



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
Departamento de Pedagogia e Educação

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado para
a especialidade do grau de mestre em Ensino do Português
no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de
Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Verónica Maria dos Santos Apolinário

Orientador: Professor Doutor Paulo Costa

Évora

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado para
a especialidade do grau de mestre em Ensino do Português
no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de
Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário**

Verónica Maria dos Santos Apolinário

Orientador: Professor Doutor Paulo Costa

RESUMO

Este trabalho aborda vários domínios fundamentais da actividade docente, focando-se, essencialmente, nas problemáticas emergentes da prática lectiva. Esta deve ter como base o domínio dos currículos e programas de ensino, para além de ser enriquecida e sustentada por uma profunda reflexão didáctica acerca dos métodos, estratégias e tarefas a implementar em sala de aula. Esta reflexão crítica torna-se essencial, pois irá balizar as opções do professor no seu papel de mediador entre o saber e o aluno. Outro aspecto a ter em conta prende-se com a participação do docente no seio da instituição escolar, assim como da perspectiva que tem da mesma.

Supervised Teaching Practice Report for the Master Degree on Teaching of Portuguese in the 3rd cycle of Basic and Secondary Education and Spanish in the teachings Basic and Secondary

ABSTRACT

This work is an approach to the main aspects of the teacher's activity focusing, basically, on the problems caused by this practice. This has to be based on the mastering of the *curricula* and subjects taught as well as being enriched and sustained by a deep didactic reflection on the methods, strategies and tasks used in the classroom. This critical reflection is essential as it will be the basis for the barriers between the options of the teacher as a mediator between the knowledge and the student. Another aspect to be observed must be the teacher's participation in the core of the educational institution and his perspective on it.

ÍNDICE

Introdução	p. 1
A. Preparação científica, pedagógica e didáctica	p. 2
1. Conhecimento do currículo	p. 2
2. Conhecimento do conteúdo	p. 6
3. Conhecimento dos alunos	p. 9
B. Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagem	p. 13
1. Perspectiva educativa e métodos de ensino	p. 13
2. Preparação das aulas	p. 16
3. Condução das aulas	p. 21
4. Avaliação das aprendizagens dos alunos	p. 25
C. Análise da prática de ensino	p. 29
D. Participação na escola	p. 30
E. Desenvolvimento profissional	p. 34
Conclusão	p.37
Bibliografia	p. 39
Anexos	p.40

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste na elaboração de um relatório correspondente à unidade curricular “Prática de Ensino Supervisionada”.

Este relatório pretende essencialmente dar conta da minha experiência profissional e da reflexão crítica sobre a mesma, relativamente ao ano lectivo anterior.

No ano lectivo em questão, estive a leccionar na Escola Secundária de Sá da Bandeira, em Santarém, onde estive exclusivamente a leccionar a disciplina de Espanhol. Foram-me atribuídas duas turmas de 7º ano (nível 1), duas de 9º ano (nível 3) uma de 10º ano – Iniciação, uma de 11º ano – Iniciação (segundo ano de aprendizagem) e finalmente uma turma de 10º ano de continuação (nível 4).

Serão focadas questões essenciais da prática docente, tal como a preparação científica, pedagógica e didáctica da actividade lectiva.

Seguidamente serão aludidas questões relativas à planificação de aula. Nesta mesma parte serão levantadas algumas questões à luz de uma planificação de unidade relativa ao nível inicial de 7º ano.

Finalmente serão focadas questões que dizem respeito à participação na escola e ao desenvolvimento dado ao meu saber profissional.

A- Preparação científica, pedagógica e didáctica

1. Conhecimento do currículo

As orientações curriculares seguidas foram bastante diversas pois tiveram que se adaptar aos vários níveis de ensino leccionados neste último ano lectivo. Estas foram seleccionadas de forma a potenciar a competência comunicativa dos alunos. Esta competência não se restringe exclusivamente ao conhecimento gramatical e estrutural da Língua e engloba várias áreas e domínios, visando assim o conhecimento e apreensão da língua como um todo, pois como consta no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001) “A Competência Comunicativa em língua compreende diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática. Cada uma destas componentes é postulada de forma a compreender o conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização” (p.34).

Um aspecto fundamental diz respeito à mobilização de conteúdos previamente adquiridos, pois como consta do Programa de espanhol de 3º Ciclo (1997) “[...]não podemos ignorar que a progressão na aprendizagem não se processa de um modo linear, mas sim global, e que o processo consiste em ir completando, flexibilizando e enriquecendo esta apreensão global do novo sistema linguístico ; assim; qualquer conceito gramatical ou nocio-funcional estudado no 7º ano, por exemplo, deverá ser retomado e ampliado nos anos seguintes” (p.11). Isto aconteceu, por exemplo ao leccionar o “Pretérito Imperfecto de Subjuntivo”, no 9ºano, situação na qual tive de pedir aos alunos para recordar outro tempo, estudado no 7ºano, que serve de base para a formação do tempo verbal supracitado. Mobilizar estes conhecimentos pré-adquiridos é, de facto, essencial, pois permite ao aluno entender que a aprendizagem de uma língua não pode ser fragmentada nem compartimentada, mas que deve ser encarada como um todo, que cresce em função do contacto, na escola ou em outro meio, com essa mesma língua.

A organização dos actos de fala, assim como dos conteúdos gramaticais, foi feita em função dos temas que constam das planificações anuais, que são por sua vez elaboradas com base nos currículos e nos temas abordados pelos manuais escolares adoptados.

No Ensino Básico, as orientações curriculares foram também gizadas tomando em consideração os Perfis de Saída traçados pelo *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, nomeadamente no 9º ano de escolaridade.

Em todos os níveis de ensino foi, na medida do possível, incentivada a prática da oralidade, tal como recomenda o Programa do Ensino Básico e os programas de Ensino Secundário tanto de Iniciação como o de Continuação, de acordo com o que é veiculado pelo QECR. No entanto, esta prática nem sempre ocorreu com a frequência pretendida devido ao número elevado de alunos por turma (praticamente todas as turmas tinham 28 alunos), assim como à carga horária pouco significativa em alguns níveis de ensino. Para tal, tiveram lugar, na sala de aula, simulações de comunicação criadas em função da temática tratada na altura, com maior ou menor grau de dificuldade e complexidade, de acordo com o nível de ensino e os objectivos a atingir. De uma forma geral, os alunos do Ensino Básico, tanto do 7º como do 9º ano, reagiam com maior entusiasmo e empenho à execução destas tarefas.

Esforcei-me, também, para que, sempre que possível, os alunos participassem de forma activa e consciente na construção do seu conhecimento, tentando fomentar um processo de aprendizagem de cariz holístico, tal como recomenda o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, documento a partir do qual estão delineadas várias directrizes constantes nos Programas e Currículos nacionais de Língua. Senti muitas vezes esta tarefa de mais fácil alcance nos níveis de continuação, nos quais já existia um domínio da língua mais profundo, do que nos níveis de iniciação, sobretudo no 7º ano de escolaridade em que os alunos têm uma menor autonomia. No entanto, nesse ano de escolaridade, procurei diversas vezes desenvolver essa autonomia mandando procurar informação sobre determinado tema de forma orientada, por exemplo dando indicações de sites previamente consultados por mim ou remetendo para os dicionários e gramáticas existentes na biblioteca da escola.

Foi ainda realizado um trabalho de forma a fomentar a auto-estima dos alunos pois como consta no QECR (2001) “ [...] uma imagem positiva de si próprio e a ausência de inibições são susceptíveis de contribuir para o êxito da execução de uma tarefa quando o aprendente tem a necessária confiança em si próprio [...]”(p.222) , para além disso uma das finalidades do Programa de 3º Ciclo (1997) também aponta nesse sentido, pois preconiza que se promova “[...]a estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido da responsabilidade, da autonomia.” (p.7).

No que diz respeito à Avaliação, foram praticadas ao longo do ano lectivo a Avaliação Diagnóstica, a Avaliação Formativa e a Avaliação sumativa. No âmbito da avaliação sumativa só foram alvo de avaliação aspectos dos conteúdos e objectivos enfatizados durante a aula.

O programa de Ensino Básico de Espanhol é composto pelos seguintes domínios: Compreensão Oral, Expressão Oral, Compreensão Escrita, Expressão Escrita, Reflexão sobre a Língua e a sua aprendizagem e Aspectos Socioculturais. Os conteúdos, bem como os temas que compõem os programas foram organizados em planificações de longo, médio e curto prazo. Para além disso todos os temas que compõem os programas fizeram a abordagem destes conteúdos de forma mais ou menos aprofundada, consoante fosse pertinente e procurando sempre um equilibrado desenvolvimento das diversas competências.

No nível de iniciação (7º ano) foi dado especial relevo à Expressão Oral, nomeadamente à pronúncia. Foi realizado um trabalho exaustivo no sentido de os alunos se apropriarem de novos fonemas, de distinguirem, perante grafia idêntica, as diferenças de pronúncia entre o Espanhol e a Língua Materna, como por exemplo, entre o português gente [žɛŋtə] e o espanhol gente [xɛŋte]. Ainda no que diz respeito à Oralidade, os actos de fala constantes no programa estão organizados em função dos diversos temas, de forma a serem apreendidos de forma contextualizada.

No que diz respeito à Expressão Escrita, são requeridas aos alunos pequenas composições escritas de forma a evidenciar e a tomarem consciência de estruturas frásicas simples. Já no 9ºano de escolaridade foram pedidos textos com maior extensão e complexidade, visto os alunos já estarem num terceiro ano da língua.

No que ao Ensino Secundário concerne, os Programas tanto dos níveis de iniciação como de continuação são constituídos pelos seguintes componentes: Competências Comunicativas, que por sua vez se compõe da Compreensão oral, Compreensão escrita, Expressão Oral e Expressão escrita; depois seguem-se os componentes Autonomia de Aprendizagem, Aspectos socioculturais e finalmente Conteúdos linguísticos.

Quanto à Expressão oral, no 10º ano de iniciação foi dada a mesma importância do que no Ensino Básico. A Compreensão oral tanto no Ensino Básico como no Ensino Secundário foi bastante trabalhada através da audição de textos.

Relativamente à abordagem dos Aspectos Socioculturais foram salientados, de acordo com a temática leccionada, contrastes sociolinguísticos entre a sociedade portuguesa e a sociedade espanhola.

A Expressão Escrita, no Secundário, também foi desenvolvida de acordo com o nível de língua exigido, sendo que no nível de continuação foram realizados textos de maior complexidade, e de um registo mais formal e institucional, como cartas formais ou cartas de reclamação.

Sobre a aprendizagem dos conteúdos linguísticos, tentou-se que, de forma geral, fosse na sua maioria reflexiva, mas nem sempre foi conseguido, sobretudo no 7º ano em que havia mais dificuldades em estabelecer paralelismos com a língua materna.

Tentei estabelecer, de alguma forma, uma ligação lógica entre as temáticas dos programas, como por exemplo no tema “As Compras”, falei das “roupas” e em seguida passei ao tema de “Os Tempos livres”; mas muitas vezes esta ligação lógica dos temas revela-se difícil de estabelecer devido à diversidade dos mesmos.

Quando os temas o permitiam, tentei aproveitar a experiência dos alunos a título de exemplo ou até de ponto de partida para uma unidade, por exemplo no Ensino Básico, ao abordar a temática “rotina diária” o ponto de partida foi a rotina dos alunos e no Secundário ao estudar a temática do “Meio ambiente” foi tida em conta a opinião dos alunos sobre o tema. Sobre este tema também foi realizado um trabalho de grupo sobre Parques Florestais em Espanha no âmbito de uma visita de estudo de Educação Moral e Religiosa Católica, onde grande parte dos alunos ia participar.

Confesso que gerir tantos programas, devido aos vários níveis que me foram incumbidos, nem sempre foi fácil pois, como afirma Roldão (2009) “A fase mais complexa é talvez a da organização, porque obriga a pensar, de forma articulada todo o processo, recursos, sequências, etc. Mas a componente verdadeiramente central do processo de ensino estrategicamente concebido, e que atravessa todas as outras, é a da decisão, que não se esgota num único momento mas tem de estar presente o longo do desenvolvimento de toda a estratégia, permitindo regulá-la, alterar se necessário, introduzir inflexões que possam resultar das situações e das dinâmicas dos próprios alunos” (p.96).

As planificações foram várias vezes ajustadas para responder ao perfil dos alunos. Para além disso a grande maioria das turmas de secundário eram acopladas; isto é; ao

mesmo tempo dava aulas a alunos de 11º ano do Curso de Ciência e Tecnologias, de 11º ano de Línguas e Humanidades e 11º ano de Tecnológico de Desporto o que me dificultou a forma de chegar aos alunos, devido às áreas de interesse muito díspares.

Deve-se, ainda, salientar que gerir uma tão vasta diversidade programática acarreta uma sobrecarga à actividade lectiva do professor, pois pensar e desenvolver estratégias para mais de três ou quatro níveis distintos torna-se uma tarefa menos eficiente do que para três ou menos níveis. Centrar-se em menos níveis permite ao docente uma melhor gestão do seu tempo e da sua energia, permitindo-lhe uma maior dedicação e disposição, por exemplo, à realização de actividades extra-lectivas.

2. Conhecimento do conteúdo

Como afirmam A.R. Mira e M.I. Mira (2002) “[...]o ensino e a aprendizagem são dois processos intimamente relacionados” (p.11).

Desta realidade advém o facto da apreensão dos alunos, relativamente a determinado conteúdo, estar estreitamente relacionado com as opções tomadas pelo professor.

No que se refere ao trabalho no âmbito da Compreensão e Expressão Orais, como já foi aludido anteriormente, nunca foram realizadas tarefas que implicassem um trabalho sobre a língua desprovido de contexto temático e comunicativo. O mesmo se aplica à leccionação dos conteúdos semânticos. Os actos de fala eram muitas vezes aplicados e treinados em sala de aula através de pequenos diálogos que tinham o objectivo de recriar determinada situação comunicativa real. A elaboração destes pequenos diálogos era realizada, primeiramente por escrito em pequenos grupos e depois apresentados aos restantes colegas, isto, muitas vezes depois da audição de uma situação recriada em suporte áudio ou áudio – visual. Estes trabalhos eram supervisionados pela professora de forma a serem apresentados à turma sem ou com um número reduzido de erros. Apesar desta supervisão, sempre se admitiram variantes de forma a condicionar o menos possível a expressão livre dos alunos, fazendo do professor, sobretudo, um orientador.

Nos níveis de iniciação eram realizados vários exercícios de compreensão oral antes de iniciar exercícios de expressão oral, tal como preconiza o método nocional-funcional.

Ao iniciar novas unidades temáticas tentei variar as estratégias de motivação. Usei “brainstorming”, estudo de documentos-autênticos, visionamento de material audiovisual

(excerto de filmes, publicidades...), entre outros. Foram também realizados jogos didácticos como forma de enriquecimento vocabular; estes jogos consistiam principalmente na associação de imagem a palavras ou expressões.

De uma maneira geral, os conteúdos linguísticos foram leccionados de forma indutiva onde a partir de exemplos e sob minha orientação os alunos depreendiam a regra gramatical. Pontualmente, diante de conteúdos com menor grau de dificuldade, era usado o método dedutivo. No que diz respeito a alguns conteúdos linguísticos, nomeadamente tempos verbais com uma extensa lista de verbos irregulares, as excepções foram, na grande maioria das vezes, directamente fornecidas aos alunos. Tendo noção de que esta não era a melhor forma de proceder, fui forçada a fazê-lo para conseguir uma gestão mais eficaz do tempo, nomeadamente no Ensino Básico, ciclo no qual os programas são bastantes extensos mas com uma carga lectiva muito reduzida, chegando a ter apenas um bloco de 90 minutos por semana, por exemplo no 9º ano de escolaridade. Procurei, assim, disponibilizar mais tempo para o trabalho ao nível das competências relacionadas com a oralidade.

No Ensino Secundário é dada especial atenção ao desenvolvimento da autonomia, nomeadamente nos níveis de continuação e de iniciação (11ºano, segundo ano de língua) onde existe uma maior desenvoltura ao nível da língua. Como preconizam os programas destes níveis de ensino, é feita a tentativa de desenvolver nos alunos a autoconfiança face à aprendizagem do Espanhol, a mobilização autónoma dos conhecimentos previamente adquiridos, assim como, a procura de informação em caso de dúvida. Para tal eram desenvolvidas actividades de pesquisa, de consulta de fontes, tanto impressas como online, dentro e fora da sala de aula.

Os Aspectos socioculturais, sempre que possível, foram abordados no seio de um contexto temático, muitas vezes através da leitura de textos, de comentário de imagens ou de visionamentos de pequenas reportagens ou documentários audiovisuais, sobre por exemplo locais históricos ou turísticos, pois como consta no Programa de Espanhol, nível de iniciação -10ºano “A aprendizagem da língua não deve fazer-se de forma independente da realidade sociocultural. Língua e cultura são indissociáveis, uma vez que a língua, além de veicular a cultura de um país, serve para expressar toda a sua realidade.” (Fernández, 2001, p.12) O principal objectivo ao leccionar este conteúdo era deixar clara as semelhanças, mas sobretudo as divergências culturais entre Portugal e Espanha.

No ano lectivo passado foi-me atribuído pela primeira vez uma turma com um nível de língua já bastante elevado (nível IV). O programa relativo a este nível de língua obriga à leitura integral de uma obra literária. Ao iniciar o estudo da obra, deparei-me com o facto de os alunos não terem lido a mesma, apesar das minhas diversas recomendações. Optei por realizar pequenos momentos de leitura em voz alta, seguidos de comentário em conjunto. Com o passar do tempo senti uma certa desmotivação por parte dos alunos, daí a reformulação do que anteriormente tinha programado e optar pela formação de grupos com tarefa incumbida de interpretar excertos da obra com guião de leitura. Esta análise foi posteriormente apresentada aos colegas, obtendo assim melhores resultados. Este episódio alertou-me para o facto de um professor dever sempre equacionar novas estratégias e ter humildade suficiente por admitir que as suas opções pedagógicas nem sempre são as mais acertadas.

Outro aspecto a considerar, relativamente ao conhecimento escolar, prende-se com o seu actual papel social, visto, hoje em dia o conhecimento escolar se tornar fundamental para a formação do aluno não só como tal, mas também como indivíduo. Actualmente um dos principais papéis da Escola é socializar o aluno para que este se torne um adulto responsável.

É sobre este pressuposto que assenta, essencialmente, o conteúdo da Autonomia na Aprendizagem. De facto, o que se pretende é que os alunos percebam que a aprendizagem não é um processo passivo e que a dedicação e empenho nesse processo só trarão melhores resultados à sua aprendizagem. O aluno não deve ficar à espera que o conhecimento lhe seja incutido. Daí cada vez mais os programas insistirem sobre a autonomia do aluno relativamente à sua aprendizagem, fazendo do discente o protagonista do Processo Ensino/aprendizagem. Fica assim claro que quem deve estar no centro deste processo é o aluno e não o professor.

A Escola deve assim dar ao aluno a imagem de um saber global e não compartimentado, daí se tentar cada vez mais fomentar a interdisciplinaridade. No entanto esta deve ser levada a cabo de forma consistente, pois “ criar uma cultura interdisciplinar na escola não passa por opô-la às disciplinas, mas por organizar as disciplinas e todos os campos curriculares de outro modo. Estruturar a vida da instituição e a prática lógica de trabalho colaborativo (quer no plano disciplinar quer no plano interdisciplinar) parece

indispensável para romper uma lógica fragmentária instituída que não facilita a formação dos cidadãos para a sociedade do conhecimento, onde a alfabetização científica é uma necessidade crescente para a compreensão da complexidade do real”. (Roldão, como citado em M.C. Roldão, 2009, p.35)

Através desta filosofia pedagógica a Escola anseia essencialmente formar indivíduos autónomos, empreendedores e com uma capacidade crítica aguçada, pois é, de facto, a melhor forma de os preparar para o futuro.

3. Conhecimento dos alunos

Para que o processo de ensino/aprendizagem seja levado a cabo da melhor forma é necessário que o professor esteja sensível e tenha em conta os gostos, aptidões e dificuldades dos seus alunos, fundamentalmente, na hora em que toma as suas decisões pedagógicas. Este axioma também se aplica ao ensino das línguas estrangeiras pois “[...] a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo penoso que depende de factores cognitivos, afectivos e da personalidade. Depende também de um ensino estimulante e eficaz.” (A.R. Mira & M.I. Mira, 2002, p.46).

De facto, a aprendizagem de uma língua por muito atractiva que possa ser ao início, acaba sempre por trazer algumas dificuldades aos alunos com o avanço do seu estudo. Com o aprofundamento do saber podem começar a surgir dificuldades em alguns conteúdos linguísticos, por exemplo, aquando do surgimento de irregularidades gramaticais. São estas dificuldades que podem levar à desmotivação dos alunos. Quando isto acontece é necessário que o professor pense em novas estratégias que levem os alunos a atingirem os objectivos pretendidos.

Esta preocupação com a motivação do aluno é relativamente recente na história do Ensino e foi a Psicologia Humanista que “[...] chamou a atenção para a importância da motivação, para a personalidade do aluno e do professor e para a necessidade que o aluno tem de se sentir valorizado pelo professor e pelos seus pares na sala de aula.” (A.R. Mira & M.I. Mira, 2002, p.46), imprimindo assim uma maior importância ao desempenho do aluno na construção da sua aprendizagem.

Contrariamente às teorias mais tradicionalistas, o processo de ensino/aprendizagem já não está centrado no professor, passando o aluno a ser o seu principal elemento. O aluno

deixa assim de ser, “um copo vazio” onde o saber era “vertido” pelo professor, fazendo da sua aprendizagem um processo activo.

Não quer, no entanto, dizer que o professor deixe de ter importância, muito pelo contrário, este passa a deter um papel de mediador entre o saber e o aluno. É ele que leva o aluno a mobilizar os vários instrumentos que tem na sua posse para apreender e apropriar-se dos conteúdos, sendo que, “O professor não é um substituto do aluno, nem um assistente passivo de uma suposta aprendizagem espontânea. Mas é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros- a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de acções de ensino que conduzam à possibilidade efectiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido” (Gaspar,I. & Roldão, como citado em Roldão, M.C, 2009, p.23).

Esta posição de mediador faz com que o professor deva servir de “ponte” entre a Escola e o meio social donde é oriundo o aluno como entre o saber e os interesses do aluno.

No entanto, a renitência de alguns alunos face ao esforço que implica a construção activa do seu processo de ensino/aprendizagem não facilita a tarefa ao professor, como foi o caso de um 10º Tecnológico de Desporto, nível de iniciação, do qual fui professora o ano passado. A turma em questão era composta, na sua maioria, de alunos poucos motivados e com interesses sobretudo relacionados com o desporto. Perante este cenário, decidi modificar a planificação anual inicial de forma a atribuir mais peso à unidade temática, tanto em carga lectiva como nos tipos de tarefas, dedicada ao “Desporto e Saúde” em detrimento de outras unidades de menor interesse para os alunos. Desta forma consegui motivá-los, conseguindo mobilizá-los para a elaboração de trabalhos de grupo, como por exemplo, a elaboração de cartazes alusivos a “bons hábitos de saúde”.

Tendo tido, dois níveis de iniciação, 7º e 10º ano, de faixas etárias completamente distintas, foi necessário diversas vezes adaptar as estratégias e por consequência as tarefas aplicadas em sala de aula para o mesmo conteúdo a leccionar, assim como os próprios materiais, de forma a ir ao encontro do interesse dos alunos.

Ao ser-me permitido contactar com estas duas faixas etárias com o mesmo nível de língua, apercebi-me de que os alunos de Ensino Básico, na sua maioria, eram muito mais destemidos e mais empenhados face às tarefas propostas, sobretudo no que diz respeito à

Expressão Oral, onde os alunos de Secundário demonstravam maior relutância em participar de forma activa.

Como já referi anteriormente, o facto de ter praticamente todas as turmas de Secundário acopladas criou mais dificuldades na adequação das estratégias aos interesses dos alunos, pois dentro da mesma turma estavam presente alunos de áreas de estudo completamente distintas.

A motivação e a auto-estima dos alunos também são importantes na forma como os alunos encaram o erro. Este não pode ser considerado nem pelos alunos, nem pelos professores como um lapso ou “andicape” na aprendizagem da segunda língua, mas sim como uma fase como outra qualquer na aprendizagem da língua.

Como consta no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001) “[...]os erros são inevitáveis; são o produto transitório do desenvolvimento de uma interlíngua” (p.215). O que vem, mais uma vez, comprovar que o erro é um passo inevitável e importante no processo de aprendizagem e não devemos, portanto, concentrar os nossos esforços em erradicá-lo, mas sim assimilá-lo como uma espécie de fase “híbrida” dentro do processo de ensino/aprendizagem e sempre quanto possível tentar ensinar através dele.

No que diz respeito à fonética, um dos erros mais comuns, nomeadamente no início da aprendizagem do Espanhol, prende-se com a ideia de que todas as palavras desta língua “ditongam”, esta ideia surge de um “saber” de senso-comum que em nada corresponde à verdade, dando muitas vezes origem a formas como “tiemos” em vez de “tenemos”. Outro erro bastante comum diz respeito à pronúncia inadequada de fonemas com grafia idêntica ao português, mas fonética distinta. Acontece por exemplo com as palavras girafa [xiráfa], em Espanhol, que será tendencialmente pronunciada como [žiráfa] ou tranquilo[trankílo] como [trankwílo].

Relativamente à morfologia, existe uma confusão persistente entre o uso do pronome de complemento directo “lo” em vez do artigo definido “el”; isto é; os alunos dizem muita vez “lo coche” em vez de “el coche”. Neste âmbito também é frequente o erro ortográfico do demonstrativo masculino “estos” que é várias vezes escrito “estes” (em espanhol esta forma não existe), assim como a confusão entre os relativos “nada” e “nadie”

(ninguém). É comum encontrar “No tengo nadie para hacer.”, em vez de “No tengo nada para hacer”.

No que à semântica concerne, destaca-se um erro recorrente que diz respeito aos chamados “falsos-amigos”. De facto estas palavras com grafia muito parecida com o português, mas com significado completamente diferente levam os alunos a equivocarem-se repetidas vezes. Tornar-se-á mais fácil perceber a dificuldade dos alunos, após clarificação com o seguinte exemplo; “El chico es rubio.”. A frase traduz-se da seguinte forma “O menino é louro” e não “ruivo” como poderia ser de esperar.

Na área da sintaxe, podemos destacar um erro muito vulgar que diz respeito à mal formação de estruturas frásicas, nomeadamente devido à imitação de estruturas parecida em língua materna, como por exemplo com o verbo “gustar”. Em português dizemos “**Eu gosto de chocolate**”, cuja tradução correcta será “A mí **me gusta** el chocolate” e não como dizem erroneamente muitos alunos “A mí **me gusta de** chocolate”. É de facto muito comum que, influenciados pelo português, os alunos façam seguir o verbo “gustar” da preposição “de”. Este erro continua recorrente em níveis de continuação.

Uma das estratégias repetidamente usadas consistiu em fazer o levantamento dos erros, de tipologia variada, mais comuns nos alunos no âmbito de provas escritas ou trabalhos de expressão escrita. Após este levantamento, estes erros eram contextualizados em frases de alguns exercícios, onde os alunos os tinham que identificar e corrigir. Desta forma, pretendia-se um aperfeiçoamento linguístico através do próprio erro e da sua tomada de consciência.

No que diz respeito a alunos com maiores dificuldades de aprendizagem eram esclarecidas as dúvidas de forma individualizada. Uma vez estes casos identificados, os alunos eram encaminhados para a “aula de apoio”, que funciona fora do horário lectivo dos alunos. Nestas aulas era prestado um apoio individualizado, pois o grupo presente possuía um número muito reduzido de alunos. As tarefas realizadas eram direccionadas de forma a colmatar as lacunas relativas a determinado conteúdo leccionado em sala de aula.

B- Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagem

1. Perspectiva educativa e métodos de ensino

“A acção de ensinar é pois em si mesma uma acção estratégica, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato da consecução da aprendizagem pretendida no outro.” (Roldão, 2009, p.56) Esta intencionalidade na prática docente acarreta, por parte do professor, uma reflexão ponderada quanto aos métodos, estratégias e por conseguinte às tarefas a aplicar em sala de aula.

Ao reflectir sobre a minha prática lectiva é impossível afirmar que me restrinjo, exclusivamente, a um método, o que seria muito redutor face à multitude de características de alunos e de interesses dos mesmos que podemos encontrar.

Hoje em dia podemos afirmar que “[...] não há só um método universal de ensino que possa convir aos variados contextos de ensino de uma língua.” (A.R. Mira & M.I. Mira, 2002, p.52), de facto, podemos concluir que existe em cada método aspectos importantes que devem ser aproveitado na didáctica das línguas. Creio que o fundamental será termos como principal objectivo o desenvolvimento da Competência Comunicativa dos alunos, para tal devemos-nos apropriar de todas as soluções e instrumentos que estão ao nosso alcance com o objectivo de que alcancem este objectivo da forma mais produtiva. A aquisição desta Competência Comunicativa passará pela apreensão e domínio de várias regras sociolinguísticas, linguísticas e culturais, assim como o crescimento e desenvolvimento psicológico e intelectual do aluno.

Existe, no entanto, um método que se destaca no ensino das línguas; é o Método Nocial/Funcional, pois a valorização dada por este método à teoria da comunicação “[...] permite ao aluno compreender que, dado que cada acto de fala acontece numa situação social específica, ele, o aluno, tem que estar consciente de que as pessoas (a idade, o sexo, o estatuto social, a personalidade, etc.) o lugar, o tempo e o assunto determinam a escolha de uma variedade de francês ou inglês coloquial, informal ou formal para comunicar com o seu interlocutor.”(A.R. Mira & M.I. Mira, 2002, p. 47). O mesmo se aplica à aprendizagem de qualquer língua. No âmbito desta perspectiva julgo, então, essencial que a Expressão Oral seja exercitada através de simulações de situações sociais reais, daí a tentativa de proporcionar, sempre que possível, durante as aulas diálogos ou mesmo pequenas

dramatizações; os alunos, em pequenos grupos, aplicam actos de fala em contexto temático. Estes diálogos em níveis iniciais são, numa primeira etapa, elaborados por escrito e depois recriados perante a turma para que os alunos se sintam mais seguros.

Ainda no âmbito do desenvolvimento e aquisição de mecanismos linguísticos, julgo importante praticar novas estruturas gramaticais através de exercícios estruturais, pois os alunos necessitam de exercitar para adquirir certos automatismos que são fundamentais a fim de poderem ter espaço para operações mais complexas. O que se pretende, fundamentalmente, é que o aluno não esteja sempre a pensar no que está ou vai dizer, pois isto cria alguma limitação e constrangimento comunicativo. Estes exercícios são importantes, mas como é óbvio, não são suficientes. Nem tudo pode ser aprendido por mecanização, devem ser desenvolvidas outras capacidades e deixar espaço à expressão livre do aluno, assim como, evitar uma aprendizagem demasiadamente automatizada.

No que diz respeito à abordagem dos Aspectos Socioculturais, estes também são aludidos em função da temática que está a ser leccionada, de forma a não estarem desfasados do contexto social. Por exemplo ao dar a “Hora”, foi esclarecida a relação entre o termo “medio día”, em espanhol, e a correspondência horária em português e na língua-alvo. Quando um espanhol marca um encontro “al medio día” quer dizer que é por volta das catorze horas e não às doze como em Portugal. Este é apenas um exemplo entre muitos outros que poderiam aqui ser expostos.

Quanto à expressão escrita, esta também é exercitada em função da unidade temática em questão, de modo a que o exercício faça sentido aos olhos do aluno.

Os conteúdos linguísticos, por sua vez, são leccionados com base em textos orais ou escritos de origem diversa (publicidade, entrevista, texto narrativo, banda desenhada, etc.). Estes conteúdos são preferencialmente leccionados de forma indutiva, isto é, partindo de exemplos e levando os alunos a chegarem à regra. Seguidamente as estruturas gramaticais serão exercitadas tanto através de exercícios estruturais, de produção escrita ou oral.

Durante todas estas aprendizagens o papel do aluno é fulcral, sendo ele uma peça fundamental em todo o processo de ensino / aprendizagem. O aluno é o construtor do seu próprio saber, deixando de ser um sujeito passivo e um observador. Esta é uma perspectiva inovadora face a tendências pedagógicas anteriores. Esta nova forma de encarar todo o processo de ensino / aprendizagem deve-se em grande parte ao método nocional /funcional

que afirma que “[...]o ensino centra-se sobre o aluno, o professor é guia, mediador, orientador, conselheiro, facilitador da aprendizagem, organizador, coordenador e ajudante do aluno, enquanto este aprende” (A.R. Mira & M. I. Mira, 2002, p.15).

O ensino é organizado de forma a fomentar a autoconfiança do aluno e com o objectivo de desenvolver a sua capacidade intelectual e crítica, assim como a sua autonomia. Na sua generalidade, as respostas correctas são valorizadas com reforços positivos com expressões como “Muy bien”, “Estupendo”, entre outras. As repostas incorrectas servem muitas vezes de “intermediárias” até chegar à resposta correcta, incentivando os restantes alunos a ajudarem o colega que deu a resposta incorrecta, de forma a fomentar o espírito de cooperativismo e de entreajuda em sala de aula.

Para promover o método de ensino pretendido é necessário a implementação de estratégias que, aplicadas ao plano concreto da aprendizagem das línguas, podemos definir como “operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación” (López, S. F.(2004), *Las Estrategias de Aprendizaje*. In Lobato,J.L., & Gargallo, I. S. (Org.). *Vadémecum para la Formación de Profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. (p.412). Madrid: SGEL).

O conceito de estratégia tem vindo a obter maior importância no contexto da didáctica das línguas, pois ao fazer do aluno um elemento activo no processo da sua aprendizagem é necessário que o professor reflita sobre o melhor caminho a traçar relativamente à competência a desenvolver ou objectivo a atingir pelo aluno, pois como declaram I. Gaspar e M.C. Roldão “Só agindo estrategicamente se pode ter a pretensão do sucesso (da aprendizagem do outro), ao contrário do que um certo senso comum da profissão parece acreditar – reduzindo ensinar a apresentar/explicar, como se a aprendizagem fosse ocorrer espontaneamente a partir dessa apresentação de conhecimento. Se é certo que importa tornar o aluno cognitivamente activo para que a aprendizagem ocorra, para isso é indispensável que o professor seja activo e pró-activo, capaz de antecipar, conceber, reorientar no sentido da aprendizagem visada.” (Roldão, 2009, p.121).

Nos níveis de iniciação, as estratégias incidiram principalmente sobre o desenvolvimento de uma atitude positiva face à aprendizagem de uma nova língua.

De uma forma geral, pretendi que os alunos desenvolvem-se a sua autoconfiança e cooperativismo relativamente aos seus pares como em relação ao professor, de forma a que eles pudessem afirmar a sua individualidade. Foi também feito um esforço para que os alunos não desmotivassem ao encontrarem dificuldades de aprendizagem traçando, para tal, vários caminhos para chegar a um mesmo objectivo, dando vários tipos de explicação e tentando várias tipologias de exercícios.

Como já foi aludido anteriormente foi fomentada de alguma forma a autonomia dos alunos, inclusivamente no 7º ano, através de dramatizações relativas a determinada temática, onde em pequenos grupos era redigido um guião sem qualquer restrição, a não ser a de se integrar na temática pretendida. A revisão deste mesmo guião era somente exercida ao nível da morfologia, sintaxe e semântica. Após esta preparação prévia, que julgo importante em níveis de iniciação de forma a que os alunos se sintam mais confiantes, seguia-se a “representação” perante a turma.

Outro aspecto que eu tentei desenvolver nos vários níveis de ensino e faixas etárias, prendeu-se com a autonomia dos alunos. Para tal, fomentei bastante a prática de exercícios com o uso de dicionário em sala de aula, assim como exercícios de pesquisa para realizar em casa, onde remetia os alunos para gramáticas (constantes na biblioteca da escola) ou sites informáticos. O principal objectivo é dotar os alunos de instrumentos para que eles “aprendam a aprender”.

2. Preparação das aulas

A prática lectiva foi estudada e reflectida de forma a que as aulas fossem organizadas de forma sequencial, para que; no âmbito da mesma unidade temática, as aulas se encadeassem logicamente. No seio da própria unidade, assim como ao longo de todo o ano lectivo, os conteúdos foram seleccionados consoante o seu grau de dificuldade visando uma progressão gradual e crescente dos conteúdos, tentando deste modo, respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento da sua competência comunicativa.

Em temas que assim o proporcionassem e que levassem a tal, era tida em conta a experiência dos alunos de forma a motivá-los para a aprendizagem. Para além disso, era feita a tentativa de relacionar os temas com o dia-a-dia dos alunos, por exemplo, quando foi abordada a unidade “La casa”, foi pedido aos alunos a descrição da sua própria casa.

As tarefas são igualmente sequencializadas de forma a visar a gradação das mesmas. Estas são elaboradas de acordo com a competência que pretendem desenvolver, assim como da faixa etária dos alunos e nível de língua por eles desempenhado. É essencial que o grau de dificuldade das tarefas propostas esteja de acordo com o nível de língua dos alunos de forma a evitar desmotivação ou frustração por parte dos discentes. Pretendeu-se que estas fossem de natureza diversa com vista ao desenvolvimento dos vários domínios da competência comunicativa dos alunos, ou seja, a compreensão oral e escrita, assim como, a produção oral e escrita.

Os materiais e recursos utilizados foram, também, diversificados (material áudio-visual; documentos autênticos, tais como, publicidade; reportagens; revistas e jornais espanhóis, etc.) e escolhidos em função do objectivo didáctico pretendido.

O manual escolar também fez parte dos recursos usados mas, com algumas restrições, pois este é apenas um apoio, pois o que devemos ter em conta são os currículos e os programas e não o livro.

No que diz respeito ao 7º ano, o livro adoptado é o *Gente 1* da editorial Difusión, livro este que me parece bastante desadequado para a faixa etária assim como para o nível de língua que se pretende atingir no final deste ano de escolaridade, que nunca será mais que um nível de Iniciação avançado (A1.2) ou um nível Elementar básico (A2.1), no melhor dos casos. Este livro aponta para os níveis A1-A2 do QECR, o que ultrapassa em larga escala o nível de proficiência linguística recomendado. Para além disso, em muitas unidades existe uma enorme carência de texto de qualquer tipo, o que dificulta o exercitar da compreensão escrita e leitora. Para colmatar esta escassez foi necessária várias vezes angariar textos para a sala de aula. Em muitos aspectos, este manual apresenta sérias discrepâncias relativamente à idade média dos alunos, perguntando por exemplo *¿Qué haces, cuando sales por la noche?*, ora, ainda existem muitos alunos que não saem à noite com 12 anos. *Gente 1* apresenta, também, um número elevado de unidades (doze) que acabam, por vezes, por tornar as unidades temáticas repetitivas sem, no entanto, trazer grande acréscimo semântico ou lexical, como é o caso das unidades “*Vacaciones*” e “*Viajes*”.

Outro aspecto importante a destacar, prende-se com o facto dos conteúdos linguísticos estarem poucos explícitos por estarem circunscritos a margens laterais, sem qualquer tipo de exercício para o aluno os poder exercitar.

Ainda no que respeita ao uso dos materiais, foi feita a tentativa de usar, sempre que possível, materiais audio-visuais e informáticos (projector, computador, Internet, etc.) de forma a ir ao encontro da realidade da maioria dos alunos. Daí terem sido realizados alguns exercícios online. Devo confessar que esta prática foi bastante reduzida, devido em parte à escassez de material deste tipo.

As tarefas são na sua maioria realizadas a pares, com o colega do lado, sobretudo no que diz respeito às actividades que visam o desenvolvimento da expressão oral.

Individualmente, são muitas vezes elaborados textos de escrita criativa. Foi feita a tentativa de dinamizar, pelo menos, um trabalho de grupo por período. Este trabalho incidia sobre determinada temática do programa e era realizado em pequenos grupos de três ou quatro alunos. Parte deste trabalho era realizado em sala de aula, sob minha orientação, e a outra parte, de forma autónoma, fora da sala de aula. Posteriormente, após conclusão do trabalho, é criado um momento de partilha perante o grupo turma, de forma a fomentar a interacção oral.

Ao planificar as aulas é atribuído determinado tempo para a execução das tarefas. Durante a aula, aviso os alunos de que tempo dispõem para levar a cabo a tarefa em questão, sendo bastante incisiva sobre este aspecto, não deixando alongar o tempo previamente estabelecido, tentando evitar o risco de distração. O atribuir, a cada tarefa, um tempo específico é considerado importante, visto que confere maior vivacidade à aula, evitando assim que existam tempos mortos.

À luz do que foi anteriormente dito, descrevo em seguida uma unidade leccionada o ano lectivo passado, cujo a planificação se encontra em anexo (anexo 1).

A unidade escolhida insere-se no programa de 7º ano de escolaridade (nível 1-Iniciação) e a temática incide sobre a alimentação (la alimentación). Ao programar esta unidade, foi objectivo exercitar a maioria dos domínios que visam o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Esta unidade é a sétima de um conjunto de doze e foi leccionada no segundo período.

A primeira aula relativa a esta unidade foi iniciada com a visualização de um pequeno vídeo alusivo a uma receita de culinária. Este vídeo exhibe a elaboração, de forma simples e clara, da sobremesa “Arroz con leche”. No início do vídeo em questão são apresentados e nomeados os ingredientes que irão ser usados, daí a minha escolha recair sobre este vídeo e não outro, pois existia uma associação clara “Imagem/ nome”.

Após a projecção, é feita a exploração do vídeo, inicialmente, através de um diálogo vertical realizado com base em perguntas directas, como por exemplo, “ ¿Qué ingredientes habéis visto en el vídeo?, ¿Conocéis otros alimentos?,etc. Este diálogo é realizado, em parte, para diagnosticar algum conhecimento pré-adquirido que poderá ser usado, posteriormente, durante o decorrer da unidade.

Seguidamente, numa perspectiva sociolinguística, os alunos foram questionados sobre o seu conhecimento de outros pratos tipicamente espanhóis e sobre a sua composição.

Depois de algumas intervenções, voltou-se ao vídeo, comentando-se que tipo de refeição era “arroz con leche”(entrada, sobremesa, etc.) e partir daí foram leccionadas as várias refeições em espanhol (desayuno, comida, merienda, cena, aperitivo), assim como as horas em que elas são tomadas, estabelecendo sempre um paralelo com a cultura portuguesa.

De seguida, foi distribuída uma ficha de vocabulário, de realização individual, onde a tarefa consistia em relacionar a imagem de vários alimentos com os respectivos nomes. As imagens estavam organizadas por categoria (frutas, legumbres, carnes) e os nomes estavam agrupados numa moldura, desordenadamente (anexo 2). Após conclusão desta tarefa, procedeu-se à correcção escrita da mesma. Para que esta se efectivasse, deslocaram-se alunos ao quadro que já tinham solicitado a sua participação, levantando o braço. Em caso de erro, era solicitada a ajuda do grupo turma, de forma a promover a cooperação entre os alunos.

Na última parte da aula, foi solicitado aos alunos um pequeno exercício de expressão escrita, onde os alunos tinham que mencionar o seu prato preferido, assim como os alimentos que o compunham. Para tal, foram introduzidas expressões semânticas novas; que a professora apontou no quadro, relacionadas como a forma de preparação, isto é, “cozido”, “al horno”, a la plancha” entre outras. Foi pedido aos alunos que fossem usadas estas expressões e que mobilizassem conhecimentos anteriormente adquiridos, relativos à

expressão de gosto e interesse, como por exemplo, “me gusta...”, “me encanta...”. Durante a realização desta tarefa, a professora movimentou-se pela sala de forma a monitorizar a realização da mesma e a esclarecer dúvidas de vocabulário.

Finalmente, foi pedido a alguns alunos que lessem em voz alta o que tinham realizado (foram escolhidas as composições com vocabulário mais rico) e sempre que surgia vocabulário novo, este era apontado no quadro para que os alunos tomassem nota dele. Muitas vezes, após a leitura da descrição de um dos pratos preferidos, era pedido a outro aluno a sua opinião sobre o mesmo, de forma a treinar mais uma vez a estrutura verbal de *gustar* que tantas vezes dá origem a erro.

A aula terminou com o ditar do sumário à turma e a um aluno em particular que estava a registá-lo no quadro.

A segunda aula desta unidade, já mais curta, de quarenta e cinco minutos foi iniciada com um exercício de compreensão oral do manual escolar *Gente1* (Exercício 2-A). Este exercício consistiu na audição de um telefonema entre cliente e lojista. A cliente encomenda uma determinada lista de produtos e alimentos e o aluno tem à disposição duas listas muito parecida, entre as quais deve escolher a correcta (anexo 3). Após esta audição, é pedida a opinião dos alunos sobre as quantidades pedidas pela cliente, através de perguntas directas como por exemplo; “¿Crees que la cliente pidió muchos huevos?, ¿Crees que pidió demasiadas naranjas?”. Daí partiu a leccionação do uso e da sintaxe de alguns determinantes indefinidos, como “*mucho*”, “*poco*”, “*bastante*”, “*demasiado*”, etc.

De seguida, é distribuída uma ficha informativa e de exercício sobre os determinantes indefinidos em questão. A primeira parte da ficha tem espaços em branco e o seu preenchimento foi efectuado em conjunto pela professora e pelos alunos (anexo 4). Esta ficha tinha como principal objectivo colocar os alunos a reflectir sobre a língua. Visto tratar-se de uma aula mais curta, foi apenas realizado, a pares, o primeiro exercício da ficha, cuja correcção foi realizada por escrito. Foi ditado e apontado o sumário no quadro e foi pedido aos alunos a realização dos restantes exercícios da ficha como trabalho de casa.

A terceira aula, de noventa minutos, é iniciada com a sùmula feita por um aluno, relativamente ao que tinha sido tratado na aula anterior. Após este resumo, procedeu-se à correcção escrita dos exercícios, por parte dos alunos.

Seguidamente, passa-se à audição da recriação de uma situação num restaurante onde assistimos ao diálogo entre dois clientes e um empregado. Neste diálogo são aludidos os três tipos de pratos que podem compor uma refeição (primer plato, segundo plato e postre). No âmbito desta audição e como exercício de compreensão oral, é pedido aos alunos a realização do exercício do manual escolar (exercício 3-A) (anexo 3).

Após a síntese de estruturas semânticas novas, ouvidas no diálogo, é pedido aos alunos, em grupos de três, a elaboração de um menu completo composto pelos três pratos, já estudados, que compõem uma refeição, assim como de possíveis bebidas. Depois da execução do menu, foi pedido a elaboração, por escrito, de um pequeno diálogo recriando uma situação real num restaurante. Neste diálogo serão intervenientes os três membros do grupo, pois este simula a interacção verbal entre dois clientes e um empregado de mesa. Solicitou-se aos alunos que usassem no diálogo as estruturas linguísticas vistas no decorrer da unidade (saudar, pedir a composição de determinado prato, pedir o que se deseja, manifestar gostos e preferências, etc.), assim como a integração dos determinantes indefinidos estudados. A elaboração deste trabalho escrito deu-se sob supervisão da professora que foi sempre circulando entre os grupos de trabalho de forma a esclarecer as dúvidas que iam surgindo e a supervisionar a dinâmica do grupo.

As duas aulas seguintes foram dedicadas à dramatização destes diálogos.

Esta unidade teve como principal objectivo o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Para tal, as tarefas foram surgindo com dificuldade crescente, culminando numa tarefa de maior complexidade que serviu de consolidação da matéria dada ao longo da unidade.

3. Condução das aulas

Durante as aulas foi feita a tentativa de criar um ambiente de empatia e cooperação entre o professor e os alunos, mas sobretudo entre alunos, pois como afirma Zabala (1998) “Para aprender é indispensável que haja um clima e um ambiente adequados, constituídos por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade.” (p.100). Um bom ambiente em sala de aula é, de facto, essencial para que os alunos não se inibam de colocar dúvidas ou questões.

Um outro aspecto que contribui para criação e manutenção de um bom ambiente em sala de aula reside na motivação que é despertada nos alunos, pois como destaca Bergillos (2004) “El impacto de la motivación en la activación de los procesos de adquisición desencadena una actuación del sujeto diferente tanto cuantitativa (en términos de intensidad) como cualitativamente en función de los tipos de mecanismos de procesamiento de la lengua meta” (F.J. Bergillos. (2004), La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. In Lobato,J.L., & Gargallo, I. S. (Org.). *Vadémecum para la Formación de Profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. (p.311). Madrid:SGEL).

Para tal, e de acordo com a perspectiva de Bergillos (2004), existem macroestratégias que propiciam e mantêm a motivação, tal como transmitir um exemplo de compromisso perante a disciplina por parte do professor, pois o facto de o docente facilitar e apoiar o processo de aprendizagem é factor necessário para manter a motivação. A criação de um ambiente agradável, assim como a apresentação ordenada de actividades, com objectivos definidos e de acordo com o nível dos alunos, visto que o nível de dificuldade desadequado das tarefas pode levar à frustração dos alunos o que poderá, por sua vez, acarretar uma certa desmotivação, também são estratégias a ter em conta. Segundo o mesmo autor, outras estratégias motivadoras a considerar prendem-se com a promoção da autonomia da aprendizagem e com a familiarização dos alunos com a cultura da língua-alvo. (F.J. Bergillos. (2004), La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. In Lobato,J.L., & Gargallo, I. S. (Org.). *Vadémecum para la Formación de Profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. (pp.319, 320, 321). Madrid:SGEL).

Para que se propicie este clima favorável são necessárias algumas rotinas e regras que ajudarão ao bom funcionamento da aula, nomeadamente no que diz respeito à pontualidade e à entrada em sala de aula dos alunos, esta deve realizar-se de forma ordenada. Estes são, também, incentivados a participar ordeiramente, pois só é dada a palavra a alunos que tenham solicitado previamente a sua participação, levantando a mão.

Sempre que possível verifico se os alunos recolhem nos cadernos o que está apontado no quadro, sendo que no Ensino Básico é feita uma verificação formal com nota atribuída ao caderno diário. Só é permitido aos alunos deslocarem-se na sala com autorização do professor.

Para além disso, é mantido contacto visual com a turma através de, como preconiza Lopes (2003), um “scanning visual”, que consiste num “varrer” da sala com o olhar, permitindo assim maior controlo dos alunos, assim como a prevenção dos comportamentos perturbadores (pp.141,142).

Convém, igualmente, salientar que, aquando das primeiras aulas do ano lectivo, foram estabelecidas regras de funcionamento em sala de aula. Estas foram elaboradas em conjunto pelos alunos, apontadas no caderno diário e dadas a conhecer ao encarregado de educação, para que os alunos se sentissem comprometidos e responsabilizados relativamente às mesmas.

O ano passado foi particular, no sentido em que a escola onde leccionava estava a sofrer obras significativas de melhoria e reestruturação, o que fez com que uma grande parte das aulas tivesse lugar em “monoblocos”. Apesar de estas salas serem um pouco mais exíguas que salas de aulas “normais” tinham luminosidade suficiente. No que diz respeito à temperatura ambiente, essa chegou a causar alguma agitação, nomeadamente no verão, pois mesmo com o ar condicionado ligado, as temperaturas mantinham-se bastante elevadas.

No que diz respeito à circulação, apesar de alguma exiguidade, esta era realizada sem grandes dificuldades.

A relação pedagógica instituída teve sempre por base o respeito mútuo sem, no entanto, extrapolar esta relação para campos mais afectivos. Quis, também, deixar patente a minha implicação como docente, de modo a que os alunos se sentissem no “dever” de se implicarem, por seu turno, como discentes.

Nas turmas de 7º ano o nível de língua atingido, em ambas as turmas, situou-se entre um nível iniciação avançado (A1.2) e um nível elementar básico (A2.1), nível relativamente fácil de atingir para muitos dos estudantes portugueses, devido à proximidade da língua e enquanto são abordadas estruturas linguísticas simples.

Os alunos, de uma forma geral, ao nível da Compreensão Oral, evidenciaram compreender expressões e texto simples, tais como diálogos curtos; também demonstraram conhecer vocabulário relacionado com áreas temáticas abordadas (a família, as compras, a alimentação, etc.).

No que diz respeito à Compreensão escrita, foi demonstrada a capacidade de compreender textos simples de tipologia variada (Banda Desenhada, anúncios, publicidade, menus, etc.).

No que respeita à Expressão Oral, os alunos evidenciaram capacidade de comunicar de forma simples, utilizando expressões básicas para, por exemplo, saudar, agradecer, pedir ou dar informação sobre dados pessoais (nome, idade, onde vive, interesses, etc.) ou sobre localização espacial. Evidenciou-se, também, a capacidade de elaborar descrições muito sumárias.

Quanto à Expressão escrita os alunos demonstraram aptidão na realização de textos curtos, com estruturas frásicas simples, relacionados com as temáticas estudadas em aula.

A participação dos alunos nas tarefas propostas tem sido, na sua maioria bastante positiva, nomeadamente, no ensino básico. Como já foi anteriormente referido os alunos mais velhos demonstram maior reticência à exposição pública, participando com menos entusiasmo nas tarefas que visam o desenvolvimento da expressão oral.

No ensino básico, sobretudo, no 7º ano a participação foi sempre bastante activa, fazendo com que os alunos respondessem com celeridade e motivação a qualquer desafio proposto.

É feita a tentativa de motivar a participação dos alunos, mas sobretudo de valorizá-la. Sempre que um aluno solicita a sua participação para partilhar alguns conhecimentos culturais, por exemplo, esta intervenção é sempre bem-vinda e serve de base para a partilha de saber cultural.

Como afirmam Pais e Monteiro (2002) “Em situação de aula, o professor deve, quando confrontado com as questões levantadas pelos alunos, ser capaz de decidir, no momento, se será mais eficaz cumprir a planificação feita ou responder às solicitações dos alunos e percorrer um outro caminho”(p.40). De facto, não é fácil, sobretudo em início de carreira, quando estamos perante um plano de aula, previamente preparado, onde tudo se encaixa e segue logicamente, optar pela sua manutenção ou seguir o percurso traçado pelas dúvidas ou interesses dos alunos.

Segundo me parece, será melhor opção atender a uma posição mais consensual, onde nenhuma das duas partes ficará a perder. Não nos podemos esquecer que mesmo no seu papel de intermediário entre saber e aluno, o professor nunca deixará de ser um líder neste

processo, no sentido em que é ele quem, através de determinadas estratégias trilha o caminho para que o aluno se aproprie do conhecimento. Neste sentido parece-me importante que o aluno veja as dúvidas esclarecidas pois, caso contrário, poder-se-á proporcionar uma certa frustração face ao saber, sem que, no entanto, o professor perca totalmente o fio condutor da sua aula.

4. Avaliação das aprendizagens dos alunos

Ainda hoje, a palavra *avaliação* tem uma conotação negativa aos olhos dos alunos, pois para eles esta prática continua a ter uma função essencialmente punitiva e selectiva. No entanto, esta ideia não corresponde de todo à verdade, nem à realidade educativa que vivemos actualmente.

A avaliação não deve ser motivo de medo nem de ansiedade, mas sim um meio de responsabilizar o aluno relativamente à sua aprendizagem, pois, o verdadeiro fim do processo de aprendizagem não são as notas mas sim a aprendizagem em si. O processo avaliativo deve ser encarado, então, mais de um ponto de vista formativo. Daí advém que, como afirma Goring (1981), “As actividades avaliativas incluídas no ensino devem servir para motivar no estudante um empenho maior no processo de aprendizagem. Esta motivação pode e deve ser positiva” (p.14). É de facto essencial que o discente tome consciência de que o processo de avaliação é uma parte preponderante no seu processo de ensino / aprendizagem.

Esta avaliação pode ter várias modalidades; uma delas é a avaliação diagnóstica, que tem como principal objectivo a despistagem de lacunas em determinados conteúdos sem atribuição (obrigatória) de classificação. O ano passado e sempre que me são atribuídas turmas com níveis de língua de continuação, procedo à realização de uma ficha diagnóstica que incide sobre as principais matérias de estudo constantes dos conteúdos curriculares do nível anterior. É realizada, também, uma pequena prova diagnóstica relativa à expressão oral. Os resultados destas provas foram posteriormente analisados e comentados individualmente aos alunos, antes do primeiro teste sumativo, sobre os aspectos a melhorar. Um resumo dos resultados de cada turma é entregue aos respectivos Directores de Turma para constar do Projecto Curricular de Turma. Esta avaliação é recorrentemente usada ao longo de todo o ano de forma informal, por exemplo, sempre

que, no início de uma aula, questiono os alunos sobre os aspectos leccionados na aula anterior de forma a avaliar se o que foi dado está correctamente apreendido.

Outra modalidade, que tem maior visibilidade, é a avaliação sumativa; esta já atribui classificação ao desempenho do aluno e auxilia-se para sua aplicação dos testes ou provas sumativas. Neste âmbito é, então, importante reforçar que os testes ou provas deverão medir exactamente os mesmos objectivos fixados para o ensino. É nesse sentido que Bordenave e Pereira (1994) afirmam que “O professor deve ter, portanto, uma visão clara e precisa dos objectivos que quer alcançar, não só para que oriente a aprendizagem com segurança como também para que possa elaborar instrumento de medida que realmente meçam aquilo que estabeleceu como meta e perseguiu durante a direcção da aprendizagem dos alunos” (pp.269,270).

Por outro lado, Pais e Monteiro (2002) afirmam que “A avaliação sumativa constitui sempre um balanço final, um balanço de resultados no final de um segmento de ensino/aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para a apreciação mais equilibrada do trabalho realizado” (p.49). No entanto, nunca devemos esquecer o seu principal objectivo, que é o de ajustar as principais necessidades de ensino ao processo de ensino/aprendizagem dos alunos, funcionando, assim, como “feedback” do ensino perpetuado pelo professor. De facto, através da análise dos resultados alcançados pelos alunos o professor está na capacidade de avaliar se as práticas docentes por ele usadas estão a dar frutos e caso isso não aconteça, existe sempre possibilidade de redimensionar o percurso e as estratégias de aprendizagem, pois na perspectiva de Bordenave e Pereira (1994) “Ao planificar ensino, o professor fixa os objectivos que pretende alcançar, isto é, os comportamentos que os alunos devem adquirir ou formar durante o processo da aprendizagem. As provas ou testes de escolaridade terão por finalidade medir esses comportamentos, isto é, evidenciar se os objectivos fixados foram alcançados e em que grau foram alcançados” (p.269).

Uma das estratégias, aquando dos testes sumativos, que visa a consciencialização do que falhou ou do que não se efectuou da melhor forma, consiste na elaboração de comentários individuais nos testes dos alunos.

Por último, como parte fundamental do processo, temos a avaliação formativa que coloca tanto o aluno como o professor a par das falhas no processo de ensino/

aprendizagem do aluno. Este tipo de avaliação ocorre, ou pelo menos deve ocorrer, de forma sistemática e regular ao longo de todo o ano lectivo. Por vezes opto por realizá-la informalmente, através de perguntas orais ao grupo turma, sobre determinados conteúdos. Outras vezes é, também, realizada através de fichas que o aluno faz como trabalho de casa e que, de quando em vez, são executadas em sala de aula. Após realização das mesmas em sala de aula, é realizada a troca de fichas entre colegas contíguos que deverão, individualmente, realizar a correcção a lápis do colega do lado. Depois desta tarefa, é feita a correcção por escrito por parte da professora. Creio que esta tarefa é interessante e benéfica para o percurso do aluno, pois alerta-o para os vários tipos de erros, assim como permite uma reflexão acerca dos mesmos.

Para levar a cabo o processo avaliativo do aluno são necessários instrumentos de avaliação. Estes são fundamentais para o professor, pois permitem o registo das várias aptidões do aluno e permitem uma leitura mais fiel das capacidades. Devemos, também, salientar que perante a dimensão e heterogeneidade das turmas, hoje em dia, diversificar os instrumentos de avaliação é essencial.

Recorro frequentemente a grelhas de registo diário, nas quais anoto se os alunos trouxeram o material essencial para a sala de aula e se fizeram o trabalho de casa.

Ao nível da observação directa em sala de aula, devo confessar que o ano passado foi-me difícil manter estes registos actualizados, devido ao elevado número de alunos (cerca de 180 alunos). Para além disso, como tenho o hábito de me movimentar pela sala, chega a ser incómodo estar a tomar nota da maioria dos comportamentos e desempenhos dos alunos.

Ao nível da oralidade, aí sim estabeleço grelhas mais rigorosas que uso sempre que tenho momentos formais de avaliação ou sempre que são proporcionados momentos onde o aluno deva evidenciar a sua capacidade de expressão oral, como por exemplo em dramatizações, em momentos de leitura, entre outros. Estas grelhas são elaboradas em Excel de forma a agilizar o processo de avaliação.

No decurso de um trabalho de grupo, os alunos são sujeitos a uma avaliação de grupo e individual, através de grelhas preestabelecidas em função dos objectivos pretendidos.

Uma das dificuldades da avaliação escolar consiste em quantificar e medir determinados aspectos que são parte integrante da avaliação do aluno, nomeadamente no

domínio socio-afectivo. No caso da escola onde estive a leccionar, a componente socio-afectiva chega a ter um peso de quinze porcentos no Ensino Básico, revelando-se, ainda, significativo. Com a pretensão de ser o mais justa possível subdividi esta componente de avaliação em vários parâmetros (participação, comportamento, Interesse/empenho, Responsabilidade, Iniciativa/autonomia e assiduidade /pontualidade). A estes parâmetros são atribuídos um determinado número de pontos que, somados, irão dar origem a um determinado resultado. É este somatório que terá uma percentagem de quinze porcentos.

Avaliar é, de facto, um processo delicado, pois a ele estão inerentes muitos aspectos, como as expectativas dos alunos ou a própria consciência do professor. Muitas vezes não é fácil tomar decisões, pela sua própria ambiguidade. Podemos tomar o exemplo da média final de dois alunos uma de 14,2 que arredondada à unidade dará 14 e uma média de 14,6 que, por sua vez, também arredondada dará 15. Ora se pensarmos bem, apenas quatro décimas separam estes dois alunos. Será que merecem mesmo estar separados por um valor de diferença? Este é um dos muitos dilemas com que se debate o professor ao longo da sua carreira. Daí alguns estudiosos afirmarem que “A função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre os objectivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades. (...) A classificação, por seu turno, transporta para uma escala de valores a informação proporcionada pela avaliação, permitindo comparar e seriar resultados e servindo de base a decisões relativas à promoção ou não dos alunos no sistema escolar” (L.C. Ribeiro, n.d., como citado em Ana Pais & Manuela Monteiro, 2002, p.51). É por isso que a estruturação dos testes sumativos espelham a avaliação que pretendo realizar dos vários domínios da língua, desenvolvidos em sala de aula. Daí advém que os testes sumativos apresentem quatro grupos: compreensão oral, compreensão escrita ou leitora, aspectos linguísticos e expressão escrita (anexo 5). A expressão oral, como já foi anteriormente dito, possui uma prova própria.

Nunca nos podemos esquecer que a avaliação só vale pela sua continuidade, pois só assim consegue maior justiça.

No início do ano lectivo foram dados a conhecer e explicitados os critérios de avaliação aos alunos, tanto ao nível da escrita como da oralidade, de forma a que os alunos tenham consciência de que critérios se compõe o seu processo avaliativo.

No final de cada período, foi distribuído uma folha onde constava uma lista das principais competências e objectivos a alcançar, perante as quais o aluno tinha que tomar consciência se os desempenhava com muita, pouca ou nenhuma dificuldade (anexo 6). Teria, com certeza, dado maior acompanhamento aos alunos elaborando o mesmo tipo de avaliação por unidade, mas repito, o número elevado de alunos impediu muitas das boas práticas.

C- Análise da prática de ensino

No que diz respeito à minha prática lectiva, já referi várias vezes que o meu principal objectivo consistiu no desenvolvimento da Competência Comunicativa dos alunos, em função do nível de proficiência comunicativa recomendada pelo currículo ou programa. Para tal, à luz da planificação constante neste relatório, foi feita a tentativa de abordar a maioria dos domínios comunicativos em cada unidade temática abordada.

De forma a concretizar este objectivo, enquadrei estes domínios em unidades temáticas para que estes não ficassem desprovidos de contexto temático, facilitando assim, julgo eu, a sua apreensão por parte dos alunos. Este aspecto revela-se sobretudo essencial na abordagem de conteúdos semânticos. Daí todas as tarefas solicitadas estarem de alguma forma relacionada com a alimentação.

No que diz respeito à leccionação dos conteúdos linguísticos estes tiveram sempre um suporte, sendo este texto escrito ou texto áudio, de forma a não estarem isolados de um contexto linguístico, pois poderia levar a uma maior dificuldade, por parte dos discentes, na apreensão de estruturas linguísticas.

No que diz respeito aos conteúdos semânticos, como já foi referido anteriormente, estes também eram leccionados de acordo com a unidade temática em questão. Relativamente à unidade descrita, julgo que o vocabulário inicial poderia ter sido leccionado de forma mais interactiva, como por exemplo através de um jogo didáctico.

Convém, também, salientar que a unidade escolhida pode não reflectir todas as estratégias anteriormente citadas, mas creio que espelha os preceitos que me parecem fundamentais, como o de diversificar tarefas, desenvolver a capacidade comunicativa do aluno e a cooperação em sala de aula. Nesta unidade a compreensão leitora não foi exercitada, pois julguei que não fosse pertinente, visto esta competência já ter sido

desenvolvida no âmbito de outras unidades. Para além disso, achei que esta unidade se adequava facilmente ao desenvolvimento da expressão oral, o que não quis deixar de aproveitar.

De forma a consolidar o que tinha sido leccionado durante a unidade temática foi realizada uma actividade de desenvolvimento da expressão oral que consistiu na reprodução de uma situação real. Para além disso, ao longo de todo o ano lectivo foram feitas actividades de consolidação de conteúdos.

D- Participação na escola

A escola actual tem um perfil muito distinto do que era hábito em tempos mais remotos. A escola moderna já não serve, apenas, para ensinar ou debitar saber, como era comum antigamente, mas existe patente nesta instituição um cariz formativo, não só enquanto aluno, mas também; e julgo que podemos adiantar; sobretudo como cidadão e como indivíduo no seu todo.

Até à umas décadas atrás a escola era uma instituição bastante circoscrita e fechada sobre ela própria, da qual surgiam poucas iniciativas para se relacionar com a comunidade circundante. A escola estabelecia poucos contactos com o exterior e eram relativamente poucas as pessoas, que não estivessem de alguma forma relacionadas com o meio escolar, que se deslocavam à escola. O próprio saber era visto como um legado pertencente quase exclusivamente à escola e aos professores que nela leccionavam. Podemos ainda acrescentar que os níveis educativos mais avançados eram essencialmente frequentados por alunos oriundos de proveniências sociais mais elevadas, pois estes níveis eram sobretudo encarados como seguimento de estudos. Quem quisesse aprender um “ofício” tinha que o fazer fora da escola, numa qualquer entidade empregadora que manifestasse a boa vontade de acolher o “aprendiz”.

Com o Estado Novo, começaram a adquirir mais relevo as chamadas “escolas comerciais e industriais” que, apesar de oferecer formação profissionalizante, não estabeleciam relação directa com empresas ou entidades patronais.

Hoje em dia a realidade já é outra, a escola quer-se integradora e aberta à comunidade. Já é feita a tentativa de trazer os pais e encarregados de educação através de actividades várias, de forma a que eles se sintam implicados na vida escolar dos seus

educandos. O ano passado, por exemplo, na escola onde me encontrava a leccionar foi realizada uma actividade, denominada “Mesas de Natal”, especificamente para alunos e pais/encarregados de educação do 7º ano de escolaridade. No âmbito desta actividade, foi pedida a colaboração dos professores com doces e outros tipos de iguarias natalícias, assim como relativamente à decoração das próprias mesas. Nesta iniciativa participaram professores de várias áreas curriculares, nomeadamente de EVT, a disciplina de Espanhol contribuiu com a elaboração de postais de Natal, com mensagens escritas na língua-alvo. Para esta actividade foram convidados à escola os alunos juntamente com os respectivos pais/encarregados de educação.

Para além desta actividade, também tiveram lugar outras iniciativas em parceria com a autarquia, nomeadamente no que disse respeito à comemoração do dia 10 de Junho. No âmbito do dia de Camões os alunos estiveram integrados em actividades diversas, ao longo de esse dia, como por exemplo em dramatizações pela cidade. Vários alunos se vestiram “à Camões” e declamaram alguns poemas da autoria do mesmo.

Relativamente à relação professor / encarregado de educação, parece-me que tem existido uma maior acção pró-activa, por parte dos Directores de Turma, no que respeita ao enquadramento dos alunos na vida escolar.

Outro aspecto essencial, que faz da escola um elo preponderante com a comunidade, diz respeito aos cursos profissionais. Apesar de não ter sido, o ano passado, professora de cursos profissionais, já leccionei no âmbito desta oferta formativa e julgo muito proveitoso a forma como, hoje em dia, a escola estabelece a ligação entre o meio escolar e o mundo do trabalho. Este modelo de ensino é muito mais pragmático, o que já se tornava essencial, tendo em conta o perfil de alguns alunos.

À luz de todas estas iniciativas, tanto por parte da própria escola, como por parte do Ministério da Educação, podemos afirmar que a Escola tem vindo a evoluir e a crescer de forma construtiva e mais próxima da comunidade em que se insere e que não pode de todo ignorar.

Ao chegar às escolas deparei-me com uma dinâmica organizativa bem mais complexa do que estava à espera, isto apesar da frequência de algumas disciplinas universitárias, tais como organização escolar, que me deram algum esclarecimento sobre a organização de uma escola. Para além disso, já várias foram as alterações, tanto ao nível da nomenclatura

como ao nível da estrutura, dos diferentes órgãos directivos e administrativos que compõem a Escola. Um dos órgãos mais importantes para a vida de um estabelecimento escolar é o Conselho Pedagógico, pois reflecte as várias categorias laborais da escola. Este é composto por membros do corpo docente e não docente. Ao nível do corpo docente, estão presentes os coordenadores dos vários Departamentos Curriculares (Línguas, Ciências Sociais e Humanas, Matemática e Ciências Experimentais e Departamento de Expressões), dois coordenadores de ciclo (Ensino Básico e Ensino Secundário), um representante de Serviços Técnico-Pedagógicos, o coordenador do Centro de Novas Oportunidades, o coordenador da Biblioteca, um representante dos alunos de Ensino Secundário, um representante dos pais e encarregados de educação, um representante dos mediadores dos cursos EFA; também dele faz parte um representante do pessoal não docente.

É no seio deste órgão que se decide a grande maioria das linhas orientadoras, assim como a filosofia educativa, que irão balizar as directrizes pedagógicas e educativas da Escola. De facto, como indica o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, é no Conselho Pedagógico que são apresentadas as propostas para o Plano Anual de Actividades e é este órgão quem se pronuncia sobre os respectivos projectos, também é aqui que são definidos princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, assim com dos apoios, complementos educativos e critérios de avaliação. Neste Conselho são, também, discutidas as várias propostas educativas emanadas dos Departamentos Curriculares. Resumindo, podemos dizer que a preponderante parte da vida pedagógica e educativa da Escola é aqui decidida, sob forma democrática, participativa e consensual.

Outros órgãos, também, importantes são os Departamentos Curriculares, pois é a este nível que são ponderados e discutidos aspectos relacionados directamente com as áreas curriculares. Perante a decisão do coordenador de Departamento, são convocadas reuniões de Departamento, onde são uniformizados aspectos relacionados com as práticas lectivas e pedagógicas, com a planificação curricular e temática e com a avaliação pedagógica dos alunos.

No ano lectivo passado, foi-me incumbido o cargo de Delegada do grupo de Espanhol (350), apesar de este cargo ser atribuído através de votação; neste caso particular foi delegado pela Direcção da escola. Tal aconteceu pelo facto do meu colega de grupo ser Coordenador de Departamento, não podendo assim acumular as duas funções, e de eu ter

sido a primeira pessoa a ser colocada no grupo 350. Para além disso, o facto de sermos já três professores de Espanhol obrigou à designação de um delegado de grupo, pois como consta no Regulamento Interno da Escola Secundária de Sá da Bandeira (2009), com base na legislação em vigor, “Na Escola, há lugar à designação de Delegados de Grupo de Recrutamento sempre que o número de elementos que o constituem seja igual ou superior a dois”(p.18).

Como Delegada reunia semanalmente com o Coordenador de Departamento e com os restantes Delegados do grupo de recrutamento de Português e do grupo de Inglês. Nestas reuniões eram dadas a conhecer informações sobre as reuniões semanais, que por sua vez os Coordenadores dos vários Departamentos Curriculares tinham com a Directora da Escola. Apesar do meu grupo disciplinar ser reduzido, existia uma grande incompatibilidade horária, no entanto esforcei-me para transmitir, à minha colega, as informações que me chegavam, muitas vezes através de uma súmula que enviava semanalmente, via Internet, caso não fosse possível encontrar-me com ela.

Partilhei, também, planificações e materiais didácticos com os colegas de grupo, de forma a fomentar a cooperação. Mantive, ainda, o dossiê de grupo organizado, com os devidos programas e currículos, horários dos professores, convocatórias de reuniões, planificações anuais e trimestrais, testes, alguns materiais didácticos, correspondência, assim como alguns impressos pertinentes e de uso recorrente. Passou também por mim, conjuntamente com os restantes colegas de grupo, a adopção dos manuais escolares para os anos de continuação (nível IV e nível V).

Outra tarefa que me foi incumbida consistiu na escolha de algum material para a Biblioteca da Escola. Desta escolha, fizeram parte algumas obras em prosa, dicionários, gramáticas e algum material audio-visual.

Apesar de ter tido um trabalho reduzido, comparando como colegas Delegados de grupos de recrutamento com mais professores, este cargo permitiu-me perceber mais aprofundadamente como é profícua a cooperação e partilha entre colegas e que neste tipo de cargo só se consegue desenvolver um trabalho proveitoso tendo em conta a opinião e o saber dos restantes colegas.

No âmbito dessa cooperação, no decorrer do ano lectivo passado, organizei com a minha colega de grupo, uma actividade conjunta dedicada aos alunos de 7ºano, pois ambas

partilhávamos este ano de escolaridade. Esta contou, também, com a ajuda da docente de EVT que era comum às três turmas de 7º ano. A actividade consistiu na realização de decorações para adornar uma árvore de Natal, na aula de Educação Visual e Tecnológica. Após a conclusão destas decorações, estas eram levadas para a aula de Espanhol onde foram inscritas pequenas mensagens natalícias previamente elaboradas sob supervisão da professora. Finalmente, as decorações das nossas turmas foram colocadas numa árvore, também elaborada pelos alunos, que esteve em exposição num dos átrios da escola. Esta actividade permitiu trabalhar interdisciplinaridade, pois sem a participação da colega de EVT tudo teria sido mais difícil de realizar. Foram, também, abordados aspectos socioculturais, como a importância dos Reis Magos em Espanha e todo o festejo que rodeia estas personagens.

No decorrer do ano lectivo passado, foi também organizada uma visita de estudo a Barcelona. Esta visita foi dedicada a alunos do ensino nocturno e por isso, praticamente em toda a sua totalidade, realizada pelo meu colega de grupo. Forneci, no entanto, um pequeno auxílio na realização de panfletos com o roteiro. Julgo que esta visita foi de enorme enriquecimento pessoal e cultural, tanto para alunos como para professores. Não nos podemos esquecer que um dos principais papéis da Escola é a abertura de horizontes e o promover novas experiências, pois para muitos alunos apenas a Escola lhes é capaz de proporcionar momentos deste género, devido à sua proveniência social mais carenciada.

Outra actividade extra-lectiva onde as línguas costumam estar presentes é a *Semana das Línguas*. Esta actividade já tem vindo a ser tradição na escola onde estive a leccionar, mas o ano passado devido à falta de espaço provocado pelas obras, esta não teve lugar. No entanto, no ano anterior foram realizadas várias iniciativas no âmbito desta actividade, onde o Espanhol esteve presente. Da minha parte contribuí com vários cartazes temáticos ilustrativos realizados pelos alunos.

E- Desenvolvimento profissional

Ser professor é mais de que uma profissão é uma “dedicação”. De facto, quem desempenha esta profissão não pode ser unicamente detentor de determinado saber, ao contrário do que a maioria das pessoas possam pensar, há que conseguir transmiti-lo e motivar os alunos a adquiri-lo.

Para além disso, as mudanças sociais ultimamente ocorridas que acabaram, em muitos casos, por gerar falta de tempo e impedir uma efectiva implicação dos pais no processo educacional dos filhos, trazendo para a escola novos problemas no plano do comportamento dos alunos. Isto veio enfatizar e valorizar o papel de educador desempenhado pelo professor.

Como professora dedicada sempre me mostrei disponível, nomeadamente fora do meu horário lectivo, para esclarecer dúvida aos alunos, assim como atenta a determinadas situações familiares menos favoráveis que pudessem prejudicar o rendimento escolar dos alunos.

Ao longo da minha, ainda curta, carreira profissional frequentei algumas formações de forma a enriquecer-me e actualizar-me tanto ao nível da minha aptidão pedagógica, como científica. Frequentei algumas acções de formação, nomeadamente na área da escrita criativa, assim como das Necessidades Educativas Especiais. Esta última deu-me uma perspectiva bastante interessante sobre a integração de crianças com problemas físicos e motores na rede de escolas oficiais.

Tive, também, várias iniciativas de forma a melhorar a minha proficiência linguística. Uma delas consistiu na frequência de uma formação organizada pelo Instituto Cervantes, na Universidade de Évora. Para além disso, frequentei um curso de verão no Instituto Cervantes em Lisboa, que me permitiu um grande enriquecimento linguístico e cultural. No ano lectivo passado, também frequentei uma acção de formação sobre a problemática de “Gestão Comportamental na Escola” promovida pela EPIS (Empresários pela Integração Social).

Algumas disciplinas frequentadas no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Espanhol têm sido benéficas para a minha experiência profissional. Apenas a título de exemplo, posso citar a disciplina de Necessidades Educativas Especiais que me deu uma nova perspectiva e uma maior abertura de espírito, nomeadamente no que diz respeito à adaptação de materiais. O ano passado fui professora de quatro alunos abrangidos pela Lei 3/2008, aos quais foi diagnosticada Dislexia. Com a assistência à disciplina supracitada passei a fazer alterações, nomeadamente nos testes sumativos, bem mais proveitosas para a avaliação dos alunos, que se tornou assim mais justa.

Foi sempre objectivo do grupo de espanhol fomentar a cooperação e a entreaajuda entre colegas, no entanto, esta tarefa não foi sempre fácil de levar a cabo devido ao facto dos nossos horários serem muito díspares, o que dificultava o encontro entre professores. Para tentar remediar esta situação eram feitas trocas de materiais didácticos, como fichas ou testes, via Internet. Pontualmente, eram realizadas reuniões para trocar ideias quanto às estratégias usadas em sala de aula. Muitas vezes, em conversas informais, também pedi esclarecimentos aos meus colegas sobre determinados tópicos linguísticos ou temáticos. Para além disso, também foi feita a tentativa, por parte de professores que leccionavam o mesmo nível de língua, de saber em que estado do programa estavam os restantes colegas como forma de saber se existia atraso da sua parte.

Tornou-se, também, essencial a partilha de ideias com membros de um mesmo Conselho de Turma, nomeadamente em turmas com maiores problemas de indisciplina. Este confrontar de experiências e este cooperativismo foram fundamentais para o consertar de estratégias comuns, como forma de todos os professores actuarem em unísono. Isto aconteceu, por exemplo, com uma turma de 10º ano de um curso Tecnológico de Desporto cujo os alunos não demonstravam a aquisição de regras de convivência dentro da sala de aula e até entre até entre colegas, chegando-se a suspeitar de algumas práticas de “bullying”. A actuação concertada dos membros do Conselho de Turma fez com que, a médio e longo prazo, o comportamento da turma melhorasse significativamente.

CONCLUSÃO

“Ensinar consiste em desenvolver uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária, isto é, de accionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem a aprendizagem do outro, embora não a possam garantir em absoluto” (Roldão, 2009, pp.14,15). A prática lectiva passa, de facto, pelo despertar da curiosidade no aluno e pela forma como o professor leva, então, o discente a apropriar-se do saber, fornecendo-lhe aos poucos as ferramentas de que fará uso ao longo da sua vida para realizar as aprendizagens. Nesse sentido, cabe ao professor fomentar um processo de aprendizagem activo, onde o aluno desenvolva o psicológico e a autonomia, de forma a que atinja as competências de “saber-fazer” e “saber-aprender”.

A realização deste relatório, permitiu-me tomar consciência de forma mais rigorosa do papel de professor. Esta consciência, já existia de facto, mas as leituras realizadas assim como a própria ponderação ao realizar o trabalho conferiram-lhe contornos mais definidos.

Reflectir de um modo consistente, permite-nos também crescer como profissionais do ensino, pois questionar-se sobre as estratégias usadas, sobre os resultados obtidos com a implementação das mesmas, não é sinónimo de fracasso ou de fraqueza, muito pelo contrário. Qualquer bom profissional deseja melhorar e aperfeiçoar-se de forma a agilizar o seu desempenho, para tal é necessário ter humildade suficiente para, quando necessário, equacionar a sua prestação. Esta capacidade de auto-crítica permito-nos encarar positiva e construtivamente a partilha de saber entre colegas, pois está claro que aprendemos uns com os outros e que muito perde a classe docente em continuar em alimentar “pudores” quanto à sua actividade profissional. De facto, segundo o que tenho vindo a observar as aulas ainda funcionam muito “à porta fechada” e muitos colegas, ainda, continuam reticentes à partilha de informação e materiais, isto, apesar de existir uma abertura crescente quanto a este processo.

Hoje em dia, o professor deixou de ser o elemento principal o processo de ensino/aprendizagem, pois esse papel é agora, felizmente, desempenhado pelo aluno. De facto o professor passa a ter a função de mediador entre o aluno e o saber. Daí a importância da nossa capacidade crítica, pois a ela estarão inerentes as decisões relativas a estratégias a adoptar em virtude de determinada competência a desenvolver ou objectivo a atingir.

À semelhança do papel do professor, o papel da Escola também tem sofrido várias alterações. A escola actual quer-se mais aberta à realidade dos alunos assim como ao seu entorno. Daí fomentar-se, cada vez mais, uma ligação mais estreita entre a Escola e o pai/ encarregado de educação, pois mais do que nunca a Escola possui um papel integrador e promotor do aluno.

BIBLIOGRAFIA

- Bergillos.F.J. (2004), La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. In Lobato,J.L., & Gargallo, I. S. (Org.). *Vadémecum para la Formación de Profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. (p.311). Madrid:SGEL).
- Bordenave, J. D., & Pereira, A. M. (1994). *Estratégias de Ensino – Aprendizagem*. Petrópolis:Vozes
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas- Aprendizagem, ensino, avaliação*. Recuperado de www.dgdc.min-edu.pt/pdf
- Escola Secundária Sá da Bandeira (2009). *Regulamento Interno*.
- Fernández. S. (2001), *Programa de Espanhol- Nível de Iniciação (10º ano)*, Ministério da Educação
- Goring, P.A. (1981). *Manual de mediações e avaliação do rendimento escolar*. Coimbra: Livraria Almedina
- Lobato, J. L., & Gargallo, I. S. (2008). *Vademécum para la Formación de Profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.
- Lopes, J. A. (2003). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de “Ensinação”*. Coimbra: Quarteto
- López, S. F.(2004), Las Estrategias de Aprendizaje. In Lobato,J.L., & Gargallo, I. S. (Org.). *Vadémecum para la Formación de Profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. (p.412). Madrid: SGEL
- Mira, A. R. & Mira, M. I. (2002). *Programação dos Ensinos de Línguas Estrangeiras – Metodologias de Ensino – Aprendizagem de Línguas Estrangeiras – Perspectiva Diacrónica. Com Proposta Prática*. Évora: publicações “Universidade de Évora”
- Ministério da Educação (1997). *Programa de Língua Estrangeira- Espanhol- 3º Ciclo*
- Pais, A.,& Monteiro, M. (2002). *Avaliação – Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Zabala, A.(1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed

ANEXOS

ANEXO 1

Planificação de unidade



LA COMIDA

Competências Específicas	Objectivos	Domínios	Conteúdos		Actos de Fala	Actividades	Material	Avaliação	Tempo
			Temáticos	Linguísticos					
Reconhecer e identificar termos e conceitos. Identificar recursos linguísticos e paralinguísticos Desenvolver a competência linguística ao nível da compreensão e expressão oral e escrita, respondendo a necessidades específicas da comunicação social Aplicar conhecimentos gramaticais que facilitem a expressão escrita e a expressão oral	Compreender textos orais Conhecer vocabulário relacionado com a temática estudada Produzir pequenos textos de expressão escrita Entender aspectos culturais espanhóis. Estabelecer pontos comuns e pontos divergentes entre a cultura espanhola e a cultura portuguesa. Interagir segundo uma temática estabelecida Conhecer e aplicar por escrito e oralmente conteúdos linguísticos Mobilizar conteúdos anteriormente estudados.	Compreensão oral Compreensão escrita Expressão escrita Expressão oral Reflexão sobre a língua e sua aprendizagem Aspectos socioculturais	Os alimentos As refeições em espanhol	Pronomes Indefinidos Revisão: Verbo gustar e encantar	Cumprimentar, despedidas e convenções epistolares. Pedir informações sobre a preparação de prato. Dar informações sobre a composição e elaboração de um determinado prato. Expressar gostos. Expressar desejo preferência.	Projecção de um pequeno vídeo. Diálogo horizontal Diálogo vertical Realização de um exercício de enriquecimento vocabular. Realização de um ficha sobre pronomes indefinidos. Realização de exercícios de compreensão oral. Realização de exercícios de expressão escrita Pequeno Trabalho de grupo: - elaboração de um Menu - elaboração e um diálogo entre empregado de mesa e dois clientes num restaurante Interacção: dramatizações (simulação de uma situação real num restaurante)	Computador portátil Video-projector Colunas de som Internet Fichas de trabalho Leitor de CD CD Quadro e marcadores	Observação Directa: - Interesse - Empenho - participação Grelha de recolha de dados de oralidade Avaliação diagnóstica	3 aulas de 90 minutos + 2 aulas de 45 minutos

ANEXO 2

Ficha de trabalho sobre alimentos

Intenta descubrir el nombre que corresponde a los siguientes dibujos.

Cerezas, zanahorias, guisantes, pollo, remolacha, higos, piña, conejo, ajos, col, sandía, coliflor, fresas, cerdo, cebolla, plátano, naranja, espinacas, albaricoque, calabaza, melocotón, cordero, manzana, lechuga

Legumbres



1. _____



2. _____



3. _____



4. _____



5. _____



6. _____



7. _____



8. _____

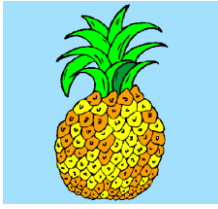


9. _____

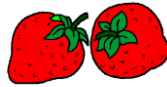


10. _____

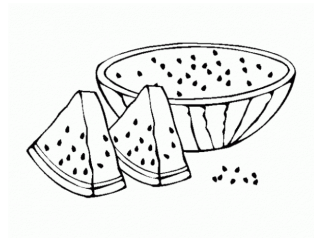
Las Frutas



11. _____ 12. _____ 13. _____ 14. _____



15. _____ 16. _____ 17. _____ 18. _____



19. _____

20. _____

Carnes



21. _____ 22. _____ 23. _____ 24. _____

ANEXO 3

Folha do manual Escolar

2 Supermercado Blasco



En este supermercado la dependienta habla por teléfono con una cliente, la señora Millán, y anota su pedido. Luego tiene un problema: tiene dos listas muy parecidas.



2 kg de naranjas
1/2 docena de huevos
200 g de queso manchego
2 cartones de leche entera Asturivaca
1 botella de vino Castillo Manchón tinto
6 latas de coca-cola
1 paquete de azúcar

2 kg de naranjas
1/2 docena de huevos
150 g de queso manchego
2 cartones de leche desnatada Asturivaca
1 botella de vino Castillo Manchón blanco
6 latas de coca-cola
2 paquetes de azúcar

Actividades

A ¿Puedes ayudar a la dependienta? ¿Cuál es la lista de la señora Millán?

B Escribe una lista con lo que necesitas para hacer un plato que sabes cocinar: ingredientes y cantidades.

C Un compañero será ahora el/la dependiente/a. Tú llamas al supermercado para hacer el pedido y él/ella toma nota.

3 Cocina mexicana

Amalia, una española, va a comer en un restaurante mexicano. No conoce la cocina mexicana y la camarera le explica qué es cada plato.



Actividades

A Lee el menú y escucha la grabación. No hay que entenderlo todo, solo la información principal.

Amalia toma, de primero, _____
de segundo, _____
de postre, _____

B ¿Puedes hacer una lista con algunos de los ingredientes de estos platos?

C Toda la clase va a este restaurante. Un alumno hace de camarero y toma nota. Podéis pedir aclaraciones. ¿Cuál es el plato más pedido?



• Yo, de primero, caldo.

ANEXO 4

Ficha de gramática



Escola Secundária Sá da Bandeira

ESPAÑOL

Los determinantes y pronombres indefinidos

1. Observa las siguientes frases y subraya las palabras que te parecen Indefinidos.
Comenta tu opinión con tu profesora.

- a. Carlos come mucho.
- b. Hay muchas manzanas.
- c. Javier compró demasiados limones.
- d. Tengo pocos guisantes en mi plato.

2. Ahora observa los siguientes dibujos.



REGLA

Los indefinidos expresan una cantidad _____. Pueden referirse a una cantidad de cosas, al grado de una cualidad o al grado en que se realiza una acción.

Mucho, poco, demasiado concuerdan en género y número con los sustantivos, *bastante* sólo en número.

Practica...

Ejercicio 1:

Describe los dibujos, usando los indefinidos nada de/ ningún, poco, bastante, mucho y demasiado.

Ejemplo: Hay poca agua y muchos cubitos

1.		_____	2.	_____	
3.		_____	4.	_____	

2. Completa con los indefinidos adecuados.

2.1 No hagas caso, Joaquín no entiende _____ de eso.

2.2 Mi maleta está muy llena, ya no cierra. Tiene _____ prendas de vestir.

2.3 ¿Tenéis _____ dudas sobre este tema o podemos seguir?

2.4 .Creía que teníamos pocos cuadernos, pero, en realidad, tenemos _____.

ANEXO 5

Teste Sumativo



Nº : ____ Nombre: _____ Apellidos: _____

Fecha: _____

Clasificación: _____ Prof: _____

I

Escucha la entrevista de Adriana que nos habla de la vida en Buenos Aires y elige la opción correcta.

A. Se levantan temprano...

1. ... a causa de los transportes. ☐
2. ... porque el trabajo está lejos. ☐
3. ... porque empiezan trabajando temprano. ☐

B. Parán una hora para comer...

1. ... en las tiendas. ☐
2. ... en las oficinas y en las tiendas. ☐
3. ... en las oficinas. ☐

C. Cenan...

1. ...entre las ocho y las nueve. ☐
2. ... a las ocho en punto. ☐
3. ... entre las ocho y las nueve y media. ☐

D. Los chicos estudian...

1. ... sólo por la mañana. ☐
2. ... por la mañana y por la tarde. ☐
3. ... por la mañana o por la tarde. ☐

II

1. Lee el texto siguiente y contesta, haciendo frases completas, a las preguntas.

HORARIOS

Los horarios en España son diferentes a los de otros países europeos. La gente normalmente trabaja por las mañanas, desde las ocho hasta las tres de la tarde, y va a casa comer. Pero cada vez hay más personas que trabajan de nueve a cinco o seis de la tarde y comen en bares o restaurantes cerca del trabajo. La hora de la comida es entre las dos y las tres y media de la tarde.

En verano algunos españoles duermen la siesta después de comer. La hora de la cena es entre las nueve y media y las diez y media de la noche. Por eso los españoles se acuestan muy tarde, a las once o las doce de la noche.

Los horarios de las tiendas también son distintos. Por la mañana abren a las diez y cierran a las dos, y por la tarde abren a las cinco y cierran a las ocho y media.

Los domingos las tiendas están cerradas.

1.1. ¿Dónde suelen comer los españoles?

1.2. ¿Qué cambios han ocurrido, últimamente, en los horarios de los españoles?

1.3. ¿A qué hora cenamos en España?

1.4. ¿Cuál es el horario de las tiendas?

III

1. Escribe la hora por extenso, haciendo frases completas.

- 1.1. 15:00 _____
1.2. 22:45 _____
1.3. 8:30 _____
1.4. 23:15 _____
1.5. 5:40 _____

2. Completa las siguientes frases con los elementos pedidos.

2.1. Javier, para la clase de matemáticas, necesita de un _____,
y de una _____



2.2. Para la clase de artes Paloma lleva siempre su _____,
su _____ y sus _____



3. Haz frases comparando los dos elementos.

3.1. La casa de Javier (+) / mi casa (-) GRANDE

3.2. Cristina (=) Dulce ELEGANTE

3.3. Este libro (-) / aquel libro (+) INTERESANTE

3.4. Pablo (+) / Sofía (-) HABLADOR

4. Conjuga los verbos siguientes en presente de indicativo.

- 4.1. Todos los lunes nosotros _____ (comer) en el comedor.
4.2. Mi madre _____ (calentar) la leche para el desayuno.
4.3. Vosotros _____ (trabajar) cerca de casa.
4.4. Mi madre me _____ (contar) una historia todas las noches.
4.5. Tú _____ (volver) mañana de vacaciones.
4.6. No _____ (yo- entender) lo que has dicho.
4.7. El niño _____ (mostrar) sus deberes a su hermano mayor.
4.8. Mi hermano _____ (medir) 2 centímetros más que el mes pasado.
4.9. Yo _____ (preferir) esta falda roja.
4.10. La cena _____ (oler) muy bien.

5. Indica las profesiones de estas personas.

5.1. _____



5.2. _____



5.3. _____



5.4. _____



5.5. _____



IV

Escribe un pequeño texto hablando de tu rutina cotidiana.

(entre 50 y 70 palabras)

¡Buen trabajo!
profesora, Verónica Apolinário

ANEXO 6

Grelha de auto-avaliação



Escola Secundária de Sá da Bandeira

7º ano de escolaridade

GRELHA DE AUTO-AVALIAÇÃO

2º Período

Nome: _____ Ano: _____ Turma: _____

	Sou incapaz	Com dificuldade	C/ pouca dificuldade	Sem dificuldade
Sou capaz de compreender vocabulário básico relacionado com os temas estudados na aula.				
Sou capaz de compreender textos orais simples				
Sou capaz de compreender textos escritos simples.				
Sou capaz de perguntar e responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos.				
Domino os aspectos fonéticos mais relevantes do Espanhol (v=b, g+e/i...)				
Sou capaz de escrever frases simples.				

DOMÍNIO SOCIO-AFECTIVO

	nunca	poucas vezes	muitas vezes	sempre
Faço os trabalhos de Casa.				
Participo activamente em sala de aula.				
Realizo com empenho as tarefas solicitadas pela professora, em sala de aula.				
Falto às aulas.				
Chego com pontualidade à aula				
Respeito a opinião e dúvidas dos meus colegas				
Respeito as regras de funcionamento da sala de aula estabelecidas no início do ano lectivo.				

Auto-avaliação: _____ (nível)