

Nota Introdutória

O presente relatório tem como base o trabalho desenvolvido, enquanto docente de Espanhol, na Escola Secundária com 3º ciclo D. Manuel I, em Beja, durante o ano lectivo de 2009/2010, uma análise aprofundada de vários documentos e obras de referência na área da educação e reflexões sobre a prática pedagógica. Os objectivos que presidiram à sua elaboração incluem assim a análise e reflexão sobre as orientações transmitidas pelos documentos oficiais orientadores, quer a nível nacional, como o *Currículo e Programas de Espanhol*, quer a nível europeu, como o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (ainda que as suas sugestões estejam já na base da estruturação dos documentos nacionais).

Pretende-se também reflectir sobre os processos de ensino-aprendizagem dos alunos, a influência dos seus antecedentes socioculturais nessa aprendizagem (pois os alunos adquirem ao longo da sua formação, no seio familiar e na comunidade, conhecimentos, valores e atitudes que terão influência no seu percurso escolar) e sobre os métodos de avaliação, de forma a detectar fragilidades e dificuldades para que possam ser superadas no futuro. Será, igualmente, feito o balanço relativamente a alguns projectos desenvolvidos, quer individualmente quer em colaboração com os colegas, na instituição escolar e na comunidade em que esta se insere e tecidas algumas considerações relativas ao desenvolvimento profissional. Assim, o presente relatório é composto por cinco áreas estruturantes: preparação científica, pedagógica e didáctica; planificação, condução de aulas e avaliação das aprendizagens; análise da prática de ensino; participação na escola e desenvolvimento profissional.

Primeiras Reflexões

A eficácia pedagógica hoje já não se traduz apenas pelo domínio científico das matérias. Esta é entendida como um conjunto de capacidades globais que potenciam uma acção pedagógica, didáctica, humana e relacional competente. O professor já não é um mero transmissor de conhecimentos enciclopédicos e imutáveis, deve ser possuidor de um conjunto de conhecimentos, atitudes e de capacidades cognitivas e metacognitivas e deve empenhar-se na sua capacidade reflexiva, aprendendo a ouvir os outros, colegas, peritos e até alunos, colocando-se no lugar deles, de forma a estabelecer canais de comunicação de uma forma activa e empática. Estes princípios são defendidos, por exemplo, por Schön (citado por Moreira, 2010, p. 36). Este autor diferencia dois momentos de reflexão na prática educativa do professor: reflexão na acção (através de aplicação de experiências anteriores) e reflexão sobre a acção (no sentido de retirar lições e melhorar).

É importante reflectir sobre a nossa prática enquanto professores para que possamos identificar lacunas e aspectos menos conseguidos, de forma a melhorar, pois, como dizia Freire (citado por Moreira, 2010, p. 5), “*Não posso ensinar de forma clara a menos que reconheça a minha própria ignorância, a menos que identifique o que não sei, o que ainda não domino*”.

Num momento em que a escola e os docentes vivem sob grande tensão devido às alterações provocadas pelo aumento da carga horária lectiva e não lectiva, que pressupõe mais tempo passado na escola e, certamente, uma reorganização da gestão do tempo, e confrontados com uma avaliação contínua, ainda pouco estruturada, torna-se cada vez mais necessário que todos reflectam sobre o seu projecto de acção e os modos de o concretizar (Moreira, 2010). Foi com base nestes princípios, na minha experiência em geral e, em particular, no trabalho lectivo realizado no ano de 2009/ 2010, que iniciei o presente relatório. Sendo o ensino uma área tão vasta e que recebe contributos de várias ciências, não apenas da Didáctica e da Pedagogia, mas também da Psicologia, Sociologia e Linguística, sinto que muitas coisas vão ficar por dizer, quem sabe para reflexões futuras, todavia, também eu ainda estou no início da minha jornada enquanto professora e muitas coisas há ainda para aprender.

A. Preparação científica, pedagógica e didáctica.

1. Conhecimento do Currículo e do Conteúdo

No início do ano lectivo, e ainda que já tenha alguma experiência no ensino, aquando da realização das planificações (Anexos I, II) voltei a analisar aprofundadamente as indicações transmitidas pelo Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, os Programas da Disciplina de Espanhol, assim como as indicações da Agência Nacional para a Qualificação, dado que, para além dos ensinos Básico e Secundário, tinha turmas de ensino Profissional a meu cargo. Tecerei, seguidamente, algumas considerações fundamentais relativamente a estes documentos, e também ao *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, e referir-me-ei aos mesmos, posteriormente, na sequência da reflexão sobre actividades desenvolvidas e decisões tomadas no decorrer da prática pedagógica.

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QEQR), elaborado pelo Conselho da Europa apresenta-se, actualmente, como um documento essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas nos países europeus, de modo a construir uma Europa plurilingue. O objectivo não é fomentar a mestria em uma ou duas línguas mas, fazer com que cada cidadão desenvolva um repertório linguístico que lhe permita comunicar em várias línguas. Este documento não estabelece objectivos ou métodos específicos mas fornece instrumentos que servirão como base comum na elaboração dos programas de línguas e ajuda os professores, por exemplo, a compreender os níveis de proficiência dos

aprendentes através da apresentação de descritores para diferentes tarefas e situações. Estes descritores “é capaz de...” (que podem ser apresentados em listas ou escalas) ajudam a transformar impressões subjectivas em juízos ponderados e são utilizados por exemplo nas grelhas de avaliação. Neste documento são estabelecidos seis níveis gerais de domínio da língua: iniciação (A1), elementar (A2), limiar (B1), vantagem (B2), autonomia (C1) e mestria (C2). O documento promove ainda a reflexão sobre vários aspectos implicados no ensino-aprendizagem de uma língua, por exemplo, a avaliação. (http://www.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf)

No *Programa de Espanhol 11º ano, espanhol de Continuação*, é referido que na sua elaboração foram tidas em conta as coordenadas orientadoras do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, “As actividades seguem de perto as descritas no *Quadro Europeu Comum de Referência e correspondem aos níveis B1.2 e B2.1, indicadas no referido Quadro*” (http://www.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/219/espanhol_cont_11.pdf). Este apresenta inicialmente os objectivos gerais da aprendizagem, depois os conteúdos relacionados com as competências comunicativas, desenvolvimento da autonomia na aprendizagem e aspectos sócio-culturais. Neste âmbito são analisados os domínios de referência a desenvolver ao longo de todo o ciclo (10º e 11º anos), nomeadamente: aprendizagem, juventude, cidadania, trabalho, língua, cultura; viagens, lazer e saúde e os respectivos temas. Posteriormente, são referidos os conteúdos linguísticos a abordar e são dadas algumas indicações sobre a gestão do Programa como, por exemplo, o tempo destinado a cada tema, já incluindo actividades de avaliação e remediação. Contudo, como também é referido no documento, esta gestão deverá ser adequada às características de cada grupo-turma.

O *Programa de Espanhol do Ensino Básico* é composto por uma pequena introdução que salienta os documentos tidos em conta na sua elaboração, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Decreto-lei 286/89, e apela a um ensino com vista não apenas à aquisição de conhecimentos mas também à apropriação de atitudes e valores. Como explicita desde logo, a aprendizagem de uma língua não é apenas a aquisição de um sistema de signos pois engloba significados culturais e diferentes formas de interpretar a realidade. Esta breve introdução realça que se trata de um documento que pretende ser regulador, mas que é flexível e aberto, permitindo assim corresponder aos diferentes interesses e necessidades dos alunos e às condições em que decorre a prática pedagógica. O documento enfatiza o papel da avaliação formativa e um paradigma metodológico comunicativo, sendo a comunicação descrita como macro-competência que engloba a competência linguística, estratégica, sociocultural, discursiva e sociolinguística. Neste documento são apresentadas várias finalidades, tais como assegurar a aquisição de usos linguísticos básicos, desenvolver a identidade linguística e cultural (pelo confronto com a língua estrangeira), desenvolver atitudes de entreajuda e cooperação, auto-

confiança, sentido crítico, autonomia. Pretende-se desenvolver nos alunos as capacidades cognitivas, sócio-afectivas e estético-culturais e a capacidade de aprender a aprender. Neste âmbito são, posteriormente, identificados os objectivos gerais, como por exemplo adquirir competências básicas de comunicação em Língua Espanhola na vertente oral e escrita, ou desenvolver a capacidade de iniciativa.

Os conteúdos aparecem organizados em conceitos, procedimentos e atitudes, sendo os procedimentos e atitudes traçados em geral para todo o ciclo, enquanto os conceitos, subdivididos em conteúdos gramaticais e nocio-funcionais, são especificados para cada ano, ainda que sejam abordados numa perspectiva gradual ao longo do ciclo. É feita igualmente uma reflexão sobre os vários domínios de aprendizagem da língua, a compreensão e expressão oral, compreensão e expressão escrita, reflexão sobre a língua e a aprendizagem e aspectos socioculturais. A parte final do programa aborda algumas orientações metodológicas, destacando que cabe ao professor organizar as actividades lectivas de acordo com as orientações do programa mas tendo também em consideração as necessidades dos alunos, a sua própria personalidade e os recursos disponíveis. Este ponto é fundamental pois temos de adaptar-nos ao espaço, utilizar da melhor forma os recursos que temos para criar um ambiente propício à aprendizagem, como referirei posteriormente.

Este *Programa de Espanhol do Ensino Básico* destaca a importância das metodologias activas, centradas no aluno, no sentido de o levar a construir a sua própria aprendizagem, a aprender a aprender. São sugeridas, por exemplo, negociações de objectivos e compromissos com os discentes, uma exposição prologada à língua, criação de situações autênticas de uso desta. São referidas indicações metodológicas tais como a preferência por textos completos, contextualizados, por exemplo com gestos ou diferentes tons de voz, em vez de frases soltas, e salienta-se a importância de levar o aluno a comunicar dando-lhe previamente objectivos. O documento inclui uma breve reflexão sobre a avaliação, indicando que esta serve para controlar a qualidade do ensino, sendo um elemento regulador tanto para alunos como para professores. Valoriza-se sobretudo a avaliação formativa e a definição de metas individualmente para cada aluno em detrimento de uma avaliação de cariz mais selectivo. (http://www.dgide.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/168/programa_Espanhol_3Ciclo.pdf)

Tendo em conta os documentos acima referidos e algumas indicações do Departamento de Línguas da Escola, elaborei, em conjunto com os restantes docentes do grupo de Espanhol, as Planificações Anuais relativas às várias turmas, onde ficaram expressas as competências gerais e específicas a desenvolver, conteúdos, formas de avaliação e a gestão lectiva dos conteúdos. (Anexo I) A partir destas, foram realizadas as planificações a médio prazo (Anexo II), que englobam as competências a desenvolver, os conteúdos programáticos, metodologia/situações de aprendizagem, recursos didácticos, avaliação (instrumentos) e número

de aulas previstas. As planificações das turmas de ensino profissional foram feitas por módulo e tiveram como base as indicações da Agência Nacional para a Qualificação e referem as competências gerais a desenvolver, os objectivos específicos para cada unidade trabalhada, os conteúdos gramaticais, lexicais e sócio-culturais tratados, tipos de actividades a desenvolver, materiais, avaliação e tempo.

As planificações de cada aula, elaboradas por cada docente, ao longo do ano lectivo, já atendiam aprofundadamente às necessidades específicas de cada grupo-turma. (Anexo III) Para a sua elaboração foram tidas como base as planificações a médio prazo, mas houve uma reflexão mais aprofundada sobre os “indicadores de aprendizagem” já que, por vezes, é difícil perceber se o aluno domina ou não determinada competência, e qual a amplitude desse domínio. Nestas planificações de aula tentei diversificar as actividades, trabalhando várias competências. Dentro de cada aula procurei iniciar com actividades de aquecimento (que tinham como objectivo despertar o interesse dos alunos) e terminar com actividades lúdicas associadas ao movimento, como destaca o método da Resposta Física ou do Movimento (*total physical response*, TPR) pois, estas actividades aumentam a motivação dos alunos e permitem a criação de associações entre movimentos e aquisições linguísticas úteis à aprendizagem. Sobre este método referir-me-ei, mais aprofundadamente, em seguida.

Apesar de seguir o programa, fi-lo sempre numa perspectiva reflexiva, gerindo o tempo de acordo com as características dos diferentes grupos-turma. Por exemplo, em algumas turmas de ensino profissional foram necessárias muitas actividades de remediação para consolidar aspectos base, que não estavam adquiridos, tendo sido feita uma reformulação da planificação do primeiro módulo leccionado. Houve, igualmente em termos de conteúdo, algum reajustamento face à planificação, e face às actividades propostas sequencialmente pelos manuais, pois observando atentamente, percebi que não faria sentido, por exemplo, leccionar o “presente contínuo” logo no início, pois é necessário saber o “gerúndio” e este constrói-se a partir do “pretérito indefinido”, conteúdo que só aparece depois nos referidos manuais. É importante ter em conta a sequenciação e a graduação dos conhecimentos.

Procurei estabelecer conexões e mobilizar situações exteriores à disciplina e relativas aos conteúdos de outras áreas curriculares, dado que os alunos devem aprender a activar e mobilizar os conhecimentos prévios das várias áreas. Por exemplo, na temática ambiente do 11º ano foi abordado, e analisado em espanhol, o documentário “Uma Verdade Inconveniente” de Al Gore, sobre o clima, já trabalhado pelos alunos em Ciências Físico-Químicas. A grande preocupação gerada pela Gripe A, nos primeiros meses do ano lectivo, esteve na base de vários trabalhos realizados no âmbito da Unidade “Saúde” do 11º ano, da temática “Cuidados de Higiene” relativamente 9º ano e, igualmente no módulo V do Ensino Profissional, intitulado “Saúde e cuidados corporais”.

No 11º ano, Espanhol de Continuação, nível 5, foi trabalhada, quer em termos linguísticos como em termos culturais, a obra “Crónica de una Muerte Anunciada”, de Gabriel Garcia Marquez, tendo sido desenvolvido um trabalho cooperativo com um colega de grupo, na elaboração de guiões, fichas de trabalho e formas de estabelecer relações com aspectos culturais. Creio que seria possível estabelecer ainda mais pontes com outras disciplinas, nomeadamente o Português, contudo, o facto de ter sido colocada já no final de Setembro, assim como a maioria dos colegas de grupo, dificultou-nos a partilha com os restantes grupos disciplinares que, entretanto, já tinham, a essa altura, o trabalho de planificação anual bastante avançado.

2. Conhecimento dos alunos

Estabeleci uma relação pedagógica com os meus alunos, de modo a incentivar o seu trabalho e a desenvolver-lhes o gosto pela Língua e Cultura Espanhola. Procurei perceber os seus interesses, capacidades e necessidades, fruto de diferenças individuais ou relacionadas quer com os níveis etários quer com diferentes origens sociais. As dificuldades que se colocaram ao longo do ano foram de índole diferente nas várias turmas, mas estive atenta e procurei auxiliá-los no desenvolvimento das várias competências. O trabalho de aula decorreu num clima de aprendizagem positiva (em que procurei motivar, estimular e valorizar o seu trabalho), promovi a cooperação e fiz com que todos interiorizassem e cumprissem as regras necessárias ao bom funcionamento da sala de aula.

Relativamente aos alunos de ensino profissional percebi, logo de início, um certo desinteresse geral pelos estudos por parte de alguns alunos. Outros apontavam que a disciplina de espanhol no ano anterior tinha sido muito teórica e que tinham necessidade de uma maior ligação à prática enquanto futuros técnicos de Turismo, técnicos de Turismo Rural e Ambiental ou técnicos de Gestão. Procurei fazer essa ponte, utilizando exemplos da área para ilustrar aspectos linguísticos e, no módulo 6, intitulado “mundo do trabalho”, depois das referências comuns ao ensino nos Países de Língua Espanhola, o trabalho foi dirigido para o âmbito específicos dos cursos. Na disciplina “Comunicar em Espanhol”, que faz parte da Componente Prática do curso de Turismo Rural, a planificação já estava totalmente dirigida para o âmbito do curso, sendo os módulos 3 e 4 referentes a “locais de interesse turístico e ocupação de tempos livres” e “Atendimento e Acolhimento”.

Planifiquei actividades dinâmicas e motivadoras relacionadas com o curso (os alunos de Turismo fizeram anúncios publicitários a destinos turísticos, por exemplo), com os interesses dos alunos, e que abrangessem os diferentes estilos de aprendizagem, procurando valorizar o seu trabalho autónomo. Vários alunos tiveram acompanhamento especial na realização das tarefas para que não deixassem acumular trabalho e conseguissem perceber que têm capacidades e que, com algum esforço, podem ter sucesso. Esta estimulação da auto-confiança e a ajuda, por

exemplo, na forma de seleccionar recursos e analisar a informação, ferramentas que não possuam (pois não basta aceder à informação, é preciso tratá-la), contribuíram para uma melhoria de resultados nas várias turmas. É preciso ajudar os alunos a “aprender a aprender”, como salientam os programas da disciplina.

Demonstrei sempre confiança nas capacidades dos alunos pois, como indicam vários estudos do âmbito da psicologia, as representações e expectativas que o professor cria destes têm impacto na percepção do desempenho e, numa fase seguinte, no seu desempenho real. (Coll & Miras, 1990) Tendo em conta o estudo realizado por Rosenthal e Jacobson (Coll & Miras, 1990) há uma tendência para que os alunos, perante os quais os professores têm perspectivas positivas, realizem mais progressos e ao contrário, é o chamado Efeito de Pigmaleão. As expectativas dos professores podem influenciar o desempenho real dos alunos pois essas expectativas são transmitidas, ainda que involuntariamente, levando a uma mudança no comportamento afectivo destes no sentido de cumprir essas expectativas. São as chamadas profecias de auto-realização. Procurei evitar igualmente o Efeito de Halo e afastar interferências, tais como maior ou menor simpatia, na realização do processo de avaliação. Em suma, as relações interpessoais e as expectativas que geram são um grande motor do sucesso ou insucesso escolar (Fachada, 1991; Morgado, 1997). Na minha opinião, esta é uma das causas do mau comportamento em alguns cursos profissionais, pois mesmo antes de os conhecer, os docentes já têm uma expectativa muito baixa desses mesmos alunos. Penso também que nós, enquanto professores, deveremos levar o aluno a compreender a ligação entre o esforço dispendido e o sucesso da realização, encorajando o seu trabalho e, simultaneamente, ter cuidado com o estilo de comunicação pois este repercutir-se-á no aluno. Devemos ter um estilo assertivo e evitar ser passivos, agressivos ou manipuladores.

A turma de 9º ano revelava um bom nível de aquisição de conhecimentos e competências, tal como percebi logo no início do ano através da realização do teste diagnóstico. Para além disso, estes alunos demonstravam uma elevada motivação e a participação na aula foi, ao longo do ano, bastante positiva. Os problemas detectados, e similares nas várias disciplinas, prendiam-se, sobretudo, com alguma falta de atenção e agitação, por parte de vários alunos, e com a vontade que todos tinham de demonstrar o seu conhecimento, por vezes de forma desordenada e “atropelando” os colegas. Neste caso, procurei organizar as aulas para que, em determinados momentos, os discentes, através de tarefas de *total physical response* (TPR), pudessem canalizar essa energia para a aquisição de conhecimentos, por exemplo com jogos, músicas e outras tarefas mais activas. Em Conselho de Turma foram discutidas algumas estratégias, como a elaboração de testes surpresa sempre que o comportamento da turma se tornasse demasiado agitado. Esta medida contribuiu para melhorar o comportamento de todo o grupo-turma nas várias disciplinas, dada a extrema importância que quase todos os alunos atribuíam aos resultados obtidos nos testes e às notas. Penso que uma actuação coordenada e cooperante dos

vários professores que compõem o Conselho de Turma é essencial na optimização das aprendizagens. Creio que deveria ter existido da nossa parte, no conselho de uma das turmas de Ensino Profissional, uma acção mais empenhada e firme para impedir o uso dos telemóveis na sala de aula pois, apesar das advertências e de faltas disciplinares, marcadas pontualmente a alguns alunos, estes continuaram a usar disfarçadamente estes aparelhos, nomeadamente, para mandar e receber mensagens, ao longo de todo o ano lectivo, nas várias disciplinas.

No 11º ano, nível 5, os problemas iniciais revelados por alguns alunos estavam sobretudo ligados ao desinteresse pela disciplina, devido ao facto de não ser específica para os cursos que querem prosseguir. Aí optei por conjugar as aprendizagens mais teóricas com aspectos que lhes interessassem e dominassem, por exemplo, o visionamento e análise de vídeos sobre o aquecimento global aquando do tratamento de textos sobre o ambiente, como foi referido anteriormente. Procurei também, através de trabalhos de grupo, favorecer a cooperação entre os alunos, já que se verificavam várias situações de competição exagerada pelas “médias”. Os resultados foram positivos e começou a verificar-se alguma cooperação entre os alunos.

A maior dificuldade na aprendizagem do espanhol prende-se com o facto de os discentes pensarem que, como as duas línguas tem muitos pontos de contacto e, como conseguem mais ou menos manter um diálogo em “portunhol”, não é necessário estudar o mesmo que, por exemplo, para uma língua como o inglês. É importante que compreendam as diferenças, os seus pontos fracos e se esforcem para progredir. O “erro” foi sempre analisado numa perspectiva construtiva e pedagógica, incitando os alunos a arriscar na comunicação, perdendo o medo de errar e aproveitando os erros para perceber as lacunas e melhorar. Creio que esta atitude contribuiu para reduzir a ansiedade e para uma melhor participação nas aulas, pois muitos alunos apenas não usavam a língua estrangeira porque tinham medo de se expor perante os colegas quando sabiam que, provavelmente, cometeriam erros.

Em suma, através do conhecimento dos alunos, que se foi aprofundando no decorrer do ano lectivo, foram detectadas mais facilmente as maiores dificuldades e estes foram ajudados a superá-las e a não desanimar, quer através do apoio individualizado quer recorrendo a outras estratégias, como o trabalho em grupo com colegas com maior domínio dos conteúdos. O objectivo da minha acção enquanto professora foi sempre acautelar e promover o bem-estar e os interesses de todos e ajudá-los a desenvolver valores positivos de acordo com os padrões internacionais dos direitos humanos, ou seja, a desenvolver plenamente as suas potencialidades enquanto alunos e cidadãos.

B. Planificação, Condução de aulas e avaliação de aprendizagens.

1. Perspectiva educativa e métodos de ensino

A educação é a base de construção do futuro e nós, enquanto professores, temos uma especial responsabilidade em conduzir os alunos, com quem contactamos diariamente, na aquisição das competências necessárias para serem seres humanos mais cultos e melhor preparados para intervir, socialmente, enquanto cidadãos. Esta responsabilidade leva-nos, desde logo, a procurar os melhores métodos, os melhores modelos. Contudo, as próprias designações de modelo de ensino e método são ambíguas se tivermos em conta a literatura sobre esta matéria. O modelo pode, por exemplo, designar um *“plano estruturado que pode ser usado para elaborar o currículo disciplinar, para produzir os materiais pedagógicos ou para orientar o processo de ensino/aprendizagem”* como refere Weill (citado por Fialho, 1996, p.8), a *“ordenação racional de recursos (...), técnicas (...) e procedimentos”* como salientam Pérez e López (citado por Fialho, 1996, p. 8) ou apenas, na opinião de Arends *“uma base teórica (...) um ponto de vista e uma orientação acerca do que os alunos devem aprender e como é que aprendem”* (citado por Fialho, 1996, p.8). Por método entendem-se os diferentes modos de transmissão do saber, ou seja, o caminho que é usado para atingir um determinado fim.

Os modelos e métodos inevitavelmente vão sofrendo alterações em função das prioridades e necessidades que estão na base da aprendizagem de uma língua estrangeira ou mesmo *“à medida que as tecnologias e técnicas se aperfeiçoam”* (Mira & Mira, 2002, p.4). Contudo, nunca há respostas completamente novas e a tentativa de aperfeiçoamento é contínua. Nenhum método vale por si, independentemente do aluno¹ (Mira & Mira, 2002). Dado que o objectivo é otimizar as aprendizagens dos alunos, tentei sempre seleccionar, combinar e adaptar as minhas escolhas face a estes, às suas motivações, aos seus estilos de aprendizagem, aos conteúdos, aos objectivos e aos diferentes contextos educativos em que se desenvolve a prática. O próprio *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* refere esse ecletismo metodológico devidamente adequado aos contextos de aprendizagem, ainda que os programas, em geral, privilegiem sobretudo a abordagem comunicativa.

Exploremos de forma breve as várias teorias e as suas contribuições. Segundo as teorias behavioristas (ou comportamentalistas), nomeadamente aquilo que é defendido por Watson (citado por Tavares & Alarcão, 1985) a aprendizagem resulta de um processo de condicionamento em que determinados estímulos produzem determinadas respostas. Assim, todas as formas de comportamento podem ser aprendidas. Esta teoria tem as suas bases nos estudos realizados por Pavlov sobre os reflexos condicionados e a esta ideia Thorndike associou

¹ *“Não podemos esquecer também que a adopção de um método dependerá sempre do tipo de escolaridade, das motivações para o conhecimento de línguas estrangeiras, da vastidão e heterogeneidade do público cujas expectativas se inserem num determinado tipo de sociedade”* (Mira & Mira, 2002, p. 10).

a ideia de reforço, posteriormente desenvolvida por Skinner. A teoria behaviorista está ainda associada a técnicas de ensino como exercícios de repetição (drills) que, numa fase inicial, podem ser muito benéficos para a aquisição de estruturas.

Skinner denominava como “reforço positivo” o aumento de acções agradáveis que incrementam uma determinada conduta, “reforço negativo” quando a acção aumentava para evitar algo desagradável e “castigo” quando o objectivo era diminuir a acção para evitar algo desagradável. Assim este desenhou um esquema em três etapas, definir o objectivo (a conduta final), definir o ponto de partida e reforçar positivamente qualquer passo na direcção adequada, sem dar demasiada importância a outras condutas. É importante, segundo ele, decidir quais os reforços positivos a levar a cabo, definir o que não se dará importância e, se necessário, que castigo aplicar de modo a actuar sempre com coerência (reforçar sempre a mesma conduta da mesma maneira e seguir o programa com firmeza). Segundo Skinner o tempo que medeia a resposta e o reforço deverá ser muito curto. Na sua óptica é melhor combinar a recompensa (reforço positivo) e a ausência de recompensa (não reforço) pois o castigo pode levar a fazer com que a pessoa evite ser castigada em vez de a fazer abandonar o mau comportamento e, para além disso, o castigo ensina o que não deve ser feito mas não ensina o que deve ser feito. Skinner lembra ainda que a recompensa nem sempre tem o efeito esperado pois cada pessoa tem necessidades específicas, é preciso estar atento às características individuais e ao contexto (Benson, 2005).

As teorias cognitivistas são sustentadas pela “teoria da forma ou da configuração” (Gestalt) e pela “teoria de campo”. Os defensores da teoria da forma salientam que o ser humano interpreta e organiza a informação, não isoladamente, mas em conjuntos, esquemas ou estruturas, e a compreensão do sentido e do significado é essencial para a aprendizagem. A teoria de campo destaca que “o todo é mais do que a soma das várias partes”. É preciso ter em conta todos os factores que interferem e condicionam o comportamento do aluno (Tavares & Alarcão, 1985). E de facto, nós, enquanto professores, devemos tentar sempre ter esses aspectos em conta.

No campo das teorias cognitivistas destacam-se autores como Piaget, Bruner e Ausubel. Piaget salientava que o currículo deveria ter em conta o ritmo normal da criança, o seu estágio de desenvolvimento, não permitindo, por exemplo, apresentar esquemas a uma criança que ainda estivesse num estágio sensorio motor (Tavares & Alarcão, 1985). Aqui residem alguns dos problemas do nosso Sistema Educativo pois é certo que, por vezes, confrontamos os jovens com tarefas que exigem alguma abstracção quando estes ainda estão no estágio das chamadas “operações concretas”. Mas, tal como incitava Piaget, as actividades que planeiei não eram nem muito fáceis nem muito difíceis, criando, assim, alguma tensão benéfica e desejo de aprender e levando os alunos a encontrar aquilo que o autor chama a “equilibração”, a assimilação de novas aprendizagens.

Bruner via a aprendizagem como um processo em que o aluno deve ser activo, levantando hipóteses, pesquisando, organizando as informações tendo em conta conhecimentos anteriores e armazenando-as, o chamado “ensino por descoberta”. O professor tem o papel de colocar as perguntas e despertar a curiosidade e o currículo deve ser organizado em espiral (tal como acontece actualmente), sendo o mesmo tópico ensinado em vários níveis e gradualmente aprofundado. Por sua vez, Ausubel, embora destacasse as mais-valias do ensino por descoberta, criticava-o por ser pouco económico e muito moroso, optando pelo chamado “ensino por descoberta guiada”. Nesta perspectiva, o professor é o organizador de todo o processo, utilizando, por exemplo, sumários ou questionários de revisão, de forma a ajudar a sintetizar e integrar conhecimentos (Tavares & Alarcão, 1985). Sempre incitei os alunos a abrir os seus horizontes e desenvolver as suas próprias pesquisas autónomas, por exemplo o *blog* (<http://literaturasyculturas.blogs.sapo.pt/>) que criei no terceiro período encorajava os alunos a ler obras fora do âmbito escolar e a partilhar com os colegas, mas reconheço também que os organizadores antecipados referidos por Ausubel (por exemplos colocar alguns tópicos para orientar a leitura de determinados textos) constituem uma mais-valia que não pode ser desaproveitada, especialmente para alunos com mais dificuldades na exploração de conteúdos.

Dentro das teorias cognitivas destaca-se ainda o modelo informático ou de processamento da informação que destaca a aprendizagem como um processo de aquisição de esquemas de reacção e adaptação ao meio e não, apenas, condicionamento. (Tavares & Alarcão, 1985). Outra das teorias da aprendizagem é o denominado Movimento Humanista, que destaca que o desenvolvimento social e emocional do educando é tão importante quanto o desenvolvimento intelectual, apresentando o professor como “facilitador da aprendizagem” e destacando o ensino individualizado e algumas técnicas de trabalho de grupo como os debates, simulações ou “jogos de papéis” (role-playing). Por exemplo, na turma de Turismo, os alunos fizeram várias simulações deste género em que um deles era, por exemplo, guia turístico e estava a apresentar a cidade a um conjunto de turistas espanhóis (restantes alunos), com base em projecções retiradas da Internet, e era confrontado com perguntas por parte dos “turistas”.

Penso que se pode receber contributos positivos de todas as teorias. Creio que a minha actuação enquanto docente se pauta pelo ecletismo dos modelos e dos métodos e partilho a opinião de Arends (citado por Fialho, 1996, p. 76) que destaca os modelos como “*guias para se pensar e dialogar acerca do ensino. Não devem ser vistos como receitas para copiar*”. O mesmo acontece com os métodos, mas exploremos mais detalhadamente cada um deles. O “método tradicional”, método de gramática e tradução, é criticado pela literatura actual pela atitude passiva que incita e pelo facto de excluir a língua falada. Todavia, fazer traduções pode ser útil, tanto para aumentar a cultura geral, como para desenvolver as faculdades de análise. O “método directo”, por sua vez, e tendo em conta o esquema de aprendizagem da língua materna, salienta a imersão na língua e não a sua análise, valorizando as competências: “ouvir” e “falar”

em detrimento da leitura e da escrita (Mira & Mira, 2002). É óbvio que, por exemplo, quando se ensina uma língua estrangeira no 1º Ciclo, como acontece hoje com o Inglês em Portugal, esta teoria aplica-se com toda a propriedade, contudo, num nível superior já não é tão benéfico descurar os outros “skills”, as outras competências. Contudo, este método veio destacar um facto importante, o contacto e utilização por parte dos alunos da língua que estão a aprender, daí as minhas aulas serem dadas em espanhol e os alunos serem incentivados a comunicar na língua, ainda que cometam erros. Também os programas da disciplina, quer a nível do Ensino Básico quer a nível de Secundário, destacam a importância da exposição dos alunos à língua.

O “método áudio-oral” e o “método áudio-visual” têm como fonte de inspiração os trabalhos de Bloomfield no âmbito da linguística estruturalista, de Sapir no âmbito da antropologia cultural e de Skinner no âmbito da psicologia, assim como as condições inerentes à necessidade dos soldados americanos em aprenderem rapidamente uma língua estrangeira, aquando da 2ª Guerra Mundial. O método áudio-oral propõe a audição e repetição exaustiva de diálogos centrados em estruturas, de forma a treinar a pronúncia e o método áudio-visual, tendo os mesmos princípios, serve-se de uma maior diversidade de materiais como, por exemplo, filmes (Mira & Mira, 2002). A visualização de filmes e audição de músicas, e consequentes exercícios de *cloze* (preenchimento de espaços) ou ordenamento de frases, são exercícios bastante úteis e de que os alunos gostam particularmente, permitindo aprender de uma forma lúdica. O treino de estruturas (*drills*) pode ser uma mais-valia para que, numa situação inicial, o aluno se aproprie de algumas estruturas da língua e, por exemplo, melhore a pronúncia e por, isso, não hesitei em usá-los. Contudo, não pode ser o único método, pois trava a livre expressão.

O “método situacional” destaca a criação de uma situação, a ser desempenhada primeiro pelo professor e depois pelos alunos, em que todas as frases no diálogo estão relacionadas com essa situação. O método foi bastante criticado pelo facto de os alunos já não conseguirem utilizar essas estruturas em outras situações (Mira & Mira, 2002). Contudo, penso que estas simulações podem trazer mais-valias e, assim a minha turma de Turismo desenvolveu muitas actividades desta natureza, em que tudo começava depois de explicada a situação, por exemplo, “Na recepção do hotel”.

A abordagem “nocional-funcional” (ou comunicativa) destaca especialmente o objectivo comunicativo na aprendizagem da língua e da cultura. O nome indica os dois pressupostos essenciais da abordagem. Assim foca-se a aprendizagem nas noções, ou conceitos, por exemplo de espaço, tempo, e nas necessidades dos alunos, o aspecto funcional, através do qual o uso da linguagem é descrito e classificado. Segundo esta abordagem, os professores devem dar exemplos da língua, devidamente contextualizados e com o apoio de gestos e de elementos prosódicos por exemplo, sendo os alunos ajudados a compreender as regras e as estruturas. Expondo o aluno a situações autênticas de uso da língua ou dando-lhe objectivos concretos mais facilmente este sente necessidade de comunicar e usar a língua (Mira & Mira,

2002). Este tem sido o método mais valorizado ultimamente nos Programas de Línguas Estrangeiras. Normalmente, sirvo-me deste método, por exemplo, no ensino de estruturas gramaticais pois, através dos exemplos em contexto, mais facilmente os alunos compreendem as regras do que se utilizasse frases isoladas. Por exemplo, no âmbito da introdução ao estudo do Imperativo levei os alunos a seguir individualmente uma folha com instruções como “Di a tu compañero de la izquierda- levántate” e no final os alunos sublinharam e analisaram as formas verbais aí apresentadas, permitindo compreender através da prática as funções e as regras de formação do imperativo (este exercício foi inspirado na revista marcoELE, revista electrónica de didáctica de espanhol como língua estrangeira, <http://www.marcoele.com/>).

Outro dos métodos que também já foi referido é o método da “resposta física ou do Movimento” (TPR, total physical response). Asher, o responsável pelo desenvolvimento deste método, afirma que a retenção da informação é mais intensa quando a informação está associada a uma recordação forte e frequente de natureza oral ou motora (associada a um movimento ou acção). As bases que explicam esta teoria estão na estrutura cerebral pois, segundo ele, o hemisfério esquerdo, associado normalmente à fala, só entra em acção (aprende) quando o hemisfério direito, associado à actividade motriz, já assimilou uma quantidade suficiente de informação. Assim é necessário activar primeiro o hemisfério direito.

Esta associação entre aprendizagem das línguas e movimento já fora feita antes por linguistas e pedagogos, todavia, é Asher que a associa a outros princípios básicos, tais como o enfoque natural, salientando que na aprendizagem de uma segunda língua, tal como na aprendizagem da língua materna (a criança aprende respondendo fisicamente às indicações transmitidas pelos pais), deve-se começar por expor o aluno durante um longo período à língua. Esta exposição prolongada à língua permitirá gravar na sua mente informação que depois poderá ser activada, ou seja, primeiro a criança ou aluno “escuta”, depois “fala” e utiliza a língua de forma espontânea. O professor deverá proporcionar formas de aprender a língua tal como os pais fazem com as crianças.

Há semelhanças com o método áudio-oral na utilização de repetições estruturais, por exemplo na transmissão de ordens que pressupõem uma acção física, por exemplo “Cierra la ventana...”) Asher incorpora ainda alguns elementos associados normalmente aos denominados métodos humanistas, procurando através de actividades de carácter lúdico apelar à motivação e diminuir o stress e a ansiedade. Segundo este, esperar que as crianças utilizem uma língua quando estas não dominam ainda os elementos essenciais aumenta a ansiedade e o stress que funcionam como bloqueio à aprendizagem. Neste método o mais importante não é a preocupação com as formas linguísticas mas sim desenvolver a capacidade de comunicação.

As actividades devem combinar a acção física com elementos linguísticos pois o objectivo é que os alunos captem o significado mediante a acção realizada. Este método permite melhorar a capacidade comunicativa através da aquisição de estruturas gramaticais fornecidas

pelas frases/ordens. Assim o aluno adquire também vocabulário e a pronúncia adequada expressa nessas ordens. A tipologia de actividades está, contudo, um pouco limitada pela situação e contexto mas este método tem revelado muito sucesso, especialmente, em níveis mais baixos (Sánchez, 1997).

Se é certo que hoje se enfatiza a utilização de uma “metodologia activa e centrada no aluno”, nenhum dos métodos e técnicas anteriormente referidos se deverá, na minha perspectiva, excluir totalmente e todos podem ser adaptados aos alunos e utilizados em várias situações, em função dos contextos e dos objectivos. É importante referir também que não é por colocar o aluno no centro das atenções na sala de aula que a nossa acção, enquanto docentes, é menos importante pois a planificação da actividade, *à priori*, é ainda mais relevante e o nosso papel é determinante para a aquisição de competências por parte dos alunos. O modo como nós, professores, percebemos a nossa função, dizem alguns investigadores, é também muito relevante em todo o processo, pois os docentes com elevado nível de eficácia social acreditam que realmente têm influência nas aprendizagens dos alunos e dedicam mais tempo à preparação das aulas.

2. Preparação e condução das aulas

Na preparação de cada plano de aula tive como apoio a planificação a médio prazo, elaborada com base nas orientações do Currículo e no programa da disciplina, mas reflecti mais aprofundadamente sobre as “representações prévias”, ou seja, os conhecimentos anteriormente adquiridos pelos alunos, já que o currículo está organizado em espiral. Estes planos tiveram também em conta as necessidades dos alunos e os seus interesses, por exemplo, na selecção de textos e na previsão da gestão de tempo. Como já foi referido, e especialmente no caso das turmas mais agitadas, procurei preparar aulas com várias tarefas sugeridas pelo método de *total physical response* (TPR) para que os alunos canalizassem a energia para a aquisição de conhecimento através de actividades mais dinâmicas que associam a aprendizagem ao movimento, como jogos e músicas pois, actividades menos dinâmicas prolongadas eram mais propícias a défices de atenção por parte de muitos discentes. Tentei planificar de forma a estabelecer pontes com outras disciplinas, nomeadamente as específicas de cada curso no caso do Ensino Secundário, que estão mais directamente relacionadas com os seus interesses, daí o trabalho sobre o aquecimento global aquando do tratamento de textos sobre o ambiente, nos cursos de Ciências e Tecnologias.

Através, por exemplo, do *blog* que criei, incitei os alunos a explorar novos caminhos e partilhar as suas leituras, não apenas na área do espanhol, mas das línguas e literaturas em geral, pois estes devem compreender que o conhecimento não se deve apenas limitar às actividades da sala de aula mas que devem desenvolver, também, um trabalho autónomo. Como refere Savater

(Savater, 2006), o professor deve fomentar esse interesse intelectual que vai além dos muros da escola².

Um clima positivo é condição fundamental para que os alunos se sintam confiantes e seguros e possam exprimir, de modo construtivo, as suas opiniões e dúvidas, adquirindo progressivamente "uma postura autónoma" (Damião, 1997), responsável e de respeito para com os outros. Na tentativa de criar esse ambiente, a literatura especializada propõe várias medidas, apesar de não existir uma receita fixa, pois cada caso de indisciplina é único. Segui algumas das medidas preventivas apontadas pela literatura (Carita & Fernandes 1997; Fachada 1991; Sampaio, 1996), procurando organizar bem o tempo das actividades, evitando "tempos mortos", especialmente com turmas muito agitadas, pois podem levar a comportamentos disruptivos. As rotinas, especialmente no Ensino Básico, são muito relevantes, por exemplo a realização do sumário. A realização do sumário constitui mais um momento de aprendizagem e é algo que necessita de tempo (é necessário tanto mais tempo quanto mais baixo o nível etário e de escolaridade) e de reflexão, o que, por vezes, no final da aula é mais difícil de conseguir. A realização no início da aula do sumário referente à aula anterior possibilita ao aluno deixar o ritmo do intervalo e preparar-se para a aula e o esclarecimento de dúvidas, que no momento da aula não se verificaram, e pode incluir a indicação de materiais complementares (por exemplo, livros presentes na biblioteca escolar) que permitam aos alunos reforçar as aprendizagens. Este aparece como "construção sumulativa" feita por professor e alunos e não como "receita pré-fabricada" ou "formulário de intenções" como acontece quando se realiza no início da aula e é referente à própria aula. Muito mais se poderia dizer sobre o sumário pois este tem finalidades informativas, formativas, educativas e institucionais e pode contribuir para melhorar a eficácia das aprendizagens na medida em que ajuda os alunos, por exemplo, a orientar o seu estudo, a sistematizar a informação e realizar uma avaliação diagnóstica e formativa. Para nós docentes, é igualmente um elemento fundamental na medida em que serve de referência profissional tanto para nós como para professores de apoio ou para o director de turma. O sumário permite a disponibilização de elementos úteis para a avaliação da aula ou para a verificação do cumprimento adequado das planificações (Mira & Silva, 2007).

Procurei envolver os alunos na tomada de decisões, através do diálogo, e estabelecer regras homogéneas e coerentes, compreendidas por todos, por exemplo, colocar o braço no ar para que a participação não seja desordenada e todos tenham oportunidade de demonstrar os conhecimentos e expressar as dúvidas. As participações dos alunos foram consideradas e aproveitadas, por exemplo, quando lhes eram pedidos exemplos ou quando estes apontavam algo que não entendiam, para que sentissem que a sua contribuição era valorizada, sendo elogiados os comportamentos positivos, como sugere a teoria behaviorista. Nas turmas em que

² "(...) o professor tem de fomentar as paixões intelectuais, porque são o contrário da apatia esterilizadora que se refugia na rotina e que é o que de mais oposto à cultura que existe" (Savater, 2006, p. 128).

era possível, e sempre que a actividade pressupunha diálogos, dispus as mesas em U para que todos os alunos se pudessem ver. É pena as turmas terem, na sua maioria, mais do que vinte alunos, o que dificulta muito as reorganizações espaciais da sala de aula, mas nós temos que trabalhar com as condições que nos são disponibilizadas.

Segui igualmente as ideias de Damião (Damião, 1997) sobre o modo de reagir a comportamentos disruptivos. Este salienta que, na presença de um comportamento disruptivo, o professor deve evitar mostrar medo, intimidar ou humilhar o aluno, colocar rótulos do tipo ‘ovelha ronha da turma’, ‘burro’ ou ‘drogado’, mas questioná-lo directamente, de forma assertiva, (ex: Isto vai contra as regras que acordámos), confrontá-lo com dados concretos (Esta é a 3ª vez que interrompes a aula sem motivo válido), esclarecer as consequências desse comportamento, redefinir limites, responsabilizar a turma, mas não culpabilizar. Não devemos deixar passar comportamentos menos correctos, ainda que julguemos que não constituem grande problema pois também temos responsabilidade pela sua formação moral. Como já dizia Platão (citado por Savater, 2006, p. 193) referindo-se ao preceptor ou pedagogo, “(...) *deverá ter um olhar bem penetrante e exercer extrema vigilância sobre a educação das crianças, e corrigir as suas naturezas, dirigindo-as sempre segundo o bem que as leis prescrevem*”. Mas claro, nem sempre actuamos como nos propomos e reconheço, por exemplo, que deveria ter sido mais assertiva e menos tolerante no que respeita à questão dos telemóveis, especialmente numa das turmas de ensino profissional em quase todas as aulas alguém era repreendido.

Relativamente a materiais, para além dos manuais adoptados pela escola, que já continham exercícios diversificados para desenvolver as várias competências, os alunos utilizaram dicionários e gramáticas, artigos autênticos de revistas e jornais espanhóis, e outros recursos disponíveis, nomeadamente leitor de CD, DVD e Internet, pois, dadas as obras recentes na escola, quase todas as salas tinham a possibilidade de projectar imagens. Foram utilizados *powerpoints* e alguns vídeos do *youtube* para introduzir temáticas, fazer revisão, aprofundar matérias ou colocar os alunos em contacto com falantes nativos de espanhol. Por exemplo, passei na turma de 9º ano uma reportagem da TVE sobre “tribos urbanas”, estilos adoptados pelos adolescentes, que ia ao encontro do tema em estudo, e na Turma Profissional de Turismo promovi a análise de alguns vídeos de promoção de destinos turísticos em Espanha, entre outras coisas. Fomentei o uso do *moodle* onde disponibilizei fichas de trabalho e de revisão, pequenos vídeos complementares e dinamizei alguns fóruns de discussão, nomeadamente sobre cultura espanhola. Esta aplicação serviu ainda para esclarecimento de dúvidas fora das aulas, especialmente para os alunos de espanhol nível 5. Recorri a músicas e jogos permitindo aprender de uma forma lúdica. Um dos jogos, de fácil execução, e que os alunos mais gostaram, no âmbito da cultura espanhola, foi uma versão do concurso “Quem quer ser milionário”, em que cada aluno elaborou, em casa, um cartão com uma questão com quatro respostas possíveis, estando apenas uma correcta. Troquei os cartões nas várias turmas para fazer perguntas em

várias aulas e todos estavam entusiasmados porque queriam responder ao máximo possível de respostas certas.

No terceiro período, criei um *blog*, como já referi, para dinamizar o interesse pelas línguas, onde foram publicados alguns trabalhos realizados pelos alunos, em espanhol, que, posteriormente, foram trabalhados na aula no sentido de corrigir erros e superar dificuldades. Expus, ainda, algumas actividades realizadas com as várias turmas e apelei à partilha, por exemplo, de excertos de poemas, livros que admirassem. E o *feedback* dos alunos foi também bastante positivo. Creio que este *blog* constituiu uma mais-valia para atingir os objectivos previstos no programa de espanhol, quer a nível cultural, por exemplo na realização de pesquisa e comentários sobre aspectos da cultura espanhola por parte dos alunos, quer a nível linguístico, pois os contributos menos conseguidos dos alunos foram, depois, trabalhados em aula. O *blog* contribuiu também, tal como previsto, para abrir os horizontes literários dos discentes através da partilha de excertos de obras. Se o projecto se tivesse iniciado mais cedo, certamente, o número de comentários seria maior. Os materiais disponibilizados e *links* constituem também fontes de informação úteis, até como ponto de partida para novas aprendizagens, ensinando-os a ser mais autónomos e perceber que devem procurar conhecimento para além do que aprendem nas aulas. Penso que contribuiu, igualmente, para que os discentes tivessem outra perspectiva da Internet, enquanto lugar onde podem partilhar, de forma activa, os seus conhecimentos e opiniões, tendo em conta os perigos ligados à segurança e privacidade, que também foram analisados na aula. A nossa acção, enquanto professores, não incide apenas na aquisição de conhecimentos por parte dos alunos mas também nas atitudes e valores. O facto de divulgar actividades da escola torna este tipo de *sites* interessantes para os pais que gostam de estar informados sobre aspectos em que os educandos participam. Serviu também como elo de ligação com os pais.

Um dos pontos fracos encontrados, aquando da avaliação do *blog*, teve sobretudo a ver com a forma de participação dos alunos. O facto de não lhes ter dado acesso para colocarem os seus *posts*, mas apenas para fazerem comentários, constituiu uma limitação que se deve sobretudo ao facto de ter sido ser a primeira vez que utilizei um *blog* com funções educativas. Houve potencialidades que ficaram por explorar, mas é um projecto a continuar no futuro, pois considero que, sendo simples e de fácil utilização, pode ajudar a desenvolver competências culturais, linguísticas e comunicacionais nos alunos, constituindo, assim, uma mais-valia para a educação.

3. Avaliação das Aprendizagens dos alunos

A avaliação deve ser percebida, não como uma ameaça, mas como um elemento que regulariza e impulsiona a qualidade do ensino e da aprendizagem. Esta ajuda o professor a seleccionar métodos e recursos, a analisar a sua intervenção e a corrigir as estratégias caso não

estejam a resultar. É útil também aos alunos pois permite-lhes controlar a sua aprendizagem, consciencializarem-se do seu progresso, das suas dificuldades e superá-las.

Para avaliar as aprendizagens dos alunos, especialmente nos momentos de avaliação oral e escrita, utilizei instrumentos já previamente utilizados pelos professores do Departamento de Línguas e outros elaborados no início do ano lectivo com base no Programa e no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* e aprovados em Conselho Pedagógico, tais como Critérios de Avaliação, Grelhas de Avaliação da Expressão oral e da Expressão escrita. (Anexos IV, V) Procurei sempre utilizar estes instrumentos específicos para que a avaliação fosse a mais objectiva possível. Fiz, no início do ano, testes diagnósticos nas várias turmas, o que me ajudou a delinear as estratégias nas planificações a médio e curto prazo. No decorrer das aulas, servi-me de algumas grelhas individuais para anotar a participação, realização de trabalhos de casa e outros dados importantes para perceber as necessidades e a progressão de cada aluno (Anexo IX). Aos alunos era dado *feedback* dessa avaliação formativa para que estes orientassem o seu trabalho. No final de cada período e de cada módulo, os alunos preencheram uma ficha de auto-avaliação (Anexo X), previamente realizada pelo Grupo de Espanhol, com dados quer de natureza objectiva quer de natureza mais subjectiva, para que desenvolvessem uma postura activa relativamente ao seu progresso, compreendessem os seus pontos fortes e os aspectos a melhorar.

Os teóricos atribucionistas, como Weiner (Weiner, 1985), salientam que as causas apontadas pelos estudantes para explicar os seus resultados escolares podem influenciar a sua motivação. Neste sentido, aqueles estudantes que atribuem o seu sucesso à capacidade e o fracasso à falta de esforço têm maior motivação para superar dificuldades e conseguem melhores resultados que os colegas que atribuem o sucesso à sorte e o fracasso à sua falta de capacidade. Procurei neste sentido conduzir os alunos a atribuir os seus fracassos a causas instáveis, passíveis de mudança, como a falta de esforço, em vez de atribuí-los a causas internas, estáveis e não controláveis, como a falta de capacidade.

C. Análise da prática de ensino

Analisando o trabalho desenvolvido, penso que promovi a construção de aprendizagens pelos alunos nos vários domínios pois procurei fazer a ligação entre o saber científico da língua, o seu uso mais técnico e, também, os valores e as atitudes culturais e sociais. No que concerne a competências, tal como são definidas no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, foi desenvolvida nos alunos a competência declarativa (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender).

Os comportamentos menos próprios dos discentes, tais como a participação desordenada e sem respeito pelos colegas, foram aproveitados, o mais possível, para fazer os

alunos reflectir sobre as suas atitudes enquanto alunos, colegas e cidadãos. Procurei estar atenta também a situações de *bullying* que são frequentes nestas faixas etárias e alertei os alunos para a necessidade de estarem atentos e serem pró-activos nestas situações.

Para ajudar os alunos a desenvolver competências utilizei estratégias diferenciadas ajustando-as às turmas, como aconteceu com algumas turmas do Ensino Profissional em que estabeleci trabalhos de acordo com as suas áreas ou na turma de 9º ano, devido às suas especificidades, como já referi anteriormente. É preciso perceber as suas motivações e objectivos para encontrar formas de os persuadir e motivar³ como diria Loche (citado por Savater, 2006), neste caso para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Procurei auxiliar sempre os alunos com mais dificuldades de aprendizagem, quer na motivação para o trabalho, fazendo-os perceber que acreditava nas suas capacidades, quer no desenvolvimento do próprio trabalho. Para além das horas de apoio que tinha no horário, disponibilizei-me sempre, mesmo através do *Moodle*, inclusive aos domingos, como ocorreu sempre que havia teste à segunda-feira, às oito da manhã. Os resultados foram muito positivos.

Os recursos foram diversificados, desde o manual, ao uso de filmes, de jornais, revistas em espanhol. Tal como também mencionei, procurei criar um ambiente de sala de aula que cativasse os alunos para a aprendizagem da língua recorrendo, por exemplo, à exposição de trabalhos destes. Procurei ajudar os alunos a perceber as mais-valias associadas às tecnologias e também os perigos, quer em termos de segurança quer em termos de privacidade, pois, mesmo num *blog*, um texto depois de publicado é público e o seu autor é responsável por aquilo que publicou. Creio que os ajudei a perceber que a internet é mais do que uma fonte de entretenimento e pode ser um instrumento de grande valor na construção dos seus conhecimentos. Ajudei-os a reflectir sobre a importância de consultar fontes seguras na internet, de seleccionar a informação e não plagiar pois, se é verdade que os alunos hoje têm um acesso facilitado a grandes quantidades de informação, é verdade também que não a sabem tratar e utilizar proveitosamente. É função do professor ajudá-los a organizar essa informação, como refere Savater⁴ (Savater, 2006).

Colaborei sempre com todos os órgãos de gestão da escola, nomeadamente os conselhos de turma, no que se refere à definição e medidas de recuperação de alguns alunos, medidas de acompanhamento ou de prevenção para evitar comportamentos disruptivos.

³ “*Mas se tivermos em conta a idade, o seu temperamento e os seus gostos, nunca deixaremos de encontrar motivos do tipo capaz de as persuadir*” (Loche, *Alguns pensamentos sobre a educação*, citado por Savater, 2006, p. 199).

⁴ “*(...) hoje as crianças chegam à escola já a transbordar de milhares de informações e de miríades de visões das coisas às quais acederam sem terem de despender o mais pequeno esforço... ou que receberam até mesmo involuntariamente! O professor tem de as ajudar a organizar essa informação, tem de a combater em parte e de lhes fornecer instrumentos cognitivos que lhes permita tornarem-na benéfica ou pelo menos não prejudicial*” (Savater, 2006, p. 79).

D. Participação na vida na Escola

Participei e procurei dar a minha contribuição positiva em todos os órgãos da escola, grupo disciplinar, departamento e conselho de turma, quer no desenvolvimento das actividades previstas quer ajudando a promover um relacionamento amigável entre todos os colegas, pois penso que o trabalho colaborativo é cada vez mais essencial. Para superar as dificuldades com que a escola se depara neste momento, nomeadamente a massificação do ensino e, conseqüente, abertura a públicos que anteriormente se encontravam excluídos e que têm poucas expectativas face ao ensino, é fundamental o trabalho colaborativo dos diferentes órgãos. O Conselho de Turma, constituído pelos professores das várias disciplinas, pelo contacto regular com os alunos, deve estar atento de forma a detectar os problemas, muitos deles vindo de “fora” da Escola. Ao Conselho Pedagógico compete traçar metas e apresentar soluções a discutir nos Departamentos e Grupos. O Conselho Directivo é também um órgão fundamental impondo-se-lhe características de diálogo, mas também de firmeza das decisões, para que o ensino se possa processar num ambiente propício à aprendizagem. A experiência deste ano lectivo foi bastante positiva pois verificava-se uma verdadeira colaboração entre as diferentes estruturas.

Devido ao facto de não ser directora de turma, não mantive contactos com os encarregados de educação, mas penso que é importante que estes acompanhem os seus educandos nas suas actividades lectivas e penso que o *blog* que criei foi uma ajuda pois permitiu que estes acompanhassem algumas actividades desenvolvidas na escola.

Foi sempre numa perspectiva positiva face ao futuro que me envolvi e empenhei na vida da escola. Entre as actividades que dinamizei está o Workshop de Sevilhanas, juntamente com os outros elementos do grupo de espanhol, que juntou cerca de 20 participantes, entre professores e alunos, e que contou com a colaboração de uma professora de sevilhanas convidada. Esta actividade decorreu no dia 20 de Abril, no âmbito das actividades da Semana das Línguas. Durante a Semana das Línguas foram ainda expostos quadros de alunos imitando pintores espanhóis, tais como Picasso.

Com o objectivo de divulgar o cinema em língua espanhola e aprofundar aspectos culturais, os alunos visionaram, ao longo do ano lectivo, de acordo com os temas previstos na planificação de cada turma, filmes espanhóis tais como: *El Orfanato* e *El Laberinto del Fauno* de Guillermo del Toro, *Mujeres al Borde de un Ataque de Nervios* e *Volver*, de Pedro Almodóvar, ou a comédia *Descongélate*. Comentaram alguns dos problemas da sociedade espanhola contemporânea aí presentes, e outras sociedades, como a proliferação das drogas e a procura da fama a qualquer preço. Foram também debatidas algumas marcas da cultura espanhola como o ambiente nos bares, a vida cultural nos bairros das grandes cidades, entre outros aspectos.

No dia 29 de Abril de 2010, recebi, em conjunto com outro colega de grupo, 55 alunos espanhóis (com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos) da Escola de Villafranca de los Barros, Badajoz, acompanhados por quatro professores, no âmbito de um projecto de intercâmbio. Para além da visita ao Museu Rainha D. Leonor e centro da cidade, visitámos também a feira Ovibeja que, entretanto, decorria no parque de feiras e exposições da cidade de Beja. Este contacto com falantes nativos constituiu uma mais-valia e um elemento extra de motivação para os alunos. No dia 20 de Maio, levei os alunos de Comunicar em Espanhol, da turma E do 11º ano, Curso Profissional de Turismo Ambiental e Rural, a uma visita de estudo a Évora, que lhes possibilitou conhecer a Universidade de Évora e contactar mais de perto com a cidade considerada Património da Humanidade pela Unesco e seus monumentos emblemáticos, como a Sé, Templo Romano, Capela dos Ossos, Igreja de S. Francisco, entre outros.

Para além do *Moodle*, dinamizei, como já foi referido no decorrer do relatório, um *blog* onde os alunos poderiam colocar poemas e excertos de obras em várias línguas, fazer comentários e onde foram divulgadas as actividades decorridas na escola.

Particpei em várias actividades dinamizadas, quer pela biblioteca, como a audição de contos em espanhol, quer por colegas, por exemplo, a “Ceia Medieval” ou a “Sessão sobre Políticas Linguísticas da União Europeia e a Importância da Aprendizagem das Línguas”. Colaborei, igualmente, na recepção aos americanos pertencentes ao programa “Global Volunteers” e uma das voluntárias, que também estudava espanhol, participou numa das minhas aulas de uma turma de ensino profissional. Penso que esta troca de experiências é bastante enriquecedora para os alunos a todos os níveis.

E. Desenvolvimento profissional

A noção de desenvolvimento profissional aponta para várias direcções e não somente para a noção de formação ou *“frequentar cursos, numa lógica mais ou menos instrucional”*, mas também para a realização de projectos, leituras, reflexões e trocas de experiências, associando-se não apenas a um movimento de assimilação de conhecimentos “de fora para dentro” mas também de “dentro para fora” como refere Moreira⁵ (Moreira, 2010).

A identidade profissional não é uma construção imutável ou externa, como também sublinha Moreira (Moreira, 2010), mas um processo de construção que atravessa toda a vida profissional desde a formação inicial, marcada pelas experiências vividas, pelas referências e

⁵ *“Ao valorizar o seu desenvolvimento profissional (dos professores) estes deixam de ser tidos como meros receptores de formação, passando a ser encarados como profissionais autónomos e responsáveis, com múltiplas facetas e potencialidades própria”* (Moreira, 2010, p. 20).

pelas reflexões.⁶ Foi nesse sentido que foi traçado um pouco da minha história de vida de forma a ilustrar esse desenvolvimento profissional que, como foi referido, está sempre em construção.

Era o sonho de ensinar que me conduzia, na infância, a pedir aos meus pais canetas e livros, enquanto muitos dos meus amigos preferiam bonecas e carrinhos, que, na escola primária, me estimulava a trabalhar arduamente para terminar todas as tarefas depressa, possibilitando-me ajudar os colegas, auxiliando a professora e que, terminado o Ensino Secundário me conduziu à Universidade e a um curso de Ensino.

A Universidade de Évora e os seus professores proporcionaram-me a aquisição de valores, conhecimentos e competências, quer no âmbito científico, quer pedagógico, que se revelam essenciais no desempenho das minhas funções e na construção da minha identidade enquanto professora. Procurei sempre desenvolver um trabalho consistente e uma atitude empenhada nos meus anos enquanto universitária em Évora e em Bristol, onde tive a oportunidade de estudar no âmbito do programa *Erasmus*. Em Bristol, para além das disciplinas acordadas entre as universidades, consegui inscrever-me na *Postgraduate School of Education*, o que me abriu as perspectivas face à educação e os seus desafios, não apenas devido ao conteúdo leccionado mas, sobretudo, devido ao multiculturalismo dos estudantes aí envolvidos, com quem tive oportunidade de trocar ideias.

A licenciatura incluiu um ano de estágio numa escola Secundária com 3º Ciclo, o público para o qual estava direccionada a formação. Foi um ano de grande aprendizagem devido ao contacto com os alunos reais com diferentes interesses, capacidade e necessidades, ao contacto com orientadores experientes que me ensinaram a perceber a educação através de diversos ângulos e também pela crescente percepção da importância do trabalho em equipa e de uma actualização constante das nossas práticas.

Terminada a licenciatura e já profissionalizada em Português e Inglês iniciei o meu trabalho, mas com um público diferente daquele para o qual tinha sido a minha preparação inicial, pois comecei a dar aulas de Inglês no 1º Ciclo, no âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular. Foi uma experiência nova, que exigiu formações complementares nesta área e, sobretudo, uma maior disponibilidade afectiva, pois estas crianças exigiam mais de mim em termos pessoais do que os jovens, mais sedentos de independência, com os quais tinha trabalhado.

Passados quatro anos de ter iniciado as minhas funções enquanto docente já vivenciei experiências diferentes enquanto professora de crianças, jovens e adultos. Trabalhei em escolas diferentes desde o Alentejo ao Algarve e fui confrontada com desafios e diferentes métodos de

⁶ “ *O desenvolvimento profissional dos professores emerge, assim, de um processo de reflexão, em que pensar e agir se entrelaçam pelo diálogo e pela argumentação, concretizando o projecto de formação de um produto que reflecte a realidade interna de cada profissional, embora referenciada ao contexto social da comunidade educativa em que o professor se insere* ” (Moreira, 2010, p. 27).

organização do ensino. Procurei sempre melhorar as minhas práticas, actualizar-me e deixar uma marca positiva nos estabelecimentos e nas pessoas com quem contactei.

A procura pelo saber e a oportunidade que vi no ensino do Espanhol para conseguir alguma estabilidade profissional, aliada ao gosto por línguas e culturas, trouxeram-me novamente à Universidade, primeiro a um Mestrado em Estudos Ibéricos, depois à Licenciatura em Espanhol e, mais recentemente, ao Mestrado em Ensino de Português e Espanhol, para o qual elaboro este Relatório. Os acasos do futuro aliados ao meu desejo de melhorar o ensino, as instituições educativas e a minha prática ditarão os caminhos a traçar. Penso que para cumprir da melhor forma a nossa função de professores devemos ser cidadãos informados e empenhados na nossa formação e no contínuo aperfeiçoamento das capacidades pedagógicas, didácticas, humanas e relacionais, pois todas estas dimensões são igualmente importantes.

No ano lectivo a que se refere este Relatório, 2009-2010, para além das disciplinas da parte curricular do Mestrado, realizei, igualmente, uma acção de formação de 25 horas (1 crédito) denominada “A utilização das TIC para o Desenvolvimento de Competências em Língua Estrangeira”. Esta acção de formação, dinamizada pela Associação de Professores de Inglês, teve lugar no início do ano lectivo, Setembro de 2009, e contribuiu para aumentar o meu conhecimento das potencialidades do uso das tecnologias no ensino das línguas. Participei no X Congresso de Escritores Estremenhos, que decorreu em Cáceres nos dias 7 e 8 de Novembro de 2009, e que me facultou o contacto com autores espanhóis e com obras literárias contemporâneas. Participei nas sessões de esclarecimento realizadas na minha escola, quer sobre quadros interactivos, em Dezembro de 2009, quer sobre a “Escola Virtual na sala de Aula”, em Janeiro de 2010. Nestas férias de Verão de 2010, inscrevi-me num *Curso especial para professores de Espanhol* de 60 sessões em Salamanca que me ajudou essencialmente na descoberta de *sites* interessantes e na produção de materiais que poderão ser uma mais-valia nas minhas aulas. Esta formação contínua e continuada é essencial para melhorar a qualidade de ensino.

Considerações finais

A Escola de hoje, para além das vias tradicionais, aumentou o leque de cursos profissionais e formações destinadas a adultos que, por múltiplas razões, não terminaram o ensino Secundário ou mesmo o Básico. As portas estão abertas a toda a comunidade, acautelando uma formação de base para todos, garantindo-lhes o pleno usufruto dos seus direitos enquanto cidadãos. A nossa Lei de Bases do Sistema Educativo (http://www.minedu.gov.cv/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=8&Itemid=72) no seu artigo 2 estabelece que “*Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura*” e que é da responsabilidade do Estado “*promover a democratização do ensino, garantindo o*

direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”. Contudo, não é com um paraíso de delícias que nos deparamos no nosso quotidiano enquanto docentes, pois para além da instabilidade profissional que é algo transversal a toda a sociedade, deparamo-nos ainda com inúmeras pressões vindas de várias partes, mesmo da comunidade, que percepciona a escola como a solução de todos os problemas, atribuindo-lhe responsabilidades novas e deixando os seus actores, por exemplo os professores, por vezes confusos e desorientados no que concerne às suas funções.

Se antes a Escola era sobretudo o sítio por excelência de transmissão de conhecimentos científicos a indivíduos com semelhante *background*, hoje tem também, por exemplo, que ser socializadora, garantir a inclusão social de alunos provenientes de diversos grupos sociais e étnicos, com poucos valores e objectivos em comum. Para além disso, a sociedade da informação aumentou as vias de acesso ao conhecimento que antes se concentrava na Escola e as alterações sociais levaram a uma perda de autoridade por parte de esta instituição, tal como aconteceu com outras instituições. É neste labirinto complexo que nós, professores, temos que agir, fazer escolhas, traçar caminhos e metas de forma a conduzir os nossos alunos à aquisição das competências necessárias para serem seres humanos mais cultos, mais capazes de ter uma melhor intervenção social e, em suma, mais dignos e mais felizes. Apesar de todos os novos meios tecnológicos disponíveis na nossa sociedade, a Escola continua a ser a grande “oficina da humanidade”, como diria Coménio.

A globalização e suas diversas consequências, tais como o ressurgimento do papel das línguas, a emergência de novos públicos, as novas tecnologias e suas implicações e o papel central do aluno no processo de ensino aprendizagem, são alguns dos desafios que se colocam à educação neste princípio de milénio. A União Europeia através de programas, directivas, políticas e documentos partilhados tem desenvolvido um papel de relevo no alargamento da aprendizagem das línguas em todos os países membros, quer porque possibilitam o acesso aos direitos de cidadania num espaço partilhado, quer porque a aprendizagem da língua e da cultura que lhe está associada adquire uma importância extrema para a compreensão mútua. O *Quadro Europeu de Referência para as Línguas* é hoje um documento tido como base para a construção dos programas e considerado unificador.

A Escola de hoje depara-se com muitos desafios e obstáculos, tal como sempre se deparou ao longo da sua história, enquanto instituição formal e até antes disso, por isso é importante que nos consciencializemos e nos preparemos o melhor possível para superá-los. Alarcão analisou alguns no seu texto “Desafios actuais da Didáctica das Línguas” [in Bizarro (org.), 2008], tais como a globalização, o ressurgimento do papel das línguas no desenvolvimento dos valores sociais e humanos, o desafio da Informática, dos novos públicos na aprendizagem das línguas, a aproximação entre o mundo académico e profissional e a interacção entre as didácticas das línguas. Estes desafios estão inter-relacionados e são inerentes

à dinâmica da sociedade actual e os professores são elementos essenciais de todo esse processo. Para superar as dificuldades, o professor deverá conhecer-se a si próprio, ter sempre presente os seus objectivos, os valores e as crenças que os motivam e viver de acordo com esses valores. Deverá ser uma pessoa informada e procurar estar sempre actualizado pois leis como, por exemplo, o Estatuto do Aluno estão em constante reformulação, até pela influência dos poderes políticos nesta área. Este deverá definir planos de acção e ser coerente e consistente, ter visão e sabedoria, mas também humildade, curiosidade e flexibilidade, segurança em si próprio, paciência (Bou Pérez, 2009), reflectir sobre as suas acções, mas também ser proactivo, melhorando e aprendendo sempre, percebendo quando algo tem que ser mudado e nunca desistindo. Pode parecer difícil mas se percebermos a importância que temos na vida dos nossos alunos percebemos também que esta é umas das melhores profissões.

Não sendo muito original, terminamos este relatório citando a carta que aparece no final do filme *O Clube do Imperador*, do realizador Michael Hoffman. Esta carta está transcrita no livro *Coaching para Docentes* de Bou Pérez (Bou Pérez, 2009, p. 122) e penso que transmite aquilo que foi referido anteriormente:

*“Um bom professor
tem pouca história própria para contar,
a sua vida passa para outras vidas,
os professores são os pilares
da estrutura mais íntima dos nossos colégios,
são mais fundamentais
que as pedras ou as vigas
e continuam a ser uma força impulsionadora
e uma energia reveladora
que nos guia nas nossas vidas”*

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2008). Desafios actuais ao desenvolvimento da didáctica das línguas em Portugal. In R. Bizarro (org.), *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: que perspectivas?* (pp. 10-14). Porto: Areal Editores.
- Benson, N.C. (2005). *Psicologia para todos*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Bizarro, R. (org.) (2008). *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: que perspectivas?* Porto: Areal Editores.
- Blanco Picado, A. N. (s.d). *Dar y seguir Instrucciones*. Consultado em 22 de Junho de 2010 através de <http://www.marcoele.com>
- Bou Pérez, J. F. (2009). *Coaching para docentes*. Porto: Porto Editora.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na Sala de Aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Coll, C. & Miras, M. (1990). La Representación Mutua Profesor/Alumno y sus Repercusiones sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. In C. Coll; J. Palacios, & A. Marchesi (comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación, II - Psicología de la Educación* (pp.297 -313). Madrid; Alianza.
- Conselho da Europa (2001), *Quadro europeu comum de referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Consultado em 10 de Março de 2010 através de http://www.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro Europeu_total.pdf

- Damião, M.H. (1997). *Agora já não acho piada... a propósito de (in) disciplina(s)*. Coimbra: Copiexpress.
- Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação. (1997) *Programa de Língua estrangeira – Espanhol 3º Ciclo*. Consultado em 12 de Junho de 2010 através de http://www.dgide.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/168/programa_Espanhol_3Ciclo.pdf
- Fachada, M.O. (1991). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Lisboa: Edições Rumo.
- Fernández, S. (2002). *Programas de Espanhol Nível de Continuação 11º ano*. Consultado em 12 de Junho de 2010 através de http://www.dgide.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/219/espanhol_cont_11.pdf
- Fialho, I. (1996). *Modelos de ensino: Fundamentação Psico-Pedagógica e principais características*. Não publicada. Évora: Universidade de Évora.
- Ministério da Educação (1990). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Consultado em 20 de Julho de 2010 http://www.minedu.gov.cv/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=8&Itemid=72
- Mira, A.R., & Mira, M. I. (2002). *Programação dos Ensinos de Línguas Estrangeiras. Metodologias de Ensino-Aprendizagem de Línguas estrangeiras*. Évora: Publicações Universidade de Évora, nº8
- Mira, A.R., & Silva, L.M. (2007) Notas sobre o valor informativo do sumário, na aula. In *Educação: temas e problemas*, 4. (pp. 295-307). Edições Colibri
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor: O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (1997). *A Relação Pedagógica*, Lisboa: Editorial Presença.
- Sampaio, D. (1996). *Voltei à escola*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas: Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Savater, F. (2006). *O Valor de Educar*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1985). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Weiner, B. (1985). An Attributional theory of achievement motivation. *Psychological Review*, 92, 548-573.