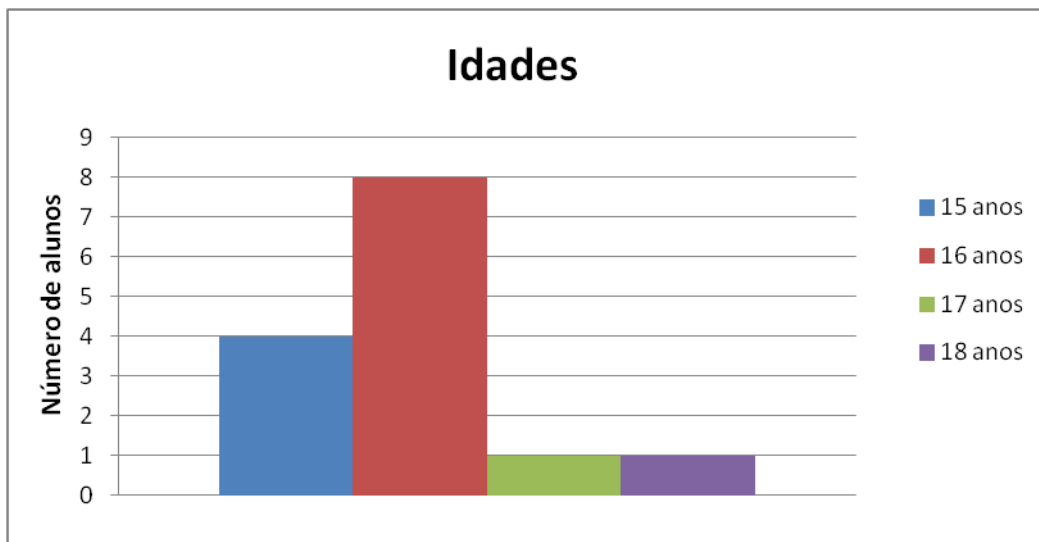
Wikipedia.). Retrieved 2 de junho de 2014, from [http://pt.wikipedia.org/wiki/Noam\\_Chomsky](http://pt.wikipedia.org/wiki/Noam_Chomsky)

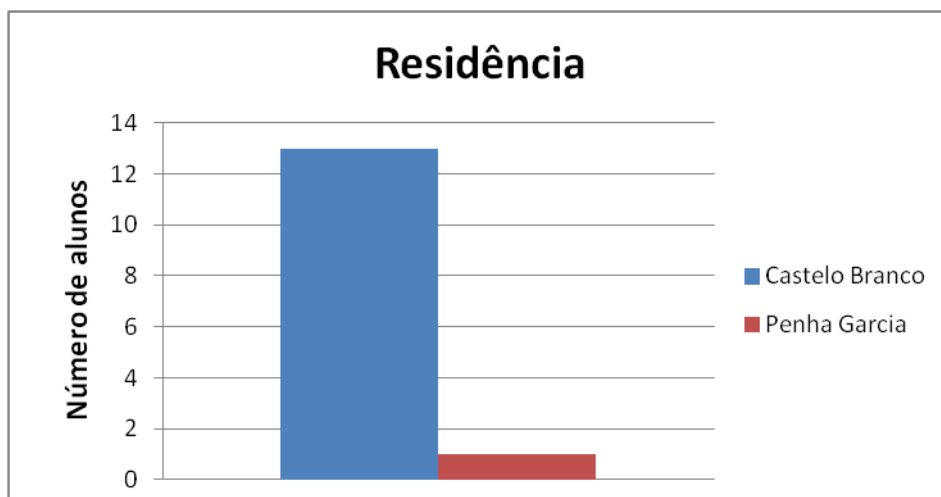
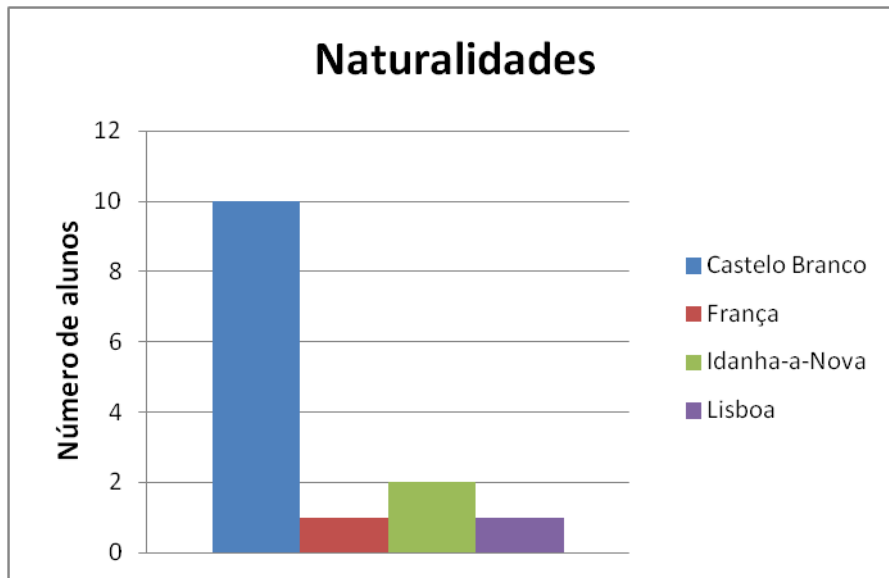
## 9. ANEXOS

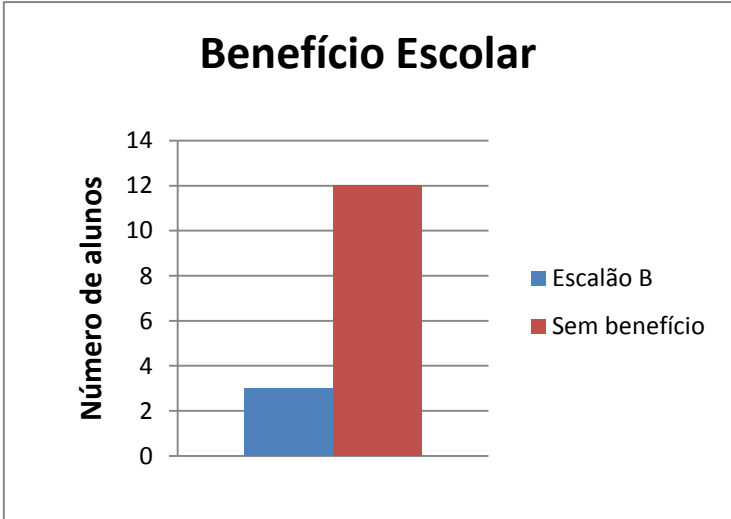
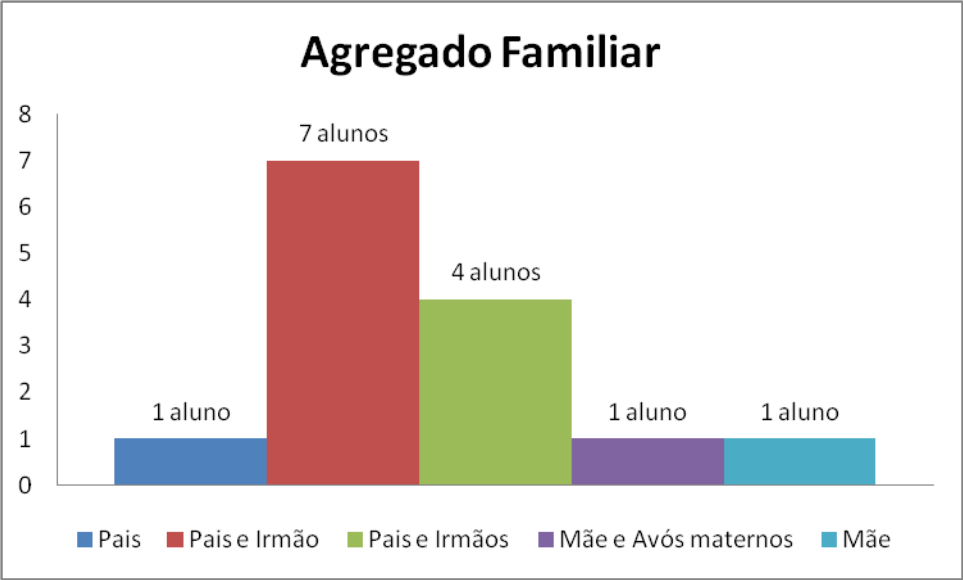
9.1. ANEXO I – GRÁFICOS SOBRE OS DADOS PESSOAIS E SOCIAIS RECOLHIDOS SOBRE A TURMA

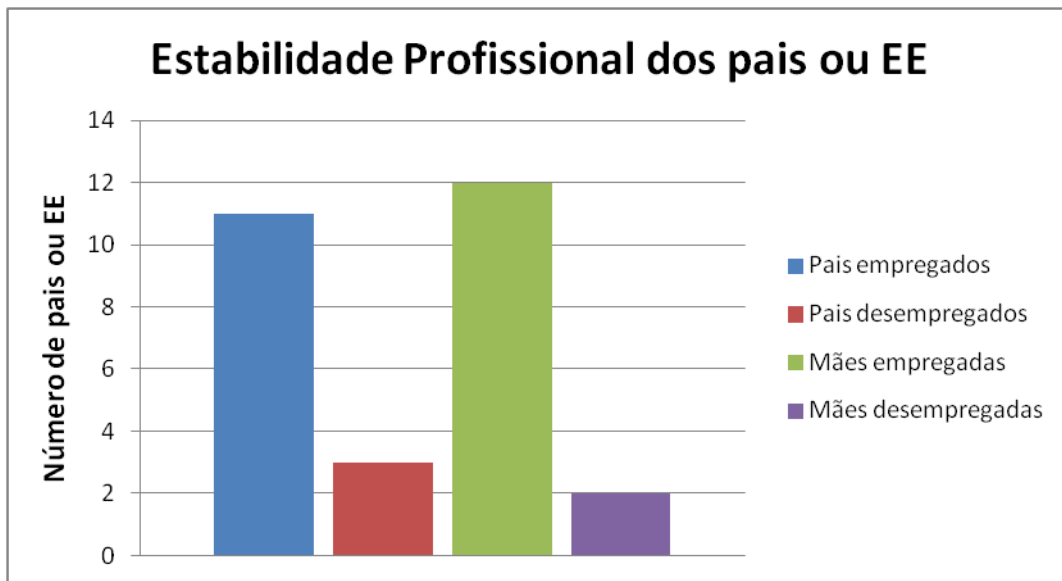












---

## 9.2. ANEXO II - PLANIFICAÇÃO ANUAL

Competência comunicativa	Objetivos	Unidade didática	Conteúdos			Estratégias	Avaliação	Tempo
			Funcionais	Lexicais	Gramaticais			
<p>.competência linguística:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lexical</li> <li>- gramatical</li> <li>-semântica</li> <li>- ortográfica</li> </ul> <p>Competência pragmática:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- competência funcional</li> <li>- competência discursiva</li> </ul> <p>Competência sociolinguística</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.Conhecimentos prévios da cultura e civilização espanholas</li> </ul> <p>.Dados históricos sobre o ensino em Espanha.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. os tempos livres dos jovens espanhóis</li> <li>. prémios Goya.</li> <li>.cinema espanhol</li> </ul>	<p>. Desenvolver uma competência cultural e civilizacional da língua espanhola.</p> <p>. Apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que ressaltam da língua e cultura dos países hispanofalantes.</p> <p>. Desenvolver competências estratégicas.</p> <p>. Utilizar corretamente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação.</p> <p>. Construir a sua identidade pessoal através do desenvolvimento da personalidade, responsabilidade e autonomia.</p>	1 – Relações entre Portugal e Espanha	. identificar diferenças entre as duas línguas e culturas.	. Falsos amigos . referências socioculturais	. revisões sobre os conteúdos lecionados no ano anterior	<p>observação de documentos</p> <p>. descrição de imagens</p> <p>. exposição oral com preparação prévia</p> <p>.pré-leitura de documentos</p> <p>. leitura de documentos para recolha de informação</p> <p>.Leitura expressiva</p> <p>. leitura recreativa (conto)</p> <p>.Escuta ativa de textos e canções</p> <p>. Exercícios de verificação da compreensão oral e escrita</p>	<p>. diagnóstica</p> <p>. observação direta</p> <p>. trabalho de casa</p> <p>. trabalho individual</p> <p>. trabalhos de pares/grupo</p> <p>.caderno do aluno</p> <p>.ficha de autoavaliação</p> <p>.heteroavaliação</p> <p>.formativa</p> <p>.sumativa</p>	<p>1º período</p> <p>+/- 38 aulas</p>
		2- Escola	. descrever a sua rotina escolar .contrastar o sistema educativo português e espanhol.	. a rotina escolar . sistemas de ensino	. presente de indicativo .superlativos . apócope de adjetivos .interrogativos .futuro imperfeito			
		3- Jovens (amigos e companhias)	descrever alguém .expressar gostos	. identificação pessoal .caracterização física .gostos pessoais	.expressão de condição .pronomes possessivos e pessoais .presente do conjuntivo			
		4- Relações pessoais e contexto familiar	. expressar sentimentos .identificar e descrever distintas relações de parentesco	relações pessoais .amizade .amor	.Pretéritos (diferenças) .marcadores temporais . futuro do indicativo .condicional			
		5 - Tempo de ócio	. descrever os passatempos e outras atividades de ócio.	. atividades de lazer .cinema .desporto	. expressão de frequência . relativos			
							<b>Recursos</b>	
							<p>.manual</p> <p>. caderno de exercícios</p> <p>. material audiovisual e multimédia</p> <p>. caderno diário</p> <p>. dicionários</p> <p>.quadro</p> <p>.TIC</p> <p>. jornais</p> <p>.revistas</p> <p>.mapas</p> <p>. panfletos</p> <p>.cartazes</p>	<p>2º período</p> <p>+/- 32 aulas</p>

	. Desenvolver um espírito crítico através de uma permanente auto e heteroavaliação.						. utensílios reais	
. pratos típicos hispânicos . dieta mediterrânea: património imaterial da humanidade  . cidades património da humanidade		6 – Em viagem	. pedir e indicar direções . solicitar informações . fazer uma reclamação . comparar os meios de transporte .descrever o bom e mau condutor	. viagens através do vários meios de transporte . campanhas de segurança na condução rodoviária.	. numerais. . tempo dos passado . imperativo .estilo indireto	. redação de textos  . legendagem de imagens/ fotografias	. observação direta . trabalho de casa . trabalho individual . trabalhos de pares/grupo .caderno do aluno .ficha de autoavaliação .heteroavaliação .formativa .sumativa	
		7 – Alimentação e Consumo	. dar conselhos .dar a opinião .expressar desejos .expressar acordo/desacordo . valorizar hábitos alimentares saudáveis .contrastar hábitos e costumes	. consumo e consumismo (lojas, restaurantes...) .rotinas alimentares . alimentos e pratos típicos . pesos e medidas	. pronomes pessoais de objeto direto e indireto . imperativo afirmativo e negativo . imperativo com pronomes pessoais .presente do conjuntivo			
							<b>Recursos</b>	3º período +- 24 aulas

. Património natural da humanidade, de Espanha e da América Latina						. exercícios de memorização . atividades de simulação.  .elaboração de cartazes informativos ou outros.	.manual . caderno de exercícios . material audiovisual e multimédia . caderno diário . dicionários .quadro .TIC .jornais .revistas .mapas . panfletos .cartazes . utensílios reais .emissões radiofónicas e televisivas	
	8 – Saúde	. descrever os hábitos relacionados com a higiene pessoal e com a saúde . perguntar pelo estado físico e responder . explicar sintomas	. saúde/doenças . cuidados corporais . alimentação saudável	. orações temporais com indicativo . Orações temporais com subjuntivo				
	9- Cidade	. localizar e descrever cidades . comparar lugares . relatar ações no passado . argumentar e dar opiniões sobre as cidades	Cidade: lugares e aspetos específicos das cidades espanholas e da América Latina .paisagens, hotéis, meio ambiente e ecoturismo	.interrogativas diretas e indiretas . tempos do passado e do futuro . tempos e modos verbais . orações Adverbiais . conectores				
	10- Férias							



9.3. ANEXO III – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE ESPANHOL 11º

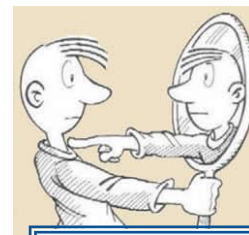
<b>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE ESPANHOL</b>				
<b>OBJETO DE AVALIAÇÃO</b>		<b>ITEMS/PARAMETROS</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>	<b>Valores (0a 100%) (0 a 20)</b>
<b>1. COMPETÊNCIAS DE APRENDIZAGEM</b>	<b>1.1. COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS</b>	Conteúdos programáticos da disciplina	<p><b>Testes sumativos</b></p> <p><b>Escrita:</b></p> <p>Fichas de trabalho Trabalho individual Trabalho de grupo</p> <p><b>Oralidade:</b></p> <p>Leitura Questionários orais Apresentações de trabalhos</p>	<p><b>85%</b></p> <p>Valores: <b>17</b></p> <p><b>8 valores</b></p> <p><b>3 valores</b></p> <p><b>6 valores</b></p>
	<b>2.1. PARTICIPAÇÃO, DOMÍNIO DA LÍNGUA ESPANHOLA</b>	.intervém com frequência e pertinência. .levanta dúvidas e dá opiniões. . revela facilidade de expressão oral e <b>expressão escrita.</b> .realiza os TPC. .apresenta o material <b>necessário para a aula.</b>	Fichas de trabalho Utilização das TIC Grelhas de registo de observações Portefólios Questionários orais	<p><b>10%</b></p> <p>Valores: 2</p> <p><b>1 valor</b></p> <p><b>1 valor</b></p>
<b>2. COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS</b>	<b>2.2. VALORES E ATITUDES</b>	.revela interesse e empenho nas atividades propostas .é responsável no cumprimento das tarefas .respeita as normas .é <b>regularmente pontual</b> .é <b>assíduo</b>		<p><b>5%</b></p> <p>Valor:1</p> <p><b>0,5 valores</b></p> <p><b>0,5 valores</b></p>

9.4. ANEXO IV - ¿QUIÉN SOY YO?



ES/3 Amato Lusitano de Castelo Branco  
Futuro em construção...

# ¿QUIÉN SOY YO?



(foto)

- Asignatura \_\_\_\_\_ Curso \_\_\_\_\_
- Mi nombre de pila es \_\_\_\_\_.
- Mi apellido es \_\_\_\_\_.
- Mi apodo es \_\_\_\_\_ /no tengo Apodo\_\_\_\_\_.
- Mi clase es el 11º \_\_\_\_\_ y soy el número \_\_\_\_\_.
- Tengo \_\_\_\_\_ años ,nací en \_\_\_\_\_, mi fecha de nacimiento es \_\_\_\_\_ .Vivo con \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ y tengo \_\_\_\_\_ hermano(a) (s)/ no tengo hermanos \_\_\_\_.
- La ciudad /localidad donde vivo se llama \_\_\_\_\_ y es un lugar  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Escogí estudiar español porque \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- El curso anterior las tareas que más me interesaron desarrollar en clase fueron las siguientes: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- 
- Siguen por orden decreciente, de las que más me gustaron (1) a las que menos he apreciado(5), las actividades lingüísticas:

- expresión oral \_\_\_;
- comprensión oral \_\_\_;
- expresión escrita \_\_\_;
- comprensión escrita \_\_\_;
- gramática \_\_\_.

- En mi opinión, un buen profesor de español tiene que ser

---

---

- Este curso me encantaría desarrollar el siguiente(s) proyecto(s) en la asignatura de español:

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

UN RATITO MÁS SOBRE MÍ:

- Soy una persona con las siguientes virtudes

---

---



- Sin embargo, tengo también defectos:

---

---



- Mis aficiones son \_\_\_\_\_

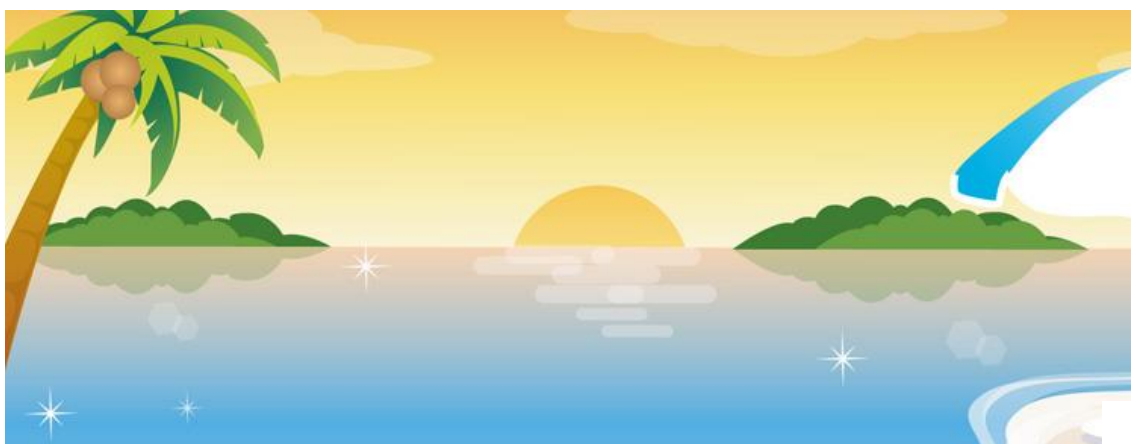
---

- Mi comida favorita es \_\_\_\_\_

- Mi color favorito es \_\_\_\_\_

- Me gusta vestir \_\_\_\_\_

- 
- Mi música favorita es/son \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  - Mi banda favorita es/son \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  - Mi libro favorito es/son \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  - Mi película favorita es /son \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  - Me dan rabia las personas que \_\_\_\_\_.
  - Me encantan las personas que \_\_\_\_\_.
  - Estas vacaciones, he estado en \_\_\_\_\_ y me lo  
pasé \_\_\_\_\_



- Mi email es \_\_\_\_\_ y el teléfono  
móvil es \_\_\_\_\_





Os descritores adotados, à semelhança da grelha, foram os mesmos propostos pelo GAVE:

<b>Nível</b>	<b>Âmbito – 25%</b>	<b>Correção – 15%</b>	<b>Fluência – 10%</b>	<b>Desenvolvimento Temático e Coerência – 25%</b>	<b>Interação – 25%</b>
<b>3</b>	<p>- Para satisfazer as necessidades comunicativas elementares usa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-um leque de padrões frásicos elementares;</li> <li>-expressões feitas;</li> <li>-vocabulário suficiente.</li> </ul> <p>- Incompreensões frequentes em situações não habituais.</p>	<p>- Usa com razoável correção:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- um repertório lexical limitado;</li> <li>-estruturas gramaticais simples.</li> </ul> <p>- Pronúncia suficientemente clara para ser entendida.</p>	<p>- Produz enunciados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- muito curtos;</li> <li>- com pausas;</li> <li>- com falsas partidas;</li> <li>- com reflexões evidentes.</li> </ul>	<p>- Fornece informação limitada.</p> <p>-Liga frases com conectores elementares e mais frequentes.</p>	<p>- Estabelece contactos breves, utilizando as expressões comuns mais simples.</p> <p>- Exprime-se e reage a um leque limitado de funções linguísticas elementares.</p> <p>-Indica se está ou não a seguir aquilo que se diz.</p>
<b>2</b>					
<b>1</b>	<p>- Usa um repertório básico de palavras e expressões simples relacionadas com situações concretas.</p>	<p>- Usa com um controlo muito limitado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estruturas gramaticais simples;</li> <li>-um repertório memorizado.</li> </ul> <p>- Pronúncia entendida com algum esforço.</p>	<p>- Produz enunciados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- muito curtos/isolados e estereotipados;</li> <li>- com muitas pausas.</li> </ul>	<p>- Fornece informações básicas, embora com muitas concessões ao sentido da mensagem.</p> <p>- Liga palavras ou grupos de palavras com conectores muito simples.</p>	<p>- Estabelece contactos sociais básicos, utilizando as formas de delicadeza do quotidiano mais simples.</p> <p>- Reage a um leque muito limitado de funções linguísticas elementares.</p>

## 9.6. ANEXO VI – PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

**Temas transversais:** educação para a cidadania; aspetos sociais e culturais dos países onde se fala espanhol, próximos dos interesses e motivações dos alunos.

Competências comunicativas	Objetivos	Conteúdos			Estratégias/ tarefas	Avaliação	Recursos	Tempo
		funcionais	lexicais	gramaticais				
<b>competência linguística:</b> -lexical -gramatical -semântica -ortográfica  <b>Competência pragmática:</b> -competência funcional -competência discursiva  <b>Competência sociolinguística</b>	. Desenvolver uma competência cultural e civilizacional da língua espanhola.  . Apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que ressaltam da língua e cultura dos países hispanofalantes.  . Desenvolver competências estratégicas.  . Utilizar corretamente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação.	. Dar e compreender instruções;  . Compreender uma receita;  . Escrever uma receita e explicá-la;  . Pedir para ser servido num bar, cafetaria ou restaurante;  . Reconhecer os preços e comparar.	. utensílios de cozinha; . alimentos . bebidas . sabores . textura . instruções . pesos e medidas . mesa posta . elementos de um restaurante/bar . notas e moedas . tipos de pagamento . horas	.Verbo no imperativo afirmativo e negativo  .Pronominalização dos verbos no imperativo  . verbos de desejo  . nomes: género, número e grau  . adjetivos: género, número e grau	<b>Estratégias:</b> . observação de documentos  . descrição de imagens . exposição oral com preparação prévia . pré-leitura de documentos  . leitura de documentos para recolha de informação  .leitura expressiva  . leitura recreativa (conto) .Escuta ativa de textos e canções	. diagnóstica  . observação direta  .Oralidade;  .Leitura expressiva;  .Comportamento /atitudes;  . Assiduidade/ pontualidade; .formativa  .sumativa  .autoavaliação  .heteroavaliação	.manual  . caderno de exercícios  . material: audiovisual multimédia  . caderno diário  . dicionários  .quadro  .TIC  .jornais  .revistas .mapas	2º período 16 horas letivas



<p><b>competência linguística:</b> - lexical - gramatical -semântica - ortográfica</p> <p><b>Competência pragmática:</b> - competência funcional - competência discursiva</p> <p><b>Competência sociolinguística</b></p>	<p>. Construir a sua identidade pessoal através do desenvolvimento da personalidade, responsabilidade e autonomia.</p> <p>. Desenvolver um espírito crítico através de uma permanente auto e heteroavaliação.</p> <p><b>Compreensão oral:</b> . identificar informações globais e específicas e mensagens orais sobre temas do âmbito familiar, emitidas em comunicação direta; . captar o essencial das emissões de radio e de TV sobre temas da atualidade ou interesse pessoal quando forem proferidos num tom pausado.</p> <p><b>Expressão oral:</b> . participar em diálogos, de forma compreensível, com situações habituais . falar de atividades quotidianas presentes, passadas e futuras, expressar interesses e gostos; . fazer uma breve exposição sobre um tema previamente preparado . utilizar estratégias de comunicação</p>	<p>. Solicitar um produto; . Pedir e dar informação sobre preços; .Reagir face aos preços e compará-los; .Perguntar se existe um determinado produto e responder; Pedir e dar informação sobre diferentes produtos</p>	<p>.tipos de lojas . cores . tamanhos . padrões . textura . saldos . devoluções/ trocas . faturas . gorjetas . horas</p>	<p>imperativo com pronomes pessoais . pronomes pessoais de sujeito</p>	<p>. exercícios de verificação da compreensão oral e escrita .consulta de dicionário e glossário . visionamento de excertos de séries/programas espanhóis . registo de vocabulário . formulação de hipóteses sobre aquilo que se vai ouvir ou ler a partir de conhecimentos prévios e da situação de comunicação. .dedução de conteúdos através do sentido geral de um texto ; . contraste entre vocábulos em português e espanhol.</p>		<p>.cartazes . utensílios reais . alimentos (reais) . tecidos .emissões radiofónicas e televisivas . panfletos . BD . canções</p>	<p>2º período 26 horas letivas</p>
--	--	--	--	--	---	--	---	--

Competências comunicativas	Objetivos	Conteúdos			Estratégias/ tarefas	Avaliação	Recursos	Tempo
		funcionais	lexicais	gramaticais				
<b>competência linguística:</b> - lexical  - gramatical  - semântica  - ortográfica  <b>Competência pragmática:</b> - competência funcional  - competência discursiva  <b>Competência sociolinguística</b>	<b>.Compreensão escrita:</b> . identificar informações globais e específicas, ideias principais e secundárias, dados e opiniões, em documentos autênticos, de extensão limitada, relacionados com temas gerais e com temas do programa.  . antecipar o significado de alguns elementos através do contexto e dos aspetos socioculturais.  . ler individualmente textos com apoio visual (bandas-desenhadas, histórias gráficas, publicidades, cartazes e anúncios) e literatura para jovens, usando eficientemente o dicionário e demonstrando compreensão através de uma atividade específica.  <b>.Expressão escrita:</b> . redigir mensagens sobre temas específicos, adequando-as à situação e utilizando as normas básicas da comunicação escrita.  <b>.Abordagem sociocultural</b> . relacionar experiências pessoais com as dos jovens do país ou países onde se fala a língua-alvo, a partir de materiais usados na aula.				.inferência do significado de termos desconhecidos a partir do contexto e da análise das palavras (derivação, composição, família de palavras, palavras-chave)  .identificação de dificuldades e a sua solução. . trabalhos individuais  . trabalhos de pares e de grupo.			2º período 16 horas letivas

Competências comunicativas	Objetivos	Conteúdos			Estratégias/ tarefas	Avaliação	Recursos	Tempo
		funcionais	lexicais	gramaticais				
<b>competência linguística:</b> - lexical  - gramatical  -semântica  - ortográfica  <b>Competência pragmática:</b>  - competência funcional  - competência discursiva  <b>Competência sociolinguística</b>	<b>Desenvolvimento da autonomia</b> .usar conhecimento adquirido, controlando e corrigindo as suas produções e capacitando para corrigir as produções alheias.  . mobilizar estratégias de comunicação e aprendizagens disponíveis para superar as dificuldades na atividades de compreensão e expressão e para rendibilizar o estudo e o progresso na língua.				<b>Tarefa final da alimentação</b> Preparar uma dieta completa /um menu / uma refeição  <b>Tarefa final compras:</b> .ir ao restaurante, a uma loja e comprar .Experimentar a função do empregado- vender.			2º período 16 horas letivas

## 9.7. ANEXO VII – PLANO DE AULA

### Exemplo de uma planificação de aula

<b>Data:</b> _____ <b>Lição nº</b> _____ <b>Sumário previsto:</b> <i>Conclusión de las presentaciones sobre las compras y vendas en tiendas. Cena en un restaurante. Repaso de los usos del imperativo afirmativo y negativo. Pronombres de objeto directo e indirecto. Las particularidades del verbo gustar.</i>			<b>Unidade:</b> Alimentação e Consumo <b>Tempo:</b> 90 minutos
<b>Competências transversais:</b> educação para a cidadania, respeito pelas diferentes culturas, aspetos sociais e culturais dos países de língua oficial espanhola.			
<b>Conteúdos</b>			
<b>Funcionais</b>	<b>Lexicais</b>	<b>Gramaticais</b>	<b>Socioculturais</b>
. Dar e compreender instruções;  . Pedir para ser servido num bar, cafetaria ou restaurante;	. alimentos . bebidas . sabores . textura . instruções . pesos e medidas . mesa posta . elementos de um restaurante/bar . notas e moedas . tipos de pagamento	.Verbo no imperativo afirmativo e negativo  .Pronominalização dos verbos no imperativo  .verbo “ <i>gustar</i> ”.	Gastronomia espanhola Dieta mediterrânica Horário das refeições em Espanha
<b>Atividades/ Estratégias</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo sobre as personagens espanholas: Arancha e Paco, reconhecidos pela turma.</li> <li>• Visualização de um vídeo de um jantar num restaurante do sítio: <i>YouTube</i> (escuta ativa)</li> <li>• Questionário oral dirigido sobre o vídeo visualizado (descrição de imagem, espaço, tempo, pedidos...)</li> <li>• Levantamento de vocabulário. Expressões idiomáticas.</li> <li>• Revisão de vocabulário sobre os utensílios usados numa mesa posta, com produtos reais (mesa, toalha, talheres, pratos, copos, guardanapos, galheteiro, jarra, saladeira, tijela, chávenas...)</li> <li>• Leitura e compreensão de um breve diálogo sobre um jantar vivenciado por Arancha e Paco. Recolha de informações. Redação de respostas. Correção no quadro.</li> <li>• Ficha de trabalho sobre conteúdos gramaticais- Imperativo, pronomes pessoais. Autocorreção.</li> <li>• PowerPoint sobre o uso do imperativo.</li> <li>• Revisões sobre o verbo “<i>gustar</i>”. Coro de várias expressões.</li> <li>• Audição da música de Manu Chao: “Me gustas tu”.</li> <li>• Tarefa final: elaboração de um menu e de uma simulação escrita e oral num restaurante (trabalhos de grupo).</li> </ul>			
<b>Avaliação:</b> Observação direta, pela interação verbal (leitura e expressão oral), através do empenho na realização dos trabalhos de grupo e, formativamente, com a regulação do trabalho dos alunos, com o feedback, com as fichas de trabalho escrita sobre o texto ou sobre a gramática.			
<b>Recursos :</b> documentos escritos, internet, colunas, computador, videoprojetor, quadro, caneta, tela, música.			
<b>Observações:</b> Se a internet não funcionar, a música “Me gustas tu” pode ser escutada num leitor de CD.			

---

## 9.8. ANEXO VIII - FICHA DE TRABALHO



## Imperativo afirmativo/ Imperativo negativo

Unidad didáctica- Alimentación y Consumo

Nombre: \_\_\_\_\_ clase \_\_\_nº\_\_\_

### 1. Arancha y Paco están en un restaurante y van a pedir la cena. Lee los diálogos.

#### a) Complétalos con los verbos en imperativo afirmativo o en imperativo negativo.

**ARANCHA** - ¡Hola! Buenas noches! ¿Nos puede dar el menú, por favor?

**CAMARERO** – Aquí lo tenéis.

**ARANCHA** – Muchas gracias. \_\_\_\_\_ (mirar), Paco, \_\_\_\_\_(acercarse), \_\_\_\_\_ (pedir) primero.

**PACO** – Gracias, pero puedo leerlo contigo, ¿vale?

**ARANCHA** – Sí, claro.

(Minutos después)

**PACO** - \_\_\_\_\_(llamar) el camarero, por favor.

**ARANCHA** – Por favor.

**CAMARERO** – ¡Ya han elegido! ¿Qué van a tomar?

**ARANCHA** – Tomo gazpacho de primer plato y paella de plato principal. De postre fruta. Para beber agua del tiempo.

**PACO** – \_\_\_\_\_(beber) zumo o una caña, venga que agua en un restaurante. ¿Me estás tomando el pelo?

**ARANCHA** – ¡Es que a mí me gusta el agua! Me lo puedo permitir, ¿sí no te importa?

**PACO** – ¡Por supuesto! \_\_\_\_\_(perdonarse). (Para el camarero) Para mí, \_\_\_\_\_(traer) lo mismo que para mi amiga. Me voy a beber agua por ti.

(Minutos después)

**CAMARERO** – ¡Qué aprovechen!

**ARANCHA** - \_\_\_\_\_(coger) un trozo de mi paella, ya estoy satisfecha!



---

**PACO** – Pero si no la has tocado.

**ARANCHA** – Estoy a régimen...

(Después del postre)

**PACO** – (Para el camarero) \_\_\_\_\_ (traer) la cuenta, por favor!

**CAMARERO** – Sí, ahora mismo ya la traigo ¿Todo junto o separado?

**ARANCHA** – Junto y en efectivo.

**2. Selecciona la opción correcta sobre el uso correcto de los pronombres personales con el imperativo.**

**2.1. Paco, mira el menú.**

- a) Mira-te-lo.                      b) Paco, míratelo.                      c) Mirátelo.

**2.2. Arancha, dame la sal.**

- a) Dasemela.                      b) Dámela                      c) donamela

**2.3. Tened la cuenta.**

- a) Tenedsela                      b) tenedla                      c) ten dela

**3. Transforma las frases, sustituyendo los nombres subrayados por los pronombres correctos, usando el imperativo de los verbos.**

a) Pon la sal en la salada.

\_\_\_\_\_

b) No pongas la salsa en la ternera.

\_\_\_\_\_

c) Bebe un zumo de naranja, está muy rico.

\_\_\_\_\_

d) Cógeme ese cuchillo.

\_\_\_\_\_

e) Traiga una servilleta y la cuenta.

\_\_\_\_\_



**¡ OJALÁ TE VAYA BIEN!**  
**Profesora: Sónia Ribeiro**



---

## 9.9. ANEXO IX – TESTE DE AVALIAÇÃO



## ESCOLA SECUNDÁRIA/3 DE AMATO LUSITANO

TESTE DE AVALIAÇÃO SUMATIVA  
Disciplina: ESPANHOL – Ano: 11º - (iniciação)

ano letivo: 11/12

Duração da Prova: 90 minutos  
Modalidade: escrita

- As suas respostas às questões deverão ser escritas em folhas específicas que lhe serão fornecidas.
- Não deverá escrever no presente enunciado, pois, nesse caso, respostas serão anuladas.
- Poderá usar dicionários unilingues e bilingues

### 1. Lea el texto:

1 Las vi de lejos, venían con poco equipaje, las tres caminaban alegres, miraban  
alternadamente hacia al cielo azul descontaminado y hacia la gente que esperaba a  
los pasajeros. Se acercaban al edificio del aeropuerto Tepual. Sara era la primera, con  
su andar resuelto y un poco brusco, su pelo oscuro corto y desordenado. Cargaba en  
su mano derecha una maleta roja, ya vieja, y en su mano izquierda un paquete  
5 rectangular cubierto con papel de diario. Parecía bajar de un tren más que de un  
avión. Sara era una mujer que no prestaba a las apariencias y eso me maravillaba.

La seguía Isabel, caminando con sus típicos pasos cortos, cuidados y  
coquetos. Vestía una blusa blanca y falda plisada gris por debajo de la rodilla, llevaba,  
como no, su imprescindible *necessaire*. La juvenil cola de caballo sujetaba su pelo  
10 rubio, parecía una universitaria.

La última era María, en cualquier parte del mundo yo reconocería ese caminar,  
las caderas adelante, como si fuese su proa, con los hombros y las piernas  
bamboleándose detrás. Con ambas manos libres, trataba de pelearse al viento que  
insistía en taparle los ojos, mezclando su largo pelo con los pañuelos al cuello.  
15 Colgaba del hombro un pesado bolso naranja. Lucía un vestido de volantes de varios  
colores, con unas chanclas rojas.

Al encontrarnos, nos reímos y nos abrazamos mucho.

- ¡Ana, parece mentira que estemos aquí, contigo todas juntas de vacaciones! –  
decía Sara mientras me ceñía la cintura con su abrazo.
- 20 - Sí, parece mentira. ¡Por fin! ¡A mil kilómetros de distancia de nuestros trabajos!  
Sin hijos, marido, empleadas, sin CASA!- Isabel alzó la voz en una especie de  
grito de libertad, de alivio.

Yo estaba muy feliz de poder disfrutar de mis amigas. Subimos a la camioneta que  
nos llevaba hacia la casa que había pertenecido a mi abuela. Todas estábamos  
25 hablando al mismo tiempo. Contaban lo difícil que había sido el viaje, pero que había  
sido por una buena causa: poder disfrutar de las vacaciones juntas, después de un  
largo año de trabajo. Para ir a la casa, teníamos que cruzar el lago en la lancha de  
Manuel, ex pescador y gran conocedor de la zona. María estaba encantada con él, y  
ya pedía que hiciese una tormenta, para quedar atrapada con él en el lago.

30 Hacía diez años las vi por primera vez, era una helada mañana de julio, en  
Santiago de Chile, cuando asistí a la primera reunión. Yo iba a dirigir un departamento  
en el nuevo Instituto de Investigación. Tenía una experiencia académica de sobra, por  
mis largos años en la Universidad como docente de filología. En la sala había mucho

35 humo, había cuatro mujeres en la sala, solamente conocía a Dora, mi antigua  
compañera de universidad, que me había invitado a ocupar el lugar. Dora hizo las  
presentaciones, pero yo apenas reparé en sus nombres de tal forma rápida nos  
presentó. Isabel era la más guapa, rubia, de ojos verdes y estaba embarazada,  
provenía de la Universidad Católica, y era profesora de Geografía en el Instituto, pero  
40 tenía un máster en ciencias de la pedagogía y cursaba un doctorado, era muy  
responsable. Sara tenía el tipo chileno, del tipo de mujer que lleva bien a cabo lo que  
emprende. Parecía disfrutar con la comida, aunque no era gorda, pero seguramente  
pasaba la mitad de la vida a dieta. Vestía pantalones azules y un suéter de lana  
gruesa, como las que tejían las abuelitas. Era ingeniera civil, su trabajo en la empresa  
45 estaría ligado a los varios proyectos que se producirían en futuro, además llevaría  
también la parte administrativa. María era alta, vestía un blusón de algodón amarillo y  
una falda lila, en *degradé*, como si fueran tres faldas distintas, alrededor del cuello se  
juntaban al menos tres distintos pañuelos. Por debajo de las faldas unas botas de  
gamuza pesadas que le daban un toque francamente varonil era médica cirujana, y se  
50 dedicaría a la investigación en los huecos libres que le permitía el hospital. Yo era la  
jefe de departamento, pero ella era la directora del centro. Ahí ha sido el inicio de una  
gran amistad que nos llevó ese día a pasar las vacaciones juntas lejos de realidad  
profesional y personal

Marcela Serrano, *Nosotras que nos queremos tanto* (modificado)

## I GRUPO - COMPREENSÃO

**1. Con base en la lectura del texto, de entre las varias opciones presentadas, por grupo, a continuación, escoja la más correcta sobre su contenido.**

- *Escriba en su hoja de examen las letras correspondientes.*
- *Sólo podrá escoger una letra en cada grupo de opciones.*

**1.1.**

- a) La narradora esperaba a sus amigas en la estación de tren.
- b) La narradora esperaba a sus amigas en la camioneta junto al aeropuerto.
- c) Ana esperaba a sus amigas en la estación de aeromodelismo de Santiago de Chile.
- d) Ana esperaba a sus amigas en el aeropuerto de Tepual.

**1.2.**

- a) La que iba delante del grupo era María.
- b) Ana daba el brazo a Isabel.
- c) La última era María
- d) Sara iba al lado de María.

**1.3.**

- a) Las amigas se quedarían en la casa de la tía de la narradora.
- b) Manuel cedía su casa en el lago para que se quedasen las cuatro.
- c) Estaban a cien kilómetros de distancia de sus casas.
- d) La casa donde vivirían había sido de la abuela de la narradora.

---

**1.4.**

- a) Las cuatro se conocían desde los tiempos en la Universidad.
- b) Su amistad había empezado porque todas trabajaban en el mismo hospital.
- c) Se conocían desde hacía diez años gracias a su amiga Dora.
- d) Ana había presentado las tres amigas hacía diez años.

**1.5.**

- a) Se quejaban del viaje, pero concordaban que había sido por una buena causa.
- b) Hablaban al mismo tiempo, comentaban que el viaje había sido difícil y estaban tristes.
- c) Decían que hacer aquel viaje había sido una experiencia inolvidable.
- d) Sin parar de hablar, prometían nunca más meterse en avión y volverían a casa en tren.

**1.6.**

- a) Se conocieron en una tarde de invierno en Chile, hacía diez años.
- b) Una mañana de verano, en julio, las amigas se encontraron por primera vez.
- c) En invierno, un helado julio chileno fue testigo del inicio de la amistad entre ellas.
- d) Se encontraron por primera vez en una reunión, en octubre, era verano en Chile.

**2. Transcriba del texto los sinónimos de las palabras a continuación.**

*- escriba los sinónimos en la hoja de examen.*

- a) tempestad
- b) en torno a
- c) preñada
- d) embalaje

**2. Describa a cada una de las amigas de Ana, según los tópicos presentados.**

- a) Nombres;
- b) profesión(es);
- c) carrera(s);
- d) características físicas.

#### 4. Relacione cada personaje a las características que mejor se les apropian.

- En la hoja del examen escriba los números correspondientes a cada personaje con las alineas correctas.

1. Ana	a) Viste de manera estrafalaria;
2. Isabel	b) Es muy familiar, tiene varios hijos;
3. María	c) Vive a dieta, pero le encanta comer;
4. Sara	d) No le importa lo más mínimo su apariencia;
	e) Cumple con lo que se propone;
	f) Le encanta la forma de ser espontánea de Sara;
	g) Parece la más joven de las amigas;
	h) Le gusta flirtear con los hombres desconocidos;
	i) La que más disfrutaba de estar libre de la rutina;
	j) Es coqueta y vanidosa;
	k) Es estudiosa y responsable;
	l) Fue invitada por Dora para jefe de departamento;
	m) Invitó sus amigas a irse a la casa de Tepual.

## II GRUPO – FUNCIONAMIENTO DA LÍNGUA

### 1. Lea atentamente todas las frases.

1.1. Por cada alineas seleccione en el recuadro abajo el número que corresponda al adverbio que mejor se ajusta a las frases.

-No se olvide de escribir en la hoja de examen la alineas y el número.

- a) Esa día, \_\_\_\_\_ se volvieron a ver se alegraron mucho y se abrazaron;
- b) La casa , \_\_\_\_\_ Ana estaba alojada, había sido de su abuela
- c) En la reunión estaban todas, fue así \_\_\_\_\_ se conocieron.
- d) \_\_\_\_\_, disfrutaban cuando están juntas.
- e) Isabel \_\_\_\_\_ había pasado ferias sola desde que se había casado.
- f) \_\_\_\_\_, a pesar de que trabajar todas juntas, se daban \_\_\_\_\_ bien.
- g) Sería \_\_\_\_\_ peor para la recuperación de Ana quedarse sola en ese verano.

1-como;	2-cuando;	3-donde;
4-jamás;	5-siempre;	6-mucho;
7-muy;	8-afortunadamente	

2. Sustituya las expresiones subrayadas en las frases por una de las tres opciones presentadas con los pronombres de objeto directo e indirecto correctos.

- No se olvide transcribir sus escojas para la hoja de examen.

2.1. Ella tenía un pelo muy largo.

- a) Ella tenía lo muy largo. b) Ella lo tenía muy largo. c) Ella se lo tenía muy largo.

2.2. Después de instalarse en casa, Sara regaló a Ana un paquete.

- a) Sara lo regaló a ella. b) Sara se lo regaló. c) Sara le lo regalo.

2.3. María, no tires los trastos a Manuel.

- a) María, no los tirese. b) María no se los tires. c) María, no tíreselo

3. Lea el siguiente texto.

3.1. Rellene los huecos numerados con una de las tres opciones presentadas en el recuadro.

*-En la hoja de examen escriba por cada número solamente una de las alineas propuestas.*

\_\_1\_\_ algunos meses. A María le \_\_2\_\_ una depresión. Sara y yo \_\_3\_\_ con Morelia, esperándola en el departamento. \_\_4\_\_ toda la gente que \_\_5\_\_. Por fin, \_\_6\_\_, y nos

\_\_7\_\_:

- Por favor, nos os \_\_8\_\_ de mi lado, os \_\_9\_\_. Me \_\_10\_\_ miedo quedarme sola.

- Por supuesto, cariño.- le \_\_11\_\_. – No nos \_\_12\_\_ de aquí. Por eso, \_\_13\_\_. \_\_14\_\_ que animarte, \_\_15\_\_ a hacer muchas cosas juntas: ir de compras, salir de marcha, montar en bici, quedar con Isabel y sus niños; ir al cine; pasear en el parque, cantar... todo lo que \_\_16\_\_ hacer.

- Solo \_\_17\_\_ estar sin pensar, pero con vuestra compañía.

1.	a) pasaron	b) pasasen	c) pasaban
2.	a) diagnosticaron	b) diagnosticaban	c) diagnosticaran
3.	a) estábamos	b) estamos	d) estuvimos
4.	a) ahuyentamos	b) hemos ahuyentado	d) ahuyentan
5.	a) llamó	b) llamaría	c) ha llamado
6.	a) llegaba	b) llegó	c) ha llegado
7.	a) pidió	b) pidió	c) pedía
8.	a) moveis	b) mováis	c) movís
9.	a) necesite	b) necesitaba	c) necesito
10.	a) da	b) daba	c) dio
11.	a) he contestado	b) contesté	c) había contestado
12.	a) moveremos	b) movimos	c) movíamos
13.	a) ha venido	b) hemos venido	c) habéis venido
14.	a) tienes	b) tenías	c) tuviste
15.	a) vamos	b) iremos	b) iba
16.	a) quieres	b) quieras	c) querías
17.	a) quero	b) quiero	c) queiro

**4. Complete las oraciones, en la hoja de examen, con los nexos correspondientes.**

- \_\_\_\_\_a\_\_\_\_\_ (temporal- inmediatez) llegó al departamento, nos abrazó.
- Estaba depresiva, \_\_\_\_b\_\_\_\_(causal- sinónimo de “porque”) su hermana había muerto.
- Se quedaron solas, \_\_\_\_\_c\_\_\_\_\_ (temporal- sinónimo de “después de que” saliesen todos los amigos.

### III GRUPO - LÉXICO

1. Identifique las siguientes profesiones, escribiendo la respuesta correspondiente en la hoja de examen.

a)



b)



c)



d)



3. En un texto ( con un máximo de 50 palabras) describa la pareja con base en físico y vestimentas.





---

## IV GRUPO - COMPOSIÇÃO

1. Escriba una carta (100-140 palabras aproximadamente) de acuerdo con las siguientes indicaciones:

- Imagine que se va de vacaciones a Andalucía, escriba a un(a) amigo(a) suyo(a) y cuénteles como lo está pasando, dónde está alojado(a), quiénes ha conocido, los sitios que ha visitado o está a punto de visitar.
- No se olvide de la estructura de la carta.

**Atención: No firme la carta.**

**¡Qué os vaya de maravilla!**

**Profesora: Sónia Ribeiro**

## COTAÇÕES

### I GRUPO(53)

1.1.....	2,5 pontos
1.2.....	2,5 pontos
1.3.....	2,5 pontos
1.4.....	2,5 pontos
1.5.....	2,5 pontos
1.6.....	2,5 pontos
2.....	10 pontos
3.....	13 pontos
4.....	15 pontos

### II GRUPO(54)

1.1.....	10 pontos
2.....	12 pontos
3.1.....	20 pontos
4.....	12 pontos

### III GRUPO(50)

1.....	15 pontos
2.....	35 pontos

### IV GRUPO(43)

1.....	43 pontos
--------	-----------

**TOTAL**

**200pontos**

