



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

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

**Relatório no âmbito da unidade curricular
Prática de Ensino Supervisionada**

Autor: Luís Miguel Gavelas Almas

Orientador: Professor Paulo Jaime Lampreia Costa

Janeiro de 2013

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

**Relatório no âmbito da unidade curricular
Prática de Ensino Supervisionada**

Autor: Luís Miguel Gavelas Almas

Orientador: Professor Paulo Jaime Lampreia Costa

Janeiro de 2013

Agradecimentos

À Elisabete, uma grande mulher, que pelo incentivo à frequência deste curso e por todas as horas de apoio dado à elaboração do presente relatório, merece o maior dos agradecimentos do mundo.

Aos meus pais, por todo o apoio que sempre deram à minha Educação.

Aos meus colegas e alunos, sem os quais o presente relatório nunca poderia ser feito.

Ao Professor Paulo Costa, pela sua paciência e orientação, sem as quais não estaria concluído este relatório.

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus filhos.

Ao Lourenço, para que mantenha pela vida fora a alegria contagiante que tantas e ruidosas vezes acompanhou a elaboração destas páginas...

Ao Francisco, Anjo no Céu, que vive nos nossos corações para todo o sempre.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada, do Curso de Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário, especialidade em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário.

Constitui uma reflexão sobre as práticas educativas levadas a cabo durante o ano letivo 2011/2012, na Escola Secundária Mouzinho da Silveira, em Portalegre, na lecionação da disciplina de Espanhol. O relatório inicia-se com um enquadramento teórico em que se tecem algumas considerações sobre os principais documentos orientadores da Educação e do ensino das línguas estrangeiras em Portugal. Segue-se a reflexão crítica sobre a prática docente, em que se reflete essencialmente sobre a dimensão do ensino e da aprendizagem, passando pela preparação e execução das aulas, sobre a participação na Escola e a relação com toda a comunidade educativa e ainda sobre a dimensão de desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: educação; professor; aluno; competência; competência comunicativa; plurilinguismo; ensino-aprendizagem; planificação; avaliação; relação pedagógica; prática reflexiva

ABSTRACT

Report within the course Supervised Teaching Practice

The present report was produced within the frame of the supervised Practical Curricular Teaching Unit of the course to achieve the MA. degree in Teaching Portuguese in the 3rd cycle of Basic Schools and Teaching Spanish/French in the Basic and Secondary Schools, focus on Teaching Portuguese in the 3rd cycle of Basic and Secondary Schools and Teaching Spanish in Basic and Secondary Schools.

In its essence, the report comprises a reflexion on the educational performance carried out over the school year 2011/2012 at Mouzinho da Silveira Secondary School, Portalegre, in the classes of Spanish. The report opens supplying a theoretical background in which considerations are made on the most relevant guiding documents on Education and the Teaching of foreign languages, in Portugal. A critical reflexion on the teaching performance ensues in which the focus falls mainly upon the teaching/learning process, the performance in class, on the participation of school life and the relationship with the whole of the school community, extended to the frame of professional development.

Key-words: education; teacher; student; competence; communicative competence; plurilinguism; teaching/learning; planning; assessment/evaluation; pedagogical relationship; reflexive practice.

Índice

Resumo	Pág. 5
Abstract.....	Pág. 6
I – Introdução	Pág. 9
II – Enquadramento teórico	Pág. 12
1. A importância do caráter reflexivo na profissão docente.....	Pág. 12
2. A Declaração Universal dos Direitos Humanos e suas influências na Educação em Portugal.....	Pág. 13
3. A Lei de Bases do Sistema Educativo.....	Pág. 14
4. O Currículo Nacional do Ensino Básico – a noção de competência e suas influências na Educação em Portugal.....	Pág. 17
5. Metas de Aprendizagem e Metas Curriculares.....	Pág. 21
6. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.....	Pág. 24
7. O Programa de Espanhol.....	Pág. 26
8. Considerações gerais.....	Pág. 29
III – Reflexão sobre a prática educativa.....	Pág. 31
1. Caracterização da Escola Secundária Mouzinho da Silveira.....	Pág. 31
2. Cuidados tidos na planificação e preparação das aulas.....	Pág. 33
3. Diagnóstico dos conhecimentos dos alunos.....	Pág. 38
4. Condução das aulas e relação pedagógica estabelecida.....	Pág. 40
5. Escolha e diversificação de estratégias.....	Pág. 44
6. Avaliação das aprendizagens dos alunos.....	Pág. 46
7. Resultados obtidos ao nível da participação e das aprendizagens dos alunos.....	Pág. 50
IV – Reflexão sobre a participação na vida da escola e contributos para o desenvolvimento profissional.....	Pág. 53
V – Conclusão.....	Pág. 56
VI – Bibliografia.....	Pág. 58

VII – Anexos.....	Pág. 62
Anexo nº 1 – Critérios de Avaliação da Escola.....	Pág. 63
Anexo nº 2 – Planificação Anual.....	Pág. 64
Anexo nº 3 – Planificação Trimestral.....	Pág. 68
Anexo nº 4 – Teste Diagnóstico.....	Pág. 70
Anexo nº 5 - Texto para Diagnóstico do <i>Pretérito Indefinido</i>	Pág. 74
Anexo nº 6 – Fotografia da Atividade “ <i>Día de los Reyes</i> ”.....	Pág. 75
Anexo nº 7 – Apresentação em PowerPoint “ <i>La Familia Real</i> ”.....	Pág. 76
Anexo nº 8 – Ficha de Trabalho.....	Pág. 77
Anexo nº 9 – Teste de Avaliação.....	Pág. 79
Anexo nº 10 – Tabela de Avaliação.....	Pág. 84
Anexo nº 11 – Fotografia da Atividade “ <i>Exposição sobre Escritores Espanhóis.</i> ”.....	Pág. 85

I – Introdução

O presente trabalho constitui o Relatório no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, do curso de Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário, especialidade em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, edição de 2011/2013. Este relatório pretende apresentar uma reflexão crítica sobre as práticas educativas levadas a cabo, no decurso do ano letivo 2011/2012, sobretudo as práticas envolvendo a lecionação da disciplina de Espanhol, como língua estrangeira.

Como base de estudo para este relatório, tomou-se por objeto de reflexão a realidade educativa observada na experiência profissional exercida durante o já referido ano letivo de 2011/2012, na Escola Secundária Mouzinho da Silveira, em Portalegre, em que foi lecionada a disciplina de Espanhol (como Língua Estrangeira II) a turmas do terceiro ciclo do ensino básico. Insere-se este estudo crítico-reflexivo na necessidade, sempre presente, de aperfeiçoar a prática educativa e também devido ao facto do docente estar a realizar este curso de mestrado com vista à profissionalização no Grupo de Recrutamento 350 – Espanhol.

A atitude reflexiva reveste-se pois de maior importância, no sentido em que a profissionalização do docente neste grupo representa uma mudança e um crescimento em relação à sua formação inicial de professor. Na verdade, sendo o nosso primeiro momento de formação inicial a Licenciatura em Ensino de Português e de Francês, a possibilidade de lecionar uma segunda língua estrangeira acabou por constituir um novo desafio profissional e uma nova busca de atitudes e de pressupostos teóricos que pudessem orientar as práticas educativas. É certo que a nossa experiência profissional até então contemplava já questões e problemáticas relacionadas com princípios educativos e pedagógicos nos quais se centra este relatório, para além das questões próprias do ensino das línguas estrangeiras. No entanto, o facto de ter sido este o primeiro ano de experiência profissional no ensino do Espanhol, fez com que a procura dessa atitude reflexiva se tornasse ainda mais pertinente e, talvez, necessária.

O presente relatório encontra-se dividido em três partes. Numa primeira parte, centrámo-nos, em termos de princípios educativos, na prática docente, fazendo referência a uma série de textos e documentos que se configuram como enquadramento teórico do relatório. Aqui vamos encontrar primeiro referências à Declaração Universal dos Direitos Humanos, assim como à Lei de Bases do Sistema Educativo, documentos mais abrangentes, a que se seguem outros que, até pelo calendário da sua publicação ou pela sua origem, podem considerar-se como menos abrangentes, mas igualmente importantes em termos de políticas e questões educativas. Os casos do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, assim como os Programas de Espanhol serão exemplos disso. Surge-nos ainda nessa parte o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, documento emanado do Conselho da Europa com muitas considerações e reflexões de natureza conceptual de relevo para o ensino das línguas, no qual destacamos os importantes conceitos de competência comunicativa e plurilinguismo. Ainda nesta parte são feitas algumas referências a outros documentos revestidos de carácter legal e cuja leitura não poderia ser dispensada num trabalho desta natureza, como é o caso do Despacho 17169/2011 que anuncia um novo modelo de orientação do Ensino Básico.

O momento seguinte do presente trabalho será constituído pela reflexão propriamente dita a partir das práticas educativas, levadas a cabo no ano letivo sobre o qual se elaborou o presente relatório. Essa reflexão foi elaborada tendo em conta os aspetos que considerámos ser mais marcantes, do ponto de vista do crescimento profissional. Numa primeira parte, após uma breve caracterização da Escola, está refletida a preparação das aulas, os cuidados que estiveram presentes na elaboração dos documentos de planificação e na procura dos conhecimentos prévios dos alunos e suas necessidades. Segue-se então a reflexão sobre a forma como as aulas foram conduzidas, abordando-se questões como a preocupação com o ambiente criado, assim como a relação pedagógica estabelecida com os alunos, a gestão do espaço e do tempo, o tipo de participação conseguida da parte dos discentes e a forma como procurámos integrá-la no processo de ensino-aprendizagem. Contemplam-se, ainda nesse momento, as estratégias, tarefas e atividades levadas a cabo, tal como os vários tipos de avaliação das aprendizagens, meios de registo e resultados obtidos pelos alunos.

Na parte final do relatório serão apresentadas algumas considerações sobre a participação do docente na vida da comunidade educativa, nomeadamente a sua

colaboração com os órgãos de gestão e demais membros da comunidade escolar e as atividades extralectivas que dinamizamos, ou em que tivemos alguma participação, assim como as iniciativas relacionadas com a atualização dos conhecimentos profissionais. Far-se-á igualmente referência à importância que o trabalho desenvolvido ao longo desse ano, bem como o presente relatório, tiveram para o crescimento pessoal e profissional do docente.

II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A importância do caráter reflexivo na profissão docente.

Ao apresentar o relatório da prática de ensino supervisionada, torna-se fundamental iniciar este documento reflexivo realizando um enquadramento resultante, sobretudo, de um trabalho de análise documental imprescindível para qualquer professor. Neste sentido, surgem-nos vários documentos reguladores e orientadores da atividade docente que são essenciais para essa tarefa. Um dos aspetos estruturantes da profissão docente será talvez a capacidade de o professor adotar sempre uma atitude reflexiva. O professor reflexivo está, acima de tudo, sempre preocupado com o seu crescimento profissional, uma vez que *“os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho”* (Zeichner, 2008) . É necessário que o professor esteja sempre atento à realidade que o rodeia, procurando não só melhorar os resultados dos seus alunos, mas também encontrar estratégias que lhe permitam um desempenho profissional o mais adequado possível à realidade educativa que tem pela frente. Ser professor não é apenas ser possuidor de uma série de conhecimentos que se adquiriram na formação inicial e que se transmitem aos alunos. Para ser professor é necessário que se procure saber em que dimensões se funda a construção da profissionalidade docente e ter bem presente a grande responsabilidade que a tarefa de ser professor acarreta consigo. Na verdade, *“o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor”* (Nias, 1991), isto é, as suas dimensões pessoal e profissional interagem, sendo o professor muito mais do que o mero transmissor de conhecimentos, o professor será alguém que é capaz de mobilizar os seus conhecimentos e as suas experiências num contexto pedagógico, utilizando-os para desenvolver nos seus alunos determinadas competências. A formação do professor passará muitas vezes pela reflexividade crítica das suas práticas e para isso será útil conhecer os documentos orientadores da ação educativa.

2. A Declaração Universal dos Direitos Humanos e suas influências na Educação em Portugal

Desde muito cedo que a importância da educação (e da forma como esta pode influenciar e modificar a vida das pessoas) esteve presente no pensamento social e político da Humanidade. É por isso interessante que se inicie esta reflexão observando alguns artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Embora não seja um documento munido de força legal, ao ser dirigido a todos os povos, de todas as nações, tem sido sempre considerado pela maioria dos estados, no enquadramento das mais diversas temáticas e políticas. Logo no seu preâmbulo, temos uma referência à tarefa educativa, ao apelar-se, não só à defesa dos direitos e liberdades, mas também a que todos se esforcem pelo ensino e pela educação. Uma leitura mais exaustiva da Declaração, nomeadamente do artigo 26, lembra-nos que *“toda a pessoa tem direito à educação gratuita”* e para além da consagração da gratuidade do ensino, expõe-se também a sua obrigatoriedade, assim como a necessidade de um ensino profissional generalizado e disponível para todos, de acordo com os princípios da equidade. Da leitura deste importante documento, consagrador das principais liberdades e garantias da Humanidade, enquanto docente, julgo que é necessário, na atividade diária como educador, não esquecer que a educação não pode ser dissociada dos mais elementares direitos do ser humano. No mesmo artigo pode ler-se que a educação *“visa a expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais”*, para além de se referir que influencia e favorece a compreensão, amizade e fraternidade entre todos os povos. Ser agente e participante da educação, também nas suas vertentes obrigatória e gratuita, traz ao professor um maior sentido de responsabilidade na condução da sua prática educativa.

Como já foi referido anteriormente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos não é um documento legislativo, porém dada a sua importância histórica e às garantias nela consagradas, encontramos variadas reminiscências suas em documentos legais e orientadores das práticas educativas. Em Portugal concretamente, encontramos essa influência na Constituição da República Portuguesa que, logo no Artigo 9º, na alínea f), enuncia as tarefas fundamentais do Estado, estabelecendo que o mesmo deve assegurar o ensino permanente. Por outro lado, o Artigo 74º (inteiramente dedicado ao

Ensino), deixa bem claro, nos números um e dois, que todos têm direito ao ensino com garantia de igualdade de oportunidades, assim como assegura o ensino básico universal, obrigatório e gratuito.

3. A Lei de Bases do Sistema Educativo

Filiada nos dois artigos da Constituição que acabámos de referenciar (no último parágrafo), encontra-se a Lei de Bases do Sistema Educativo (a partir de agora designada por LBSE), documento regulador do sistema educativo no nosso país. Enquanto docente membro do sistema educativo público português, deve-se ter presente que na preparação da prática educativa é necessário conhecer o texto desta lei.

Estando o direito à educação consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a LBSE, aprovada pela Lei nº46/86 de 14 de outubro e alterada pelas leis nº115/97 de 19 de setembro, 49/2005 de 30 de agosto e 85/2009 de 27 de agosto, vem operacionalizar a responsabilidade que o Estado português tem em garantir esse direito, de uma forma justa, a todos os cidadãos.

Refletindo sobre a importância deste documento é necessário que primeiro se saiba o que se entende por sistema educativo. Assim, optaremos por um entendimento de sistema educativo enquanto conjunto de meios pelos quais se concretiza o direito que todos os cidadãos têm à educação. Como já foi referido, o direito à educação já está garantido a todos os cidadãos de todas as nacionalidades. No artigo 1º da LBSE está estabelecido que a educação, constituindo um direito de todos, favorece o desenvolvimento global da personalidade, conduzindo à formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, sendo ao mesmo tempo participantes de um verdadeiro espírito democrático e pluralista.

De acordo com o texto da LBSE, a coordenação deste sistema educativo compete ao Estado que, todavia, não pode guiar-se por princípios de natureza filosófica,

política, ideológica ou religiosa. O enquadramento geral do sistema educativo português assume-se também de acordo com a preocupação de garantir de uma forma justa o direito à educação, procurando descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a que exista uma correta adaptação às realidades existentes.

Para uma reflexão centrada na prática educativa, tendo agora como referência a LBSE, é necessário observar a forma como o sistema educativo é organizado pela mesma e as alterações que foram introduzidas ao longo das suas três modificações, as quais refletem também aquilo que poderíamos considerar como o evoluir do pensamento educativo português e as diversas prioridades que se foram sucedendo.

O sistema educativo português encontra-se estruturado da seguinte forma: ensino pré-escolar (identificado como complemento da família); ensino escolar (que compreende os ensino básico, secundário e superior) e o extraescolar.

O ensino básico é consagrado como universal, obrigatório e gratuito, tendo como objetivos garantir uma formação geral comum a todos os portugueses, assim como a aquisição de atitudes que lhes permitam ser autónomos e responsáveis. Enquanto lei estruturante, compreendemos desde já como os princípios educativos definidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos estão patentes nas linhas gerais que definem o ensino básico em Portugal. O artigo 8º revela-se de alguma importância para os professores ao estruturar o ensino básico em três ciclos sequenciais, demarcando também uma necessária articulação entre os mesmos, na medida em que os ciclos *“completam, aprofundam e alargam o ciclo anterior.”* É igualmente importante ter em conta que na atividade docente é necessário ter presente que os objetivos definidos para cada ciclo se integram nos objetivos gerais do ensino básico.

Surgem-nos em seguida os ensinos secundário e superior, assim como as modalidades da educação especial, formação profissional, ensino recorrente a adultos, ensino à distância e ensino de português no estrangeiro. É claramente visível que a LBSE, elaborada no ano de 1986, traduz a preocupação do legislador no sentido de promover a implementação de um sistema educativo verdadeiramente abrangente a todos os cidadãos, tendo sido seu objetivo assegurar os mais diversos meios de o fazer chegar equitativamente a todos os portugueses.

Neste momento gostaríamos de fazer referência ao facto de que, no âmbito da universalidade do ensino básico, a LBSE, no seu artigo 6º, assegura que “*o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos*”. Significa isto que na sua versão original, a LBSE previa a obrigatoriedade da frequência do ensino básico durante nove anos e/ou até aos quinze anos de idade. Esta situação viria a ser alterada em 2009, pela Lei nº85/2009 de 27 de agosto. Esta alteração alargou a obrigatoriedade da frequência do ensino, tornando-o obrigatório durante doze anos e/ou até aos dezoito anos de idade, ao mesmo tempo que assegura que o governo possa consolidar ainda mais o princípio da universalidade do ensino, nomeadamente através de medidas como o alargamento da rede pré-escolar e uma maior oferta de cursos tecnológicos e profissionais. É pois imprescindível que tenhamos em conta que o educador deve fazer com que a sua ação seja parte integrante de um ensino que se pretende cada vez mais universal. Na verdade, a revisão desta lei efetuada no ano de 2009 veio consolidar a tendência que se traduz no alargamento progressivo do sistema educativo, numa tentativa de o fazer chegar a um maior número de pessoas possível, inclusive aquelas que a ele não tiveram acesso na idade escolar, como é exemplo o alargamento das condições de acesso ao ensino superior, bem como a eliminação progressiva de restrições quantitativas (os chamados *numerus clausus*), levada a cabo pela Lei nº115/97 de 19 de setembro. Por outro lado, a revisão da lei efetuada em 2009 foi ainda mais longe, debruçando-se sobre o efetivo alargamento da rede de educação pré-escolar, na ocupação plena dos tempos escolares, no desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular e na valorização de cursos de formação profissional. Desta adição à LBSE resultaria também a criação de instituições integradoras e promotoras da inclusão social, concretamente através da criação do programa *Novas Oportunidades*, visando o reconhecimento e validação de competências adquiridas em contexto profissional.

Depois de termos visto como a LBSE vem traduzindo a preocupação constante de assegurar de uma forma cada vez mais eficaz o direito à educação de todos os portugueses, será também importante refletir como também traduz uma justa preocupação pela formação dos professores. Na sua redação original, todo o Capítulo IV é dedicado aos princípios gerais da formação dos educadores e professores, reservando grande parte dos artigos seguintes à regulamentação da chamada formação inicial dos professores. As posteriores revisões da lei não deixaram também de se debruçar sobre

esta temática. A Lei nº 115/97 fez importantes alterações neste sentido, destacando-se o facto de ter elevado, de bacharelato para licenciatura, o nível de formação exigido para os educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico.

Será ainda interessante fazer notar que a LBSE reflete também paradigmas educativos que não estão restritos somente à realidade portuguesa, nomeadamente nas alterações efetuadas pelas leis de 1997, 2005 e 2009, que estruturaram o Ensino Superior de acordo com o Processo de Bolonha, assim como o chamado sistema de créditos europeu, mais conhecido pela sigla ECTS (Sistema europeu de transferência e acumulação de créditos), medidas que asseguram aos estudantes portugueses condições de mobilidade que lhes permitem continuar a sua formação em instituições de ensino estrangeiras.

4. O Currículo Nacional do Ensino Básico – a noção de competência e suas influências na Educação em Portugal

Vistas as prioridades e estruturas resultantes da LBSE, surge nesta reflexão outro documento orientador da atividade docente: o Currículo Nacional do Ensino Básico, designado a partir de aqui por CNEB. Este importante documento produziu variadas influências na educação em Portugal, destacando-se o conceito de competência. Sendo um documento orientador da prática docente, devemos ter em conta que a sua elaboração teve por base os pressupostos da LBSE, assentando em valores patentes nela, tais como a formação de indivíduos com capacidade de participar na vida cívica de forma livre, responsável, autónoma, conscientes da sua identidade pessoal e cultural, como cidadãos membros de uma sociedade que se rege por valores éticos, como os enunciados na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assentes nestes valores, surgem-nos, deste documento, as competências gerais que se espera que os alunos apresentem no final do ensino básico.

Este documento dá aos educadores a noção de competência, o que pressupõe que o trabalho do educador levará a que os alunos sejam “capazes” de realizar algo.

Competência surge-nos então como sinónimo de conhecimentos, capacidades e atitudes, ou seja, um saber que não se traduz em conhecimentos armazenados em compartimentos fechados no intelecto do aluno, mas num saber em ação, em uso, que faz com que, na linha do que autores como Perrenoud (2001) ou Roldão (2004) propõem, o aluno tenha a competência de utilizar e realizar o seu conhecimento na vida ativa. Torna-se então evidente que, de acordo com o CNEB, não devemos ensinar conteúdos desprovidos de compreensão, conteúdos meramente memorizados, mas devemos sim trabalhar as competências que devemos desenvolver nos nossos alunos ao longo do ensino básico, competências essas que eles deverão saber utilizar pela vida fora, enquanto cidadãos, membros ativos da sociedade em que se inserem. Como nos é referido na introdução do documento, estas competências são *“necessárias à qualidade de vida social e pessoal de todos os cidadãos”*.

O CNEB começa por enunciar as competências gerais, aquelas que por serem transversais a todas as áreas curriculares, implicam necessariamente uma abordagem transversal em todas as disciplinas. Essas competências gerais visam que o aluno seja portador de saberes científicos, culturais e tecnológicos que lhe permita ver e interpretar a realidade e os seus problemas quotidianos, bem como as linguagens dos diferentes saberes que lhe são apresentados pelas diversas áreas curriculares. Pressupõe ainda que saiba usar corretamente a língua portuguesa e as estrangeiras, para poder comunicar corretamente, que saiba adotar, pesquisar e seleccionar as metodologias e estratégias que melhor se adequem aos problemas que lhe são postos, que saiba mobilizar a informação recebida, transformando-a em conhecimento vivo, sabendo cooperar e relacionar-se com os outros e consigo mesmo de uma forma integrada e harmoniosa. Desenvolver estas competências gerais é pois uma tarefa audaciosa, que nem sempre é fácil cumprir. Daí que o próprio CNEB clarifique a operacionalização concreta dessas competências gerais.

Em seguida são apresentadas as chamadas competências específicas, encontrando-se já estas separadas em cada uma das disciplinas ou áreas curriculares. Neste momento e tendo em conta que o presente relatório visa a reflexão da prática educativa da disciplina de Espanhol, iremos apresentar o que é exposto no caso das competências específicas das Línguas Estrangeiras. Logo na introdução somos chamados à atenção para o facto de que os próprios programas das Línguas Estrangeiras foram elaborados tendo em conta duas situações: uma cada vez maior mobilidade de

peças dentro do espaço comunitário (e não só) e a evidência de que o ensino das línguas tem um público cada vez mais heterogêneo, fruto também do alargamento da escolaridade básica (conforme já vimos quando apresentamos a LBSE).

Pretende-se então estruturar a aprendizagem das línguas através do desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural e aqui o próprio CNEB faz já referência a um outro documento referencial do ensino, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, de agora em diante designado por QEQR, que apresentaremos mais à frente. Trata-se então de uma perspectiva integradora da aprendizagem das línguas em todo o ensino básico, que assenta em três parâmetros globais: uso e aprendizagem das línguas; perfis de saída desempenhados, esperados no final do ensino básico e percursos de aprendizagem. Procura-se então tornar os alunos competentes nas línguas, por outras palavras, capazes de fazer uma correta e eficaz apropriação dos conhecimentos que relevam da língua, ao mesmo tempo que mobilizam recursos linguísticos adequados às mais diversas situações comunicativas. Pretende-se ainda que dominem os principais traços da cultura e da expressão de identidade dos povos que falam essa língua. Trata-se, em suma, de uma competência de comunicação.

Não devemos esquecer que a aprendizagem de línguas estrangeiras está sempre muito relacionada com a da língua materna. Grande parte das competências previstas pelo currículo para a língua portuguesa ajudam os alunos a mobilizar conhecimentos e recursos, muitas vezes por analogia, mas também por contraste, que os auxiliam no desenvolvimento das competências da língua estrangeira.

No caso da aprendizagem de uma segunda língua estrangeira (o que acontece no 3º ciclo do ensino básico), esta conta com a vantagem de que os alunos já desenvolveram capacidades na Língua Estrangeira I que vão favorecer a aprendizagem da segunda.

Em seguida, são apresentadas as diferentes competências específicas para as línguas estrangeiras sendo que, no caso dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, se encontram estruturadas nos seguintes domínios: compreender, ouvir/ver textos orais e audiovisuais e ler textos escritos; interagir, ouvir/falar em situações diversas, ler/escrever; produzir, falar/produzir textos escritos e orais e saber aprender. Em cada um dos domínios são apresentados os perfis de saída, tendo como suporte os referenciais do QEQR.

O CNEB, tendo constituído, desde 2001, um documento orientador de todo o ensino básico, viu essa situação invertida pelo Despacho 17169/2011 do gabinete do Ministro, do Ministério da Educação e Ciência. O despacho revoga esse documento, enquanto orientador do ensino básico e apresenta as razões por que o faz.

Segundo o despacho, o CNEB apresentava muitas insuficiências que eram prejudiciais na orientação do ensino. Essas insuficiências traduziam-se, amiúde, por ambiguidades, repetições e até por ser demasiado extenso na sua enunciação, o que terá levado a conduzir o ensino a algumas recomendações prejudiciais. Como vimos atrás, o CNEB elegia o conceito de competência como o princípio orientador de todo o ensino, o que acabou por levar a um menosprezo *“da importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização”*. Por outro lado, o CNEB teria conduzido também à substituição de objetivos claros e, sobretudo, mensuráveis, por outros mais vagos e difíceis de aferir, o que conseqüentemente acaba também por ter uma projeção menos positiva na avaliação dos alunos. Segundo a perspectiva do despacho, os objetivos no ensino não devem ficar englobados nas chamadas competências, mas antes serem expressos em conhecimentos e capacidades. As competências não devem ser vistas e apresentadas como uma categoria onde se englobam todos os objetivos do ensino.

De um modo geral, o documento acaba por ser classificado como extremo, do ponto de vista pedagógico, sendo que, na perspectiva do atual legislador, não é aconselhável que seja imposto às escolas. Embora o despacho não apresente ainda que tipo de documento virá substituir o CNEB, deixa-nos algumas linhas que poderão ser vistas como sugestivas do que se seguirá. Fica claro que o Ministério pretende evitar o excesso de regulamentação e a burocracia, ao mesmo tempo que anuncia que pretende reduzir o controlo central do sistema educativo.

Da leitura do decreto revogativo, depreende-se que o Ministério da Educação pretende que os currículos definam os conhecimentos e capacidades essenciais que os alunos devem adquirir ao longo da frequência do ensino básico. Deste modo e seguindo o que nos é sugerido pela leitura do diploma, o Ministério pretende que os currículos apresentem, de forma clara e inequívoca os conhecimentos que os alunos devem dominar, ao mesmo tempo que dá aos professores a oportunidade de selecionarem a estratégia mais eficaz, de modo a que, tendo em conta a realidade de alunos que tenham,

possam da melhor forma possível transmitir os conteúdos dos currículos. Estes deverão apresentar conteúdos temáticos que incidam sobre conhecimentos essenciais e aspetos fundamentais para a compreensão da realidade. Fica claro que o conceito de competência deixa de ser uma referência orientadora do sistema de ensino e que este passará a desenvolver-se referenciando os objetivos e conteúdos expressos no programa, ficando ainda de certa forma referenciadas as metas de aprendizagem. É justamente sobre este último conceito, metas de aprendizagem, que termina o despacho, sendo anunciado que o governo irá oportunamente clarificar as sugestões nele expressas, através da elaboração de documentos que serão apresentados à comunidade educativa. Depreende-se, da leitura deste documento, que parece haver agora uma maior predominância do conceito “*conhecimento*”, até pelo facto deste diploma também antever aquilo que nele aparece formulado como uma avaliação mais rigorosa do trabalho docente, feita primordialmente através da avaliação dos conhecimentos dos alunos.

5. Metas de Aprendizagem e Metas Curriculares

Como acabámos de ver, houve uma referência a outro documento orientador do ensino básico, as chamadas metas de aprendizagem. Estas pretenderão contribuir para que haja uma educação de qualidade e com melhores resultados escolares. O documento inicia-se com uma introdução onde faz a apresentação do ensino básico (tal como o mesmo se encontra estruturado pela LBSE), destacando o facto de ser um ensino que pretende oferecer a todos os cidadãos uma sólida formação que lhes permita o prosseguimento de estudos ou a inserção no mundo socioprofissional. As metas de aprendizagem são depois apresentadas para cada uma das disciplinas ou áreas curriculares. No caso da nossa reflexão, vamos ter em consideração as metas previstas para a disciplina de Espanhol, enquanto Língua Estrangeira II, dado que atualmente e uma vez que o Inglês foi definido na recente revisão curricular (preconizada pelo Despacho normativo 13-A/2012 de 5 de junho de 2012) como Língua estrangeira

obrigatória a iniciar no 2º ciclo, o Espanhol no 3º ciclo surge sempre na situação de Língua Estrangeira II.

Logo na introdução, as metas de aprendizagem das línguas estrangeiras são enunciadas tendo como referência a noção de competência plurilíngue e pluricultural, tal como a mesma é apresentada no QECR, situação que é vista como exigida pelo presente momento de grande diversidade linguística e cultural. O documento apresenta alguns conceitos e noções que já nos foram apresentados no CNEB, nomeadamente a noção de que a aprendizagem das línguas estrangeiras pressupõe o desenvolvimento de uma competência comunicativa (como já vimos anteriormente nos parágrafos dedicados ao currículo nacional). Porém, será de salientar que as metas de aprendizagem apresentam as línguas estrangeiras como *“meio e fim no processo de ensino e aprendizagem e que contribuem também para reforçar o conhecimento da língua materna.”* Apresenta em seguida a situação curricular das línguas estrangeiras, definida pelo decreto-lei 6/2001 de 18 de janeiro (apenas alterada pela revisão curricular anunciada em 26 de março de 2012 e legislada pelo já citado Despacho normativo 13-A/2012 de 5 de junho de 2012, no sentido de fazer do Inglês opção obrigatória no 2º ciclo). As metas de aprendizagem são fortemente interrelacionadas com o QECR, sendo que no próprio documento das metas é assumido que a *“definição dos níveis de desempenho dos alunos é facilitada”* pelo QECR, visto que estes são traduzíveis através de uma escala com descritores de competência global, como adiante veremos. As metas de aprendizagem para a Língua Estrangeira II organizam-se então da mesma forma que as competências enunciadas no CNEB: compreensão, interação e produção, nos seus domínios oral e escrito.

Apesar do despacho da revogação ter deixado de certa forma indefinido o papel das metas de aprendizagem, ainda que a elas faça referência, surgiu recentemente um outro documento de iniciativa ministerial, intitulado Metas Curriculares. Este novo documento foi anunciado pelo Despacho 5306/2012 de 5 de abril, através do qual o Ministério da Educação e Ciência anunciou a reformulação das Metas de Aprendizagem, enquadrando essa iniciativa no âmbito da Revisão do Currículo Nacional, com vista a elevar os padrões de desempenho dos alunos em Portugal. Deste modo, o despacho preconiza a elaboração de documentos clarificadores que darão prioridade aos conteúdos fundamentais a serem trabalhados em cada disciplina, anunciando que os mesmos se designarão por Metas Curriculares.

Esses novos documentos surgiram em agosto de 2012, elaborados porém, numa primeira fase, para as disciplinas de Português, Matemática, Tecnologias de Informação e Comunicação, Educação Visual e Educação Tecnológica. Embora não tenham sido ainda apresentadas as Metas Curriculares para a disciplina de Espanhol, podemos porém tecer algumas reflexões acerca da natureza destes documentos, não só pela introdução com que a equipa de trabalho que as elaborou nos apresenta, mas também pelas Metas da disciplina de Português.

As Metas Curriculares assumem-se como uma iniciativa ministerial, na sequência da revogação do CNEB, passando a constituir, conjuntamente com os atuais programas das disciplinas, referências essenciais para o desenvolvimento do Ensino. De acordo com o anunciado no Despacho 5306/2012, as Metas Curriculares clarificam o que nos Programas deve ser selecionado como prioridade, ao mesmo tempo que definem os conhecimentos e capacidades a serem desenvolvidas e trabalhadas em cada ano de escolaridade. Fica clara a ideia de que as Metas Curriculares pretendem clarificar aquilo que serão as aprendizagens essenciais pretendidas para cada ano e ciclo de escolaridade, permanecendo como instrumento clarificativo das mesmas, não só para os professores, mas para todos os que fazem parte da comunidade educativa. Logo na referida introdução, fica claro que se pretendeu que estes documentos sejam claros e precisos, no âmbito da sua formulação, de modo a que os professores saibam exatamente o que se pretende que cada aluno aprenda, passando assim a constituir um meio privilegiado de apoio à planificação e organização do Ensino.

No que à sua organização diz respeito, as Metas Curriculares apresentam uma organização comum a todas as disciplinas, não obstante as particularidades de cada uma. Encontram-se organizadas em domínios (e algumas ainda em subdomínios), para os quais em cada ano de escolaridade são apresentados objetivos gerais, especificados em descritores.

Como já foi enunciado, nesta primeira fase, não foram ainda elaboradas as Metas Curriculares para as Línguas Estrangeiras, porém podemos dizer que as Metas relativas ao Português foram elaboradas tendo em conta os conteúdos fundamentais a serem ensinados, a ordenação sequencial e hierárquica dos conteúdos ao longo dos anos de escolaridade, a definição dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos e o estabelecimento de descritores de desempenho que permitam avaliar o

alcance dos objetivos preconizados. Podemos ainda dizer que as Metas Curriculares do Português têm as seguintes quatro características descritas pelo próprio documento como essenciais e que no fundo refletem as linhas gerais estabelecidas no Despacho: foram elaboradas tendo por base o Programa de Português do Ensino Básico (homologado em 2009), centrando-se no que nele considera essencial; estão definidas por ano de escolaridade; contêm quatro domínios de referência no primeiro e no segundo ciclos (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática) e cinco no terceiro ciclo (os mesmos, mas passando a Leitura e a Escrita a constituir domínios separados) e por último, em cada domínio são identificados os objetivos pretendidos, assim como os descritores de desempenho dos alunos, que lhes correspondem. Para a disciplina do Português foram ainda elaborados Cadernos de Apoio para a Poesia e para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita.

Em relação à implementação deste documento normativo, fica-nos a indicação de que num primeiro ano (2012/2013) as Metas Curriculares constituirão um referencial que assumirá depois um carácter obrigatório.

6. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Neste ponto da nossa reflexão torna-se ainda imprescindível falar do QECR. Este documento, não sendo um texto propriamente legislativo, revestido de carácter legal (como o é por exemplo a LBSE) é, até pelas diversas referências que a ele já fizemos, um documento de referência para a prática letiva das línguas estrangeiras, até pela importante perspetiva conceptual que nos transmite. Trata-se de um documento que foi elaborado no âmbito do Conselho da Europa, com a colaboração de peritos de grande prestígio. Ao ter sido emanado de um organismo como o Conselho da Europa, foi amplamente reconhecido pelos estados membros como referência fundamental para as políticas linguísticas, em que naturalmente inserimos o ensino das línguas estrangeiras nos diversos sistemas de ensino.

O QECR aponta pois para uma forma de serem ultrapassadas as barreiras linguísticas e os diversos pontos de vista, dando lugar a uma base comum de objetivos, estratégias, conteúdos e métodos a serem utilizados pelos docentes e estudantes de línguas. Será também oportuno dizer que o QECR é fruto da política linguística do Conselho da Europa, o qual pretende refletir as necessidades linguísticas de uma sociedade cada vez mais heterogênea, onde os cidadãos possuem uma cada vez maior mobilidade que lhes exige e, ao mesmo tempo, proporciona uma diversidade linguística que pressupõe o desenvolvimento daquilo a que no próprio QECR se chama de *plurilinguismo*. Este conceito, que ganha cada vez mais importância na abordagem e aprendizagem das línguas feita pelo Conselho da Europa, é apresentado como distinto de *multilinguismo*.

Ao contrário deste último, o *plurilinguismo* pressupõe a existência de uma competência comunicativa, abrangendo estas três vertentes complementares: linguística, sociolinguística e pragmática. O QECR apresenta este conceito de competência comunicativa como a capacidade que o locutor deverá ter de estabelecer uma comunicação eficaz com um determinado interlocutor. Esta competência comunicativa deverá partir de toda a experiência e de todo o conhecimento das línguas (inclusive da materna) que o interlocutor tem, sendo que as línguas devem interagir, não ficando armazenadas em compartimentos fechados. Segundo o QECR a competência comunicativa permite que um locutor possa mobilizar todo o seu conhecimento linguístico, podendo, num mesmo discurso, passar de uma língua a outra, o que faz com que os interlocutores explorem a capacidade de se expressarem e compreenderem de forma mais eficaz possível. O QECR vai ainda mais longe, alertando-nos para a possibilidade de, perante uma língua desconhecida, podermos reconhecer algumas palavras do repositório internacional comum, isto graças ao conhecimento das várias línguas que temos. Será esta então a verdadeira competência comunicativa.

É a partir de toda esta perspetiva que o QECR surge nos vários documentos de referência para a atividade docente, como vimos no caso do CNEB e nos documentos que lhe sucederam. O QECR fornece uma base europeia comum de conteúdos, estratégias, tarefas e, inclusive está presente, através dos Níveis Comuns de Referência, na avaliação de todo o processo de ensino-aprendizagem das línguas. Os níveis comuns de referência, que vão do utilizador elementar (A1) até ao utilizador proficiente (C2) estão representados numa escala que podemos encontrar presente nas Metas de

Aprendizagem e nas competências do CNEB (níveis de saída dos alunos). Como exemplo do que acabámos de enunciar, vemos como, no caso do Espanhol – Língua Estrangeira II, as metas de aprendizagem estabelecem como nível de desempenho esperado para os alunos, no final do ensino básico, o que é traduzido pelo nível comum de referência A2.2 :

“é capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata. É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas”.QECCR (2001)

7. O Programa de Espanhol

Convirá no momento presente do trabalho abordar os programas das disciplinas, onde vamos encontrar referências não só ao QECCR, como a todos os outros documentos apresentados até ao momento. No início do programa de Espanhol para o ensino básico é desde logo dito que o mesmo foi elaborado a partir das reflexões pedagógicas emanadas da LBSE. Os programas, sendo documentos de natureza informativa, mas também prescritiva, enquadram-se nos grandes objetivos do sistema educativo: o desenvolvimento de aptidões, a aquisição de conhecimentos e a apropriação de atitudes e valores. O programa de Espanhol determina ainda práticas pedagógicas assentes na realização de problemas, valorizando os processos que conduzam à construção de aprendizagens significativas. Dado que a língua é vista como um espaço de apropriação/expressão do “eu”, a aprendizagem de uma língua estrangeira é também encarada como um instrumento privilegiado de comunicação e como uma capacidade de representar a realidade. Assim sendo, o ensino das línguas estrangeiras é também um espaço onde as atitudes e valores do aluno são vistas como um elemento importante a ter em conta, não podendo ser restringido unicamente à transmissão de signos linguísticos. Por isso, o programa opta pelo paradigma metodológico comunicativo,

onde o aluno ocupa o papel principal e onde surge o conceito de competência comunicativa como algo a ser desenvolvido de forma constante e progressiva. Esse trabalho constante e progressivo é fruto também do contacto dessa língua com a língua materna e com as outras línguas estrangeiras com as quais o aluno trabalha. A aprendizagem da língua é apresentada pelo programa como uma construção da realidade que o aluno vai fazendo, beneficiando de conhecimentos que vêm *à priori* da própria língua materna (como vimos antes, pode fazê-lo não só por analogia, mas também por contraste). Trata-se de uma identidade linguística que se constrói mobilizando capacidades cognitivas, socio afetivas e psicomotoras.

O programa assume-se porém, não apenas como uma súpula de conteúdos a aprender, mas antes como um instrumento regulador da atividade letiva, portador da necessária flexibilidade que permite ao docente adequá-lo da melhor forma à sua realidade educativa. Constituído, como documento orientador da prática de ensino de Espanhol, o programa apresenta de seguida as suas finalidades, objetivos e conteúdos.

No que às finalidades diz respeito, o programa de Espanhol do Ensino Básico pretende proporcionar o contacto com outras línguas e culturas, favorecer a consolidação de uma consciência de identidade linguística, promover a educação para a comunicação, o desenvolvimento equilibrado das diversas capacidades (cognitivas, socio-afetivas, estético-culturais e psicomotoras), promover a estruturação da personalidade do aluno e fomentar uma dinâmica intelectual que não esteja confinada apenas à própria escola.

Quanto aos objetivos gerais, surge-nos logo, em primeiro lugar, a preocupação de fazer com que os alunos, ao terminarem o ensino básico, adquiram as chamadas competências básicas de comunicação em língua espanhola (as quais já vimos deviam ser enunciadas, quer nas Metas de Aprendizagem, quer no CNEB): compreender textos orais e escritos e produzir enunciados orais e escritos, os quais, como vimos, estão classificados com a escala correspondente dos níveis comuns de referência do QECR. Surgem-nos depois outros objetivos que incidem sobre o conhecimento e valorização da língua e cultura espanholas em relação às demais línguas estrangeiras, o conhecimento da realidade linguística de Espanha e do mundo hispano, ao mesmo tempo que se trabalham atitudes e valores (como a capacidade de autonomia, iniciativa, responsabilidade, poder de decisão, etc.).

Em relação aos conteúdos, estes apresentam uma organização que, tal como todo o programa no seu conjunto, se pretende que dê origem a condições que propiciem o processo de ensino-aprendizagem. Os conteúdos encontram-se organizados nas categorias de conceitos, procedimentos e atitudes. Os conteúdos referentes aos procedimentos e atitudes foram delineados para serem abordados e trabalhados ao longo de todo o ciclo, enquanto os conteúdos referentes a noções gramaticais e sócio-funcionais se encontram enunciados para cada um dos anos de escolaridade. Esta divisão permite efetuar uma melhor e eficaz adequação das matérias a serem abordadas, tendo em consideração os níveis de dificuldade e abstração dos alunos. Os conteúdos estão estabelecidos nos seguintes domínios: compreensão e expressão oral e escrita; reflexão sobre a língua e sua aprendizagem e aspetos socioculturais.

É importante relevar o excerto que nos relembra que, particularmente nas línguas estrangeiras, a aprendizagem não é considerada de um modo linear, isto porque há conteúdos e noções que vão sendo introduzidas e posteriormente lembradas, aprofundadas e completadas, ao longo dos diferentes anos de escolaridade.

Por outro lado, o programa deixa também claro que (tal como já foi observado nas Metas de Aprendizagem), é necessário e pertinente considerar todo o domínio de atitudes e valores que contribuem inequivocamente para o desenvolvimento integral do aluno.

Tratando-se de um documento de referência para o ensino, não podíamos deixar de observar as orientações metodológicas. As estratégias são concebidas partindo do princípio do “*un nível umbral*”, isto é, não existe um nível padrão exatamente igual para todos os alunos, o professor deve adequar as suas estratégias e métodos, de acordo com as necessidades apresentadas e os recursos disponíveis. Surge-nos então novamente o conceito de competência comunicativa, que só se atinge quando, no processo de aprendizagem, apresentamos todos os conceitos integrados em contextos de comunicação oral ou escrita, isto porque a divisão dos conteúdos em domínios é assumida pelo programa como meramente organizativa. Cabe, no entanto, ao professor a tarefa de os integrar, interrelacionando-os em situações comunicativas, pois são estas que facilitam a mobilização de todos os recursos linguísticos e não-linguísticos. Tudo isto requer um demorado processo de planificação, que não pode ignorar o aluno, dado

que é nele que se centra o processo de ensino-aprendizagem. Convém tê-lo em conta, responsabilizando-o, levando-o a participar na sua própria aprendizagem.

Quanto à avaliação, o programa remete os seus princípios para a LBSE, assegurando que o modelo de avaliação do ensino básico deve assegurar uma efetiva igualdade de oportunidades no que ao sucesso diz respeito. A avaliação deve procurar estimular o sucesso dos alunos e não acentuar as desigualdades, não deixando porém de ser uma garantia da qualidade do ensino que é facultado a todos os cidadãos. Assim sendo, a avaliação na disciplina de Espanhol incidirá sobre as competências básicas de comunicação, bem como a adequação que o aluno faz da língua espanhola às suas experiências e necessidades. Neste sentido, apresentam-se como principais critérios avaliativos, os seguintes: inteligibilidade, pertinência, progressão, correção linguística e fluidez.

8. Considerações gerais

Todos os documentos que foram apresentados constituem um manancial de informações e, em alguns casos, prescrições, que não devem ser ignorados ou desconhecidos por todos os que trabalham em educação. É a partir da sua leitura que parte muito do trabalho efetuado dentro e fora da sala de aula. É em muitas das suas frases que se encontra o ponto de partida para muitas estratégias, a resposta a muitas dúvidas e o discernimento para optar por esta ou aquela metodologia. Da sua apresentação nesta breve reflexão não restam dúvidas de que estes documentos apresentam conceitos transversais que são importantíssimos para o professor de Língua. Verificou-se que muitos deles foram mesmo concebidos a partir de ideias enunciadas nos outros documentos, para além de que se revela infrutífero analisá-los separadamente, tendo em conta a esfera do nosso trabalho. Toda esta reflexão é de grande importância no âmbito da ação que se desenvolve enquanto professor. Ensinar implica não só saber, mas também procurar saber mais, refletir, aprofundar, relacionar, toda uma série de conceitos que estão patentes nestes textos.

No entanto, não gostaria de deixar de expressar a noção de que a leitura destes textos nos leva a ter a impressão de que os documentos mais abrangentes deveriam dar origem aos menos abrangentes, sendo que por vezes poderá haver uma falha em termos de visão estratégica. Como vimos, a atitude reflexiva no âmbito da educação é sempre muito importante e por isso devemos ter em conta todos estes textos sobre os quais acabámos de refletir. Contudo, não podemos deixar de fazer referência ao facto de que poderá existir uma incoerência ao nível de uma visão mais abrangente do sistema no seu conjunto, dado que a elaboração, promulgação, entrada em vigor e alterações legais destes documentos conhecem momentos cronológicos diferentes, pelo que podemos dizer que existirá a tendência destes documentos influenciarem os restantes no sentido dos mais abrangentes para os menos, o que seguramente não deixará de introduzir um indesejável ruído nos contextos educativos concretos.

Educar constitui uma tarefa revestida de grande complexidade, mas também de grande responsabilidade; todo o professor, ao facilitar as aprendizagens dos seus alunos, está a assegurar-lhes um dos seus mais elementares direitos, o de ser ensinado. E ser ensinado significa também que o aluno recebe a formação que lhe permite vir a ser membro de pleno direito da sociedade em que está inserido, sendo portador, não só dos mais variados conteúdos dos diversos saberes científicos, mas também depositário do conjunto de valores que a sociedade partilha. Todos estes documentos refletem a preocupação que os seus autores ou responsáveis sentem, assim como as diversas prioridades que se foram sucedendo ao longo dos anos, em todas as matérias educativas. Ao ser proposta a apresentação de um documento reflexivo da prática docente, não se podia pois deixar de enquadrar essa prática, apresentando aqui os textos que atualmente constituem as principais referências orientadoras da educação em Portugal.

III – Reflexão sobre a prática educativa

1. Caracterização da Escola Secundária Mouzinho da Silveira

Sendo que o presente relatório pretende ser uma reflexão crítica acerca das práticas educativas que proporcionaram a evolução, enquanto professor e particularmente de Espanhol, durante o ano letivo 2011/2012, passaremos de seguida à reflexão sobre a prática educativa. Tratou-se de um ano de grande crescimento profissional, na medida em que permitiu alargar ainda mais a experiência na lecionação dessa língua, dado que a nossa formação inicial, enquanto professor, fora nas áreas do Português e do Francês. A presente reflexão incidirá sobre as práticas letivas levadas a cabo durante o mencionado ano letivo, em turmas do terceiro ciclo do Ensino Básico, na Escola Secundária Mouzinho da Silveira, em Portalegre.

É necessário, antes de mais, falar da escola, espaço físico e humano, cuja compreensão é imprescindível para as adequadas planificação e execução da atividade docente. A Escola Secundária Mouzinho da Silveira é uma das duas escolas secundárias da cidade de Portalegre, capital de distrito do norte alentejano, situada geograficamente na confluência das Beiras com o Alentejo. Esta Escola é a sucessora direta do antigo Liceu Nacional de Portalegre, fundado em 1844 e transferido em 1976 para as atuais instalações da escola, as quais foram objeto de profundas remodelações, no âmbito do Programa de Modernização de Escolas do Ensino Secundário, pela *Parque Escolar*, durante o ano letivo 2008/2009, as quais lhe conferiram modernos equipamentos informáticos e tecnológicos que melhoraram muito os recursos e condições postos à disposição de professores e alunos.

Da leitura atenta do Projeto Educativo da Escola, documento que, de acordo com a alínea a) do artigo 9º do Decreto-lei nº 75/2008 de 22 de abril “*consagra a orientação educativa da escola*”, depreende-se que esta escola se debate atualmente com um problema que é comum à maioria dos estabelecimentos de ensino portugueses: a diminuição da população escolar. Apesar de ser uma escola secundária que absorve

população escolar do próprio concelho de Portalegre (não obstante a existência de outra escola secundária na cidade) e também dos concelhos limítrofes, a Escola Mouzinho da Silveira tem vindo progressivamente a diminuir a sua população discente, tendo no sobredito ano letivo de 2011/2012 a população escolar de 670 alunos, distribuídos pelo 3º Ciclo do Ensino Básico, Curso de Educação e Formação de nível básico (conferente de certificação escolar equivalente ao nono ano), pelo Ensino Secundário (cursos Científico-humanísticos e Tecnológico de Desporto) e pelos Cursos do Ensino Profissional. Pode dizer-se que se trata de um estabelecimento de ensino que está atento às necessidades educativas atuais, na medida em que, de acordo com o estipulado na mais recente versão da LBSE, a sua Oferta Formativa tem vindo a ser feita numa perspetiva alargadora do Ensino na Escola Pública, nomeadamente pela criação do curso de Ensino e Formação e dos cursos Profissionais do Ensino Secundário. A criação destes cursos atraiu para a Escola uma nova população escolar que estaria certamente afastada dos cursos vocacionados predominantemente para o prosseguimento de estudos no Ensino Superior. Para além destes aspetos que são apresentados com maior destaque no Projeto Educativo, é também devidamente anunciado que as práticas educativas nela ministradas se norteiam pelos princípios gerais do Ensino em Portugal, aos quais já fizemos referência anteriormente, nomeadamente os consagrados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, LBSE e ainda pela Constituição da República Portuguesa, a saber: a prática de um ensino de qualidade que privilegie todos os saberes, contribuindo para um desenvolvimento integrado dos alunos, no qual seja privilegiada a construção de uma cidadania responsável e democrática, integrando todos os alunos na sociedade em que estão inseridos, ou seja, pretende-se a construção de uma verdadeira escola pública de todos e aberta a todos.

No entanto, como todas as escolas, também esta apresenta e identifica alguns pontos fracos, os quais se encontram assinalados no Projeto Educativo, não devendo ser esquecidos aquando do planeamento e futura execução da atividade letiva. Segundo o importante documento que é o Projeto Educativo, esses aspetos que ainda não estão totalmente conseguidos são a total articulação entre os diversos departamentos curriculares da escola, a reduzida participação dos encarregados de educação na vida da comunidade educativa e ainda a fraca capacidade de captação, ao nível dos Cursos Científico-humanísticos do Ensino Secundário, de alunos provenientes da própria cidade de Portalegre. Para melhorar esses e outros aspetos, com vista à melhoria dos

resultados escolares, é pedido a toda a comunidade educativa que privilegie as seguintes áreas: atividades que sublinhem o desenvolvimento integral do aluno; reforçar o trabalho de cooperação entre os vários elementos da comunidade educativa; dinamizar atividades ligadas ao desenvolvimento da literacia, pensamento lógico-dedutivo e matemático, da curiosidade científica e gosto pelo conhecimento em geral, assim como uma melhor rentabilização das novas tecnologias, potencialidades de que a escola pode auferir em maior número e qualidade, fruto da recente intervenção no âmbito da *Parque Escolar*, empresa pública que tem como missão fazer o planeamento, gestão, desenvolvimento e execução do programa de modernização da rede pública de escolas secundárias afetas ao Ministério da Educação e Ciência.

É pois este o contexto desta realidade educativa concreta, sobre a qual foi necessário planear a ação educativa a desenvolver durante o ano letivo de 2011/2012. Conhecidos os pressupostos teóricos e normativos que orientam o trabalho docente, assim como as condições de trabalho concretas, físicas e humanas, foi necessário, antes de mais, planear o trabalho a desenvolver, um trabalho que, genericamente, desenvolvesse nos alunos desta escola e no âmbito da língua estrangeira, para além da competência comunicativa que é inerente ao ensino das línguas, o gosto pelo saber e pelo conhecimento, ao mesmo tempo que, utilizando e dinamizando todas as potencialidades, lhes incuta o gosto de pertencer a uma comunidade educativa que pretende assumir-se, na cidade e na região em que vivem, como espaço facilitador de experiências de ensino e aprendizagem significativas.

2. Cuidados tidos na planificação e preparação das aulas

Nos primeiros contactos com uma Escola, a preparação da prática docente parte de um bom conhecimento dos diversos intervenientes da ação educativa. Neste âmbito surgem-nos como primeiros intervenientes neste processo a Direção da Escola, a quem cabe a supervisão e coordenação pedagógica da mesma, o Coordenador do Departamento Curricular de Línguas, os Diretores de Turma das turmas com quem

vamos trabalhar e, depois, os diversos professores dos Conselhos de Turma, assim como os do mesmo Grupo de Recrutamento. São estes os rostos que poderão fornecer os primeiros elementos para a caracterização dos alunos com quem vamos trabalhar e com eles, ao longo do ano, se partilham experiências, apreensões, vitórias e toda uma série de fatores que nos ajudam a melhorar a prática educativa. Cabe também neste espaço uma referência ao pessoal não-docente, pois também ele deve contribuir para uma boa preparação do trabalho a fazer, quanto mais não seja pelo papel que desempenham na criação de condições necessárias à utilização de determinado equipamento ou espaço que irão facilitar o processo de ensino-aprendizagem. As primeiras medidas concretas de planificação e preparação do trabalho são feitas justamente a partir dos primeiros contactos com os intervenientes que acabámos de nomear. Salienta-se aqui o papel do Coordenador do Departamento Curricular de Línguas. O professor a quem é atribuída a tarefa de coordenar um departamento curricular numa escola assume um papel importante pois, tal como é previsto no preâmbulo do Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril, é necessário “*reforçar as lideranças na escolas*”. O coordenador de departamento é a pessoa que faz chegar ao professor documentos e pressupostos importantes e necessários para o trabalho de planificação. Um desses documentos é o que contém os chamados Critérios de Avaliação do Departamento (cf. Anexo 1).

Estando na posse das informações necessárias, tais como o serviço atribuído, turmas, número de alunos, manual adotado, etc., foi necessário elaborar a planificação anual (cf. Anexo 2). De acordo com as indicações dadas pelo Departamento de Línguas da Escola, as planificações anuais são elaboradas com a seguinte organização: Unidades Didáticas; Competências; Conteúdos; Metodologias Educativas; Recursos; Avaliação e Gestão Letiva.

Deve-se neste momento fazer referência à importância da planificação, pois o ato de planificar vai muito além de um simples documento que elaboramos sempre no início do ano letivo e que entregamos ao Coordenador do Departamento para que este o archive e leve ao Conselho Pedagógico, para aprovação. Planificar vai muito além disso. “ (...) *O modelo de planificação seguido é importante, pois reflete a maneira como foi concebida a aula*”, (Braga, Vilas-Boas, Alves, Freitas e Leite, 2004). Creio que será útil referir a importância da planificação na prática docente, começando com esta frase, pois a planificação indica muito do que concebemos para a prática docente diária, sendo que essa conceção é feita por nós tendo em mente que esse ato de

planificar se dirige sempre e em primeiro lugar para os alunos, mas também para o próprio professor e para os outros intervenientes do processo educativo: a escola, os encarregados de educação e a sociedade em geral. Partindo destas premissas iniciou-se o trabalho elaborando as planificações, tendo como ponto de partida geral todos os princípios educativos que se apreendem da leitura e conhecimento dos documentos orientadores da atividade docente sobre os quais já nos debruçamos na primeira parte deste relatório, e concretamente nesse ano letivo, do projeto educativo da Escola e da realidade das oito turmas que foram atribuídas.

Ao elaborar as planificações do início do ano letivo (as chamadas planificações a longo prazo), foram tidas como principais preocupações uma adequada distribuição dos conteúdos programáticos (tendo em consideração o plano curricular dos mesmos) e respetivas unidades didáticas, tal como a seleção de métodos e estratégias que mais se adequassem às competências a serem desenvolvidas nos alunos, tentando-se, de igual forma, fazer a mais correta gestão dos tempos letivos. Numa planificação deste tipo, nem sempre é fácil articular todas as componentes envolvidas da melhor forma, pois ainda que tenhamos o cuidado de fazer tudo da melhor maneira possível há uma infinidade de fatores que poderão escapar à nossa capacidade de análise e previsão. No entanto, julgamos que esse trabalho inicial foi muito útil, uma vez que nos permitiu uma grande capacidade organizativa para o início do trabalho.

Foi tida a preocupação de se fazer das planificações anuais um documento que fosse facilmente interpretado pelos alunos, seus principais destinatários, mas também pela restante comunidade educativa e também pelos próprios encarregados de educação. Procurou-se analisar exaustivamente os conteúdos a serem lecionados, assim como a sua apresentação e organização nos manuais escolares adotados. No caso dos alunos que tinham níveis de continuação procurou-se saber se havia unidades ou conteúdos que não tivessem chegado a ser trabalhados no ano letivo anterior. Escusado será dizer que estas planificações anuais sofreram muitos ajustes ao longo do ano letivo, fruto das diversas necessidades apresentadas por cada uma das turmas. Creio que num documento reflexivo como este será também de notar que quando são atribuídas várias turmas do mesmo ano de escolaridade e nível de língua, elaboramos as planificações a longo prazo de forma igual para essas turmas, porém, com o decorrer da prática pedagógica e do progressivo processo de conhecimento real dos alunos, verifica-se como cada uma dessas diferentes turmas regista diferentes adaptações. Na realidade, apesar da grande

ajuda a nível organizativo que nos confere a planificação, são muitos os ajustes que nela fazemos, fruto da prática diária. Do trabalho desenvolvido no ano letivo, sobre o qual se faz o presente relatório, creio que, no que se refere à progressão nas aprendizagens houve uma maior uniformidade ao nível das três turmas de sétimo ano e uma maior heterogeneidade nas turmas de nono ano. No caso destas últimas, foi necessário ajustar nas planificações anuais e a médio prazo, de forma mais diferenciada, uma dessas turmas, de modo a que a distribuição das unidades didáticas fosse mais adequada ao ritmo de progressão do trabalho desenvolvido nessa turma. Creio que essa diferenciação se ficou a dever essencialmente ao facto de ter sido uma turma nova, isto é, formada por alunos maioritariamente repentes ou originários de fora da Escola, enquanto as outras duas eram constituídas genericamente por alunos que estavam juntos já desde o sétimo ano. Estas diferenças foram-se fazendo sentir ao nível das planificações de aula.

Será de notar também que, por indicação do Conselho Pedagógico, foram elaboradas planificações trimestrais, as quais foram entregues pelos diretores de turma aos encarregados de educação de todos os alunos (cf. Anexo 3). Estas planificações, que foram também arquivadas nos dossiers dos respetivos diretores de turma, têm também como objetivo fomentar a construção de uma prática de ensino verdadeiramente democrática, em que todos são chamados a participar de uma forma responsável e no âmbito de um trabalho interdisciplinar, tanto mais que este é um dos pontos que, no projeto educativo da escola, surgia como vertente a ser privilegiada e intensificada pelos diferentes professores. Por outro lado, dado que as mesmas foram entregues aos encarregados de educação, isto permitiu-lhes acompanhar mais de perto a vida escolar dos seus educandos, possibilitando-lhes um conhecimento mais profundo daquilo que eles aprendem na escola e oferecendo-lhes igualmente uma noção da distribuição dos conteúdos programáticos ao longo do ano letivo. Esta tentativa de envolver os pais e encarregados de educação numa atitude mais consciente nas atividades que a escola desenvolve é um dos aspetos que mais se tem procurado acentuar e desenvolver nos últimos anos em Portugal. Por indicação do Departamento de Línguas, as planificações trimestrais foram elaboradas unicamente com a enunciação das unidades didáticas e a sua distribuição pelos três períodos letivos do ano escolar.

Depois das planificações a longo prazo (anual) e médio prazo (trimestral), o trabalho de programação ao longo do ano letivo foi feito essencialmente através da planificação das aulas. Atrevemo-nos a dizer que se trata do tipo de planificação mais

exigente, uma vez que é nelas concretamente que se faz sentir de forma mais direta o trabalho diário do professor. Dela consta a nossa preocupação em mobilizar uma série de conhecimentos e competências que pretendemos desenvolver nos alunos, escolhendo as estratégias e os meios mais adequados para que eles os obtenham. É um trabalho exigente porque, para além de diário, é um trabalho contínuo, onde se busca refletir tudo o que se apreende da sala de aula e da comunidade educativa. Procura-se igualmente refletir as especificidades e necessidades de cada aluno, de cada turma, tudo o que é necessário fazer para adequar o que planificamos a longo e médio prazo, sendo que o trabalho de planificação de aula pode igualmente ser alterado durante a mesma por toda uma variedade de imprevistos e situações não planeadas que podem suceder na própria aula. Cremos que foram estas as preocupações mais relevantes que tivemos ao nível das planificações, a melhor adequação destas aos alunos e a previsão e/ou inclusão de todos os fatores que pudessem melhorá-las.

No que diz respeito ainda ao trabalho de planificação de aula, procurou-se prever, planear e delinear o desenvolvimento das aulas, tendo em conta tudo o que foi acertado nas planificações anual e trimestral, mas também todos os aspetos mais práticos e cujas fontes e informações nos vêm do trabalho diário na sala. Deste modo, desde o sumário, até aos trabalhos de casa, passando pelos materiais a utilizar, assim como as estratégias e modos de operacionalização mais adequados ao conteúdo programático a ser tratado em determinada aula (não deixando também muitas vezes de descurar aspetos como, por vezes, a simples frase com que se vai introduzir determinada questão ou mera regra gramatical), um pouco de tudo isto esteve presente no trabalho de planificação das aulas. Procurou-se que este trabalho fosse, apesar do certo grau de complexidade e exigência de que se reveste, igualmente preciso e, sobretudo, flexível às necessidades dos alunos. No caso específico do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, deverá ainda o professor refletir, a partir dos contributos teóricos de que dispõe, sobre as questões inerentes às opções de natureza metodológica. Considerando a diversidade de métodos à disposição do professor, surgidos em diferentes momentos da história do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, deverá o professor, de acordo com o sugerido por Mira & Mira (2002), adaptar em lugar de adotar um método, de forma a melhor ajustar a sua prática.

Ainda no âmbito do trabalho de planificação, foi tido também algum cuidado com a previsão dos tempos letivos e sua correta distribuição pelas diversas unidades

didáticas. Esta questão na prática acaba por não se revelar um trabalho fácil, na medida em que nem sempre podemos prever com precisão a duração de um determinado tema ou conteúdo. Neste ponto do trabalho começou-se por se observar o calendário escolar, fazendo-se a contagem dos tempos letivos, dos feriados nacionais e municipal, assim como das férias, pausas letivas e outros dias de importância para a comunidade escolar. Feito este trabalho distribuíram-se as unidades didáticas pelo tempo disponível, tendo-se tido também como ponto de referência a experiência dos colegas em anos anteriores. Deve dizer-se que nem sempre foi possível respeitar integralmente a calendarização prevista na planificação a longo prazo, tendo sido por isso necessário fazer alguns ajustes, de acordo com o desenvolver do trabalho quotidiano com os alunos. Porém, grosso modo, podemos dizer que as planificações trimestrais foram respeitadas, no que ao tempo diz respeito. Poderá dizer-se que as alterações efetuadas foram ao nível dos tempos letivos atribuídos em maior ou menor número a uma ou outra unidade.

Deve acrescentar-se que todas as planificações estiveram sempre em constante (re)avaliação da parte do professor e, neste sentido, é pertinente ter em conta as seguintes considerações:

“é necessário salientar que o facto de se elaborar um plano, é tão importante quanto é importante ser-se capaz de o pôr de lado. Uma aula deve “acontecer”, ser viva e dinâmica, onde a trama complexa de inter-relações humanas, a diversidade de interesses e características dos alunos não pretende ser um decalque do que está no papel” (Braga et al., 2004).

3. Diagnóstico dos conhecimentos dos alunos

Um outro aspeto importante, que se considerou no início do ano letivo, foi o diagnóstico dos conhecimentos e capacidades dos alunos, que se pretendeu aferir começando por se fazer uma avaliação diagnóstica dos mesmos. Este tipo de avaliação é geralmente visto como a forma que permite encontrar os pontos fortes e/ou as dificuldades dos alunos. Gostaríamos no entanto de frisar que se procurou fazer da

avaliação diagnóstica algo mais do que esta mera dicotomia, não rotulando os alunos pelos resultados da avaliação diagnóstica. Julga-se ser conveniente partir das palavras que António Carlos Gil nos fornece, dizendo que a avaliação diagnóstica permite fazer o *“levantamento de capacidades dos estudantes em relação aos conteúdos a serem abordados com essa avaliação, busca-se identificar as aptidões iniciais, necessidades e interesses dos estudantes com vistas a identificar os conteúdos e estratégias de ensino mais adequadas”* (Gil, 2006). Pretendeu-se com esta avaliação determinar, ou pelo menos aferir, o grau de preparação dos alunos, as suas dificuldades e/ou pontos fortes, possíveis unidades didáticas que não tenham sido lecionados em anos anteriores, assim como a fluência oral e escrita dos alunos. Tudo isto sempre com o propósito de colher estas informações com o objetivo de eleger as estratégias mais adequadas aos alunos que nos foram atribuídos, procurando abrangê-los a todos, não deixando nenhum de fora, tendo consciência de que se faz parte de uma escola pública que é para todos, independentemente das suas capacidades e das suas especificidades.

Este tipo de avaliação trouxe, naturalmente, informações diferentes consoante as turmas e os anos de escolaridade. Ao nível das três turmas de sétimo ano, em que os alunos estavam a iniciar a aprendizagem do Espanhol, pretendeu-se saber qual a predisposição que eles tinham para iniciar a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira, se já tinham algum conhecimento da mesma, algum vocabulário conhecido e, acima de tudo, dada a faixa etária dos alunos (doze anos), procurou-se saber que aspetos socioculturais do mundo hispânico conheciam ou não, pois era a partir daí que se iria iniciar o trabalho com eles. Já nas restantes turmas, em que se tratava de alunos que estavam a estudar o espanhol como nível de continuação, para além de tentar apurar noções algo semelhantes com as que se exploraram com os do sétimo ano, procurou-se ir um pouco mais além, buscando dados que reportassem possíveis dificuldades relacionadas com aspetos gramaticais, grau de fluidez oral e correção de enunciados escritos e toda uma série de fatores que podem ser medidos em alunos que já iniciaram a aprendizagem da língua. Procurou-se fazer esta avaliação diagnóstica inicial através da elaboração e aplicação dos chamados testes diagnósticos (cf. Anexo 4), porém foi feita também através dos primeiros diálogos que foram estabelecidos com os alunos, procurando, ao mesmo tempo que se iniciava com eles o trabalho de relacionamento pedagógico, introduzir temas que dessem o tipo de informações necessárias para a correta avaliação diagnóstica. Somos levados a crer que os testes diagnósticos aplicados

ao sétimo e ao nono anos de escolaridade refletem o tipo de informações diferentes que se pretenderam obter ao nível desses dois níveis de aprendizagem do Espanhol.

Convém acrescentar-se, porém, que não se deu a avaliação diagnóstica por terminada logo no início do ano letivo, uma vez que em muitos outros momentos foi necessário fazer esse tipo de avaliação para estimar, por exemplo, o grau de aprendizagem de determinado conteúdo do programa. Podemos dar como exemplo desta situação o texto apresentado no Anexo 5, onde com a leitura do mesmo, se procurou diagnosticar os conhecimentos de um determinado tempo verbal (o *pretérito indefinido*).

4. Condução das aulas e relação pedagógica estabelecida

O trabalho de planificação é importante, como atrás já foi referido, porém é no trabalho diário com os alunos que mais se faz sentir a essência da profissão docente, com todos os fatores e desafios que fazem com que a ação do professor seja um trabalho tão exigente quanto fascinante.

Na condução das aulas, para além da preocupação sempre constante com a devida gestão do tempo (sendo que as mesmas se encontram divididas em blocos de quarenta e cinco minutos), procurou-se ter em atenção algumas preocupações sobre as quais se refletirá em seguida.

Houve uma preocupação em originar um bom ambiente, que favorecesse a criação de uma boa relação pedagógica com os alunos. Mas o que entendemos por boa relação pedagógica? Cremos ser conveniente esclarecer em que consiste essa noção, dado que esta tem vindo a mudar de acordo com as várias políticas educativas, bem como os diferentes momentos históricos e sociais. Se há umas dezenas de anos atrás ter uma boa relação pedagógica significava que o professor dirigisse a aula *ex cathedra*, hoje estamos perante um modelo de conceção de boa relação pedagógica

completamente diferente. Somos levados a crer que, neste aspeto, será pertinente encararmos o professor como alguém que pode assumir um papel ativo no desenvolvimento humano, cultural e social dos alunos, com capacidade de fazer-lhes despertar valores de cidadania, para além da tarefa que constitui também o transmitir dos saberes científicos associados à disciplina que está a lecionar. Neste sentido, julgamos que o Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (2005), documento emanado da Comissão Europeia, nos dá um pista neste sentido, dizendo que *“a qualidade das competências dos professores é, de todos os fatores relacionados com a escola, o que mais influencia o desempenho dos alunos”*. Assim sendo, procurou-se, primeiro que tudo, ser um professor competente, não só pela formação superior universitária especializada na área que estava a lecionar, mas também porque, numa perspetiva de formação contínua, procurava-se fazer com que a relação de professor com os alunos assentasse, em primeiro lugar, numa sólida base científica, pedagógica e didática. Ou seja, partindo do que está estabelecido no Decreto-lei 240/2001 de 30 de agosto: *“O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.”*

Uma vez considerada a importância da necessária competência científica e didática dos professores, acreditamos que para a construção de uma boa relação pedagógica com os alunos é importante privilegiar a noção de afetividade, algo que nem sempre é fácil de fazer. Partindo do princípio de que uma relação pedagógica se estabelece *“entre pelo menos dois seres humanos, em que um deles procura, de modo mais ou menos sistemático e intencional e nas mais diversas circunstâncias, transmitir ao outro determinados conteúdos culturais”* (Amado, 2005), sabemos de antemão que nem sempre o aluno está disposto a receber esses ensinamentos e que o sucesso dessa relação professor-aluno depende e muito das pessoas envolvidas e da subjetividade decorrente da interpretação das várias situações que podem ocorrer nesse relacionamento pedagógico. Assim sendo, torna-se importante desenvolver uma necessária componente afetiva, a qual é determinante no êxito ou insucesso da relação pedagógica.

Tendo em mente todas estas considerações, procurou-se pautar por elas a construção do relacionamento pedagógico com os alunos das diferentes turmas que

foram atribuídas. Neste âmbito, procurou-se privilegiar os conceitos de respeito, competência e justiça, que se traduziram na preocupação de procurar escutá-los, compreendê-los, não expressando favoritismos ou exclusões, valorizando sempre o seu trabalho e as suas necessidades e dificuldades. Buscou-se também desenvolver a componente afetiva de relação pedagógica, não só através da linguagem verbal, que é muitas vezes a que se privilegia nas aulas, mas também através de manifestações não-verbais. Procurou-se fazê-lo muitas vezes (e somos levados a crer que maioritariamente bem-sucedidas) na forma como no início de cada aula, principalmente com as turmas de alunos mais novos, se reservava parte desse tempo inicial para escutar as suas conversas espontâneas (muitas vezes reportando êxitos ou insucessos noutras disciplinas ou até em desportos e outras atividades extracurriculares). Outra forma em que acreditamos ter privilegiado esta componente foi através da proximidade que se procurou ter sempre que os discentes desempenhavam um trabalho ou outra tarefa escrita, fazendo muitas vezes o reforço positivo de um exercício bem resolvido, ou de um erro recorrente que o aluno não deu e em muitas situações similares a esta. Em relação ao erro, pensamos que deve o professor encará-lo como uma possibilidade de construção, no sentido em que “*o erro feito pelo aluno funciona como indicador de dificuldades a ultrapassar com vista a uma expressão correcta*” (Mira & Mira, 2002: 16).

Também julgamos ter contribuído de forma positiva para a construção de uma boa relação pedagógica com os alunos, a forma amistosa e educada com que sempre se tratou com eles em contextos exteriores à sala de aula, nomeadamente o encontro casual nos corredores, na biblioteca, durante as atividades e visitas de estudo, onde se tentou manifestar uma atitude de bem-estar e até, por vezes, de humor. Consciente da importância e da centralidade do aluno na relação pedagógica, procurámos ser um fator de desenvolvimento, não só das suas capacidades cognitivas, mas também de todas as outras componentes de formação humana e social, às quais está intimamente ligado todo o processo de ensino-aprendizagem e o trabalho do professor.

Na condução das aulas procurou-se igualmente, logo de início, estabelecer, a par de um bom ambiente como se acabou de explicitar, regras de funcionamento e de rotina, as quais se consideram indispensáveis para o bom prosseguimento dos trabalhos em sala de aula. Torna-se porém, antes de mais, imprescindível explicar o que se pretende com o estabelecimento dessas regras de rotina, assim como a influência que podem ter na construção ou não do bom ambiente na sala de aula. Para além da utilidade que nos

trazem a fixação de hábitos e rotinas, tais como o aluno que escreve o número da lição, a data e o sumário no quadro, julgamos ser mais importante o trabalho que se faz neste campo com vista à prevenção da indisciplina e a um eventual controlo disciplinar, que podem ser muitas vezes operacionalizados através do simples, mas ao mesmo tempo firme, estabelecimento de várias normas de comportamento e de rotina nas aulas. Tal como nos transmite Ivo Domingues (1995) todas essas medidas pretendem influenciar de algum modo o comportamento dos alunos, procurando nivelá-los pelos padrões de comportamento desejados pela escola. É evidente que essa tarefa diz respeito também a todos os intervenientes da comunidade educativa, mas enquanto membro dessa comunidade, procurámos sempre pautar a nossa ação no âmbito das diretrizes e considerações da escola neste campo.

Tudo isto tem como objetivo criar e/ou reforçar o desejado clima positivo, aquele em que, tal como nos dizem Richard e Patricia Schmuck, “(...) *os alunos têm expectativas de que cada um irá dar o seu melhor intelectualmente e se apoiam mutuamente; onde os alunos partilham elevado grau de influência potencial, tanto uns com os outros como com o professor (...)*” Schmuck e Schmuck (1992). Em suma, pretendeu-se que o estabelecimento de regras de funcionamento da aula, assim como de rotina, para além de contribuírem para a prevenção de situações de indisciplina, contribuíssem também para um maior êxito dos trabalhos escolares, assim como para reforçar a dinâmica de grupo tão necessária ao trabalho em sala de aula.

Devemos dizer que este trabalho foi mais intenso e dir-se-ia mesmo que persistente nas turmas dos alunos do sétimo ano. Talvez devido à sua faixa etária (entre os doze e os treze anos) e ao facto de, excetuando os alunos repetentes, serem alunos que estavam pela primeira vez na escola, foi necessário estabelecer regras de uma forma mais firme. Neste sentido, teve-se a preocupação de procurar ter uma atitude firme, mas ao mesmo tempo flexível. Procurou-se fazer com que as regras fossem acima de tudo claras, sintéticas e positivas. Consideramos importante fazer com que essas regras fossem conhecidas por todos, explicar a razão, sempre positiva, da sua existência e as consequências para aqueles que as não cumprissem. Neste aspeto foi nossa intenção ter o cuidado de estabelecer regras e consequências que pudessem eficazmente ser cumpridas e executadas. Nem sempre foi um trabalho fácil, mas permitiu, no entanto, a construção de ambientes em que prevalecessem valores de respeito, trabalho, afetividade e ao mesmo tempo de autoridade.

5. Escolha e diversificação de estratégias

Com a finalidade de contribuir para um melhor processo de ensino-aprendizagem, recorreu-se, ao longo do ano letivo, a estratégias diversificadas no sentido de desenvolver as competências dos alunos e promover uma verdadeira dinâmica de ensino-aprendizagem que envolvesse os discentes de forma eficaz, mobilizando-os e levando-os a tornarem-se conscientemente participantes da sua própria educação. Consideramos ser porém importante, antes de relatar as experiências mais relevantes sentidas ao nível da escolha das estratégias, tecer algumas considerações acerca do próprio significado de estratégia. Podemos definir estratégia como um conjunto, ou até uma sequência de ações, atividades ou planos, que levamos a cabo para conseguir algo. Segundo Hyman (1987 como citado em Vieira & Vieira, 2005, p.16), *“uma estratégia é um plano cuidadosamente preparado, envolvendo uma sequência de passos conseguidos para atingir uma determinada meta.”* Desta forma e transpondo o conceito de estratégia para o contexto de educação, somos levados a pensar que as estratégias são todo um conjunto de procedimentos e atividades, devidamente planeados, que pomos em execução com vista a um objetivo que é desenvolver nos alunos determinadas competências, tal como nos é pedido nos currículos com que estamos a trabalhar, ou seja *“uma estratégia de ensino é uma organização ou arranjo sequencial de ações ou atividades de ensino que são utilizadas durante um intervalo de tempo e com a finalidade de levar os alunos a realizarem determinadas aprendizagens”* Hyman, R.T. (1987 como citado em Vieira & Vieira, 2005, p.16).

A escolha dessas estratégias cabe naturalmente ao professor e pensamos que se poderá justificar as escolhas feitas com base no que nos diz Papert (1997): *“cabe ao professor promover a aprendizagem do aluno, para que ele possa construir o seu conhecimento num ambiente que o desafie e o motive para a exploração, a reflexão e a descoberta de conceitos (...).”*

Na escolha e definição das estratégias a utilizar procurou-se combater a tendência que muitas vezes temos de encarar o manual escolar como o recurso em torno do qual todas as escolhas gravitam. Creio que de forma frequente somos tentados a

fazê-lo pelas vantagens práticas que o mesmo oferece, quando comparado com outros recursos disponíveis, quanto mais não seja pelo simples facto de que é um material que está sempre disponível e ao qual todos os alunos têm acesso de igual forma, para além de apresentar os conteúdos a trabalhar numa determinada sequência e organização que acabam por traduzir também alguma facilidade organizativa para o professor e para os alunos. No caso dos manuais com que se trabalhou devemos acrescentar que foram utilizados frequentemente, não só pelas razões que acabaram de ser explicadas, mas também pelo facto de constituírem um recurso para o qual os encarregados de educação, na sua maioria dos casos, têm que fazer um esforço económico considerável para que os seus educandos os possam obter e nessa medida, embora muitas vezes não tenham os métodos e estratégias mais adequados para o que estamos a trabalhar, pensamos também ser obrigação do professor utilizá-los, dentro do possível, respeitando o investimento feito pela família. Nesta linha, e embora o manual, quer pelo facto de ser um produto comercial, quer por tender a ser visto como o recurso hegemónico, possa ser alvo de críticas, não deixará de poder ser visto como possível elo de ligação entre a escola e as famílias: *“Il se constitue de ce fait, pour les familles, l’aune à laquelle se mesurent l’activité et le zèle de l’enseignant, un instrument d’évaluation, certes imparfait, mais c’est le seul dont elles disposent.”* (Choppin, 1992, p. 125)

Ainda neste âmbito das estratégias, devemos deixar desde já registado que a sua diversificação foi muito facilitada pelas condições técnicas com que se encontram dotadas as salas de aula da Escola Secundária Mouzinho da Silveira. Na realidade, todas as salas possuem um computador, na secretária do professor, com ligação à Internet e munido de um projetor (*Datashow*), ligado a um sistema de som. Para além do computador, algumas salas também dispõem de um moderno quadro interativo, sendo que todas têm também um quadro branco (que se utiliza com canetas de várias cores). Estes equipamentos foram de extrema importância pois permitiram utilizar, de forma frequente e variada, recursos como: materiais audiovisuais, projeção de filmes e de *slides*; audições de textos e de músicas; consulta de sítios na Internet, assim como a exploração de mapas, etc.). Daremos apenas alguns exemplos dos materiais que se utilizaram através dos recursos tecnológicos da sala: a observação dos mapas de Espanha (principais cidades, comunidades autónomas, províncias e monumentos emblemáticos) e dos países de expressão hispânica através da aplicação *Google Earth* e a visualização de alguns filmes de animação, falados em espanhol. Estes dois exemplos,

utilizados nas turmas do sétimo ano, constituíram recursos de inestimável valor, dado que mobilizaram os alunos para o uso da língua espanhola (através da compreensão oral), mobilização essa aliada ao visionamento de algo de que eles gostam e que, aparentemente, não está ligado aos conteúdos que têm que estudar (caso dos filmes de animação). Na escolha das estratégias procurou-se adaptá-las aos interesses manifestados pelos alunos, selecionando métodos e opções que conjugassem os conteúdos com algo que captasse a sua atenção, através de temas que lhes suscitassem interesse. A título de exemplo, poderemos dar os slides em *PowerPoint* com os quais se introduziu o vocabulário da *família* (cf. Anexo 7). Sabendo do interesse e curiosidade que suscita nos alunos mais novos a família real espanhola, introduziu-se o vocabulário desse tema através de *slides* ilustrados pelos rostos conhecidos do rei e dos outros membros da família real, com os quais os alunos foram conhecendo e aprendendo os vocabulários do parentesco, partindo do exemplo mostrado. Com esta estratégia e outras semelhantes, julgamos ter conseguido trabalhar os conteúdos do programa e promovido o desenvolvimento de competências nos planos linguístico e cultural, tendo como ponto de partida algo que fazia parte dos interesses dos alunos. Deve-se também acrescentar que, de acordo com o previsto nas planificações anuais, foram utilizadas diversas estratégias, desde a compreensão e expressões orais e escritas, leitura e audição de textos, exercícios de resposta rápida, resposta múltipla, preenchimento de espaços em branco, etc., sempre com o objetivo de facilitar a aprendizagem, tendo como ponto de partida os interesses dos alunos.

6. Avaliação das aprendizagens dos alunos

Chega agora o momento de abordar a questão da avaliação das aprendizagens dos alunos, pois “*a avaliação é componente indissociável do ciclo constituído pelo ensino e pela aprendizagem*” (Fernandes, 2004). A questão da avaliação é atualmente apontada por todos os intervenientes da comunidade educativa, sendo que todos se servem e utilizam dela (desde o próprio Ministério até aos Encarregados de Educação)

para objetivos diversos, tais como para monitorizar a qualidade da educação, as aprendizagens dos alunos, fazer ajustes nos currículos, para formular políticas educativas, ajuizar acerca do trabalho desenvolvido por determinada escola.

Falámos, até ao momento, da preparação e planificação das aulas, de questões relacionadas com a execução das aulas propriamente dita, tudo sempre com o objetivo de promover a aprendizagem dos alunos, aprendizagem essa que é necessário aferir em determinados momentos do processo de ensino-aprendizagem. Neste âmbito, julgamos ser pertinente trazer à presente reflexão as palavras do professor Domingos Fernandes.

“ (...) A avaliação das aprendizagens é (...) entendida como todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação (...) acerca do que os alunos são capazes de fazer numa diversidade de situações. Normalmente este processo permite a formulação de apreciações por parte dos diferentes intervenientes (incluído os próprios alunos) o que, em última análise, permitirá tomar decisões que regulem os processos de aprendizagem e ensino” (Fernandes, 2004).

Não esquecendo que no terceiro ciclo do ensino básico os alunos estão num processo de avaliação contínua, ou seja, a sua avaliação faz-se gradualmente ao longo do ano letivo e não em momentos estanque em que se procede à avaliação de determinados conhecimentos ou conteúdos, creio que as palavras de Domingos Fernandes vêm ao encontro deste conceito de avaliação contínua. A avaliação contínua faz-se a todo o momento na sala de aula e tudo o que o aluno faz valoriza ou não essa mesma avaliação.

É importante dizer que na Escola Secundária Mouzinho da Silveira se faz um grande esforço por envolver os alunos o mais possível na sua avaliação sendo que, desde o início do ano letivo, estes são advertidos acerca do que consiste a avaliação contínua e do que eles podem fazer para terem nela um papel ativo. Devemos ainda fazer referência a outros três conceitos: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Dentro do carácter contínuo da avaliação, levou-se a cabo vários momentos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. Sobre os momentos de avaliação diagnóstica já foram tecidas algumas considerações no presente relatório, nomeadamente quando se falou da elaboração dos testes diagnósticos. Porém, não queremos deixar de dizer que se fez este tipo de avaliação em muitos outros momentos

do ano letivo, nomeadamente quando se iniciavam conteúdos ou unidades didáticas novas.

Quanto à avaliação formativa, cremos ser útil começar por caracterizá-la como um tipo de avaliação sistemático e também ele de informação diagnóstica, tal como se encontra consignado no número dois do artigo 12 da Portaria nº 550-D/2004 de 21 de maio. Segundo este documento legislativo, a avaliação formativa permite ao professor, ao próprio aluno, bem como ao encarregado de educação e demais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, obter informações sobre as aprendizagens do aluno. Deste tipo de avaliação afere-se também a adequação das estratégias e procedimentos seleccionados, sendo que muitas vezes a partir dela se pode reformular a abordagem feita a determinado conteúdo. É também objetivo primordial deste tipo de avaliação promover a melhoria da aprendizagem e do ensino. No âmbito da avaliação formativa, foram vários os instrumentos utilizados para a operacionalizar. Em primeiro lugar deve advertir-se que para a elaboração desses instrumentos se teve sempre como referência os critérios de avaliação definidos pelo Departamento de Línguas e aprovados pelo Conselho Pedagógico da Escola Secundária Mouzinho da Silveira. Estes estabeleciam que avaliação devia ser feita nos seguintes parâmetros: cinquenta por cento para a avaliação de competências (oral e escrita); vinte por cento para o comportamento, assiduidade e pontualidade; vinte por cento para o trabalho em sala de aula (onde se incluem o interesse pela matéria, participação no trabalho efetuado em aula, cumprimento de tarefas distribuídas, partilha de conhecimentos e espírito de entreajuda, autonomia e de iniciativa) e dez por cento para os trabalhos realizados em casa. Para fazer uma correta avaliação formativa, elaboram-se vários instrumentos, tais como fichas de trabalho (de que junto um exemplo, cf. Anexo 8) os testes de avaliação (chamados formais) (cf. Anexo 9); grelhas de registo de comportamento, trabalho de casa, de exercícios de oralidade e de fatores tais como interesse e participação, cujos dados foram colhidos através da observação direta que se fazia diariamente nas aulas. Todos esses dados foram sendo introduzidos na tabela de avaliação (cf. Anexo 10) onde estão expressos todos os elementos da avaliação formativa, de acordo com os critérios de avaliação da escola.

Quanto à avaliação sumativa, caracterizada, no número um do artigo 13 da mesma Portaria nº 550-D /2004, como formulação de um juízo globalizante sobre o grau de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, é da responsabilidade dos

professores do Conselho de Turma, onde participamos, atuando sempre tendo em consideração a avaliação formativa contínua realizada ao longo do ano letivo.

Conviria ainda acrescentar que, no âmbito da avaliação, se procurou fazer com que a mesma não se revestisse de uma mera atitude de medida, descrição ou atitude de valor, mas antes numa atitude de inclusão harmoniosa da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Pegando mais uma vez nas palavras de Domingos Fernandes a integração da avaliação no ensino-aprendizagem permite *“utilizar tarefas que, simultaneamente, são para ensinar, aprender e avaliar”* (Fernandes, 2004), ao mesmo tempo que permite também uma articulação mais equilibrada entre os processos avaliativos e as finalidades do ensino e dos próprios currículos.

Procuramos ainda incluir o mais possível os alunos no seu processo de avaliação, não só através da explicitação, desde o início do ano, do caráter contínuo da avaliação e dos meios e instrumentos utilizados para a aferir, como também dos critérios de avaliação estabelecidos em departamento, bem como da existência ou não de progressos ao longo do processo. Para além disso e ainda no esforço de os incluir, promoveu-se a auto e hétero avaliação. Consideramos a autoavaliação importante, não apenas na medida em que se favorece a tomada de consciência, por parte do aluno, de fazer ele próprio uma aferição da sua aprendizagem, tornando-o assim mais responsável e autónomo, mas igualmente importante dado que não podemos esquecer que, pela LBSE, temos também a responsabilidade de educar para a cidadania, da qual a capacidade de se autoavaliar faz parte integrante.

Neste âmbito da autoavaliação deve também referir-se que se procurou, de igual forma, fazer um balanço e autoavaliação das aulas. Em termos de tarefas propostas, de uma forma geral, somos levados a crer termos conseguido uma ampla receção das mesmas por parte dos alunos. Procurou-se responder às suas necessidades, como já se referiu acima, adaptando ao máximo todas as atividades e tarefas que lhes propusemos realizar.

7. Resultados obtidos ao nível da participação e das aprendizagens dos alunos

Caracterizados que estão os tipos de relação e comunicação pedagógicas que se tentou levar a cabo com os alunos, tendo-se também já refletido sobre o tipo de estratégias selecionadas, julgamos ser adequado apresentar algumas considerações sobre os níveis de participação conseguidos nas diversas tarefas e atividades propostas. Deve-se desde já advertir que nem sempre foram conseguidos os resultados inicialmente esperados, porém, somos levados a crer que lográmos estabelecer com todas as turmas uma relação pedagógica onde o fator da afetividade acabou por desbloquear situações que eventualmente poderiam vir a tornar-se problemáticas. Neste sentido, e voltando uma vez mais ao exemplo das turmas de alunos mais novos, a preocupação com o estabelecimento de determinada relação pedagógica fez também com que houvesse uma maior participação dos discentes nas tarefas de expressão oral e também em alguns trabalhos escritos. Aponto como exemplos os casos de leituras dialogadas de pequenos textos (a maioria dos quais presentes no manual escolar) onde nunca foi preciso pedir mais voluntários para a leitura e também na realização dos trabalhos que lhes foram pedidos no âmbito de atividades fora da sala de aula. Neste caso poderemos dar o exemplo da dramatização de alguns textos por ocasião da comemoração do “*Día de los Reyes*” (cf. Anexo 6). Esta tarefa, que foi levada a cabo com as turmas de nono ano, teve uma ampla participação, quer na elaboração dos textos, quer na confeção de fantoches alusivos e respetivo cenário, quer na representação dos mesmos e sua apresentação à comunidade escolar, levada a cabo no intervalo maior da manhã. Estes dois casos são dois exemplos do tipo de participação obtida nas tarefas propostas, sendo que consideramos que o mesmo foi conseguido devido ao tipo de relação pedagógica que se tentou construir com eles, de acordo com o que já antes aqui foi considerado.

Ainda no que à participação dos alunos diz respeito, deve acrescentar-se que houve um esforço por considerá-la sempre numa perspetiva integradora e muitas vezes dando origem a várias reformulações, visto que frequentemente é a partir das reações e do tipo de participação dos alunos que temos verdadeira consciência do nível de aquisição dos conhecimentos ou matérias que estamos a trabalhar. Fruto da observação das suas reações em sala de aula, sempre que se achou necessário, foram propostos determinados ajustes curriculares, de acordo com a diversidade e dificuldades dos

alunos, articulados a um acompanhamento personalizado e tendo o cuidado de nunca os dissociar do restante grupo de trabalho. Procurou-se sempre estimular a sua participação na aula, tentando fazê-los perceber que é fundamental terem um papel ativo na construção do seu processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que se fez sempre saber que são fatores de valorização a sua organização (patente ao nível do material necessário para a aula, da sua boa apresentação, da conservação dos materiais postos à disposição pelo professor, etc.), a existência de métodos e sobretudo, de hábitos de trabalho.

De igual maneira, acreditamos ter conseguido uma satisfatória adesão dos alunos às atividades que realizamos fora da sala de aula, como mais à frente nos referiremos. Foi sempre nosso objetivo promover a criação de um ambiente favorável à aprendizagem e à convivência democrática entre todos, valorizando-se a participação dos alunos, bem como motivá-los o mais possível para a aprendizagem, captando ao máximo os seus interesses.

Ao nível dos conhecimentos, capacidades e atitudes registaram-se resultados igualmente satisfatórios, embora com algumas especificidades a notar. Em todas as turmas não foram registadas taxas de insucesso superiores a cinquenta por cento, tendo-se sempre procurado, até ao final do ano letivo, suprir as dificuldades manifestadas por alguns alunos, a nível da aquisição de conhecimentos, com atividades e tarefas de compensação e recuperação, as quais, em alguns casos foram bem-sucedidas. Procurou-se ainda de forma continuada integrar os resultados obtidos nas avaliações diagnóstica e formativa dos alunos na preparação, organização e execução das atividades letivas. No campo das atitudes procurámos sempre transmitir-lhes valores de cidadania, autonomia, disciplina e capacidade de auto-organização, nunca relegando para segundo plano o nosso papel de educador para a cidadania, conseguindo chegar ao final do ano letivo com um ambiente na sala de aula em que foi sempre possível conjugar a afetividade com a autoridade.

Para além de manifestar uma atitude autocrítica de toda a atividade docente, desde a planificação e preparação das aulas até à sua execução, procurou-se manter sempre uma atitude de diálogo de interdisciplinaridade com os restantes colegas, nomeadamente os dos Conselhos de Turma e os do Grupo de Recrutamento. Entregou-

se também, no final do ano letivo, o relatório de autoavaliação, no âmbito da avaliação do desempenho docente.

IV – Reflexão sobre a participação na vida da escola e contributos para o desenvolvimento profissional

Chega agora o momento de refletir sobre a participação na vida da escola e o envolvimento na comunidade educativa. Em primeiro lugar é importante reconhecer a importância dos órgãos de gestão na coordenação de todos os intervenientes na comunidade educativa de uma escola. São muitos os apelos que nos são feitos neste sentido, contudo far-se-á apenas menção ao que nos sugere o último documento legal que legislou neste sentido, o decreto-lei 137/2012 de 2 de julho. Este diploma reafirma claramente que a *“administração e gestão das escolas assumem-se como instrumentos fundamentais para atingir as metas a prosseguir pelo Governo para o aperfeiçoamento do sistema educativo.”* Deste modo, procurou-se desde o início estabelecer estreitas relações de colaboração com a direção da escola, junto de quem estivemos sempre disponíveis para dialogar sobre quaisquer problemas ou questões que surgissem no andamento dos trabalhos letivos. Nunca hesitámos colocar à direção todas as dúvidas ou questões relacionadas com procedimentos ou com qualquer outro problema de natureza pedagógica que surgisse, procurando estar sempre em consonância com as diretrizes emanadas dos órgãos de gestão.

Como já antes foi referido, aponta-se também como fatores positivos e de crescimento profissional a colaboração estabelecida também com o Coordenador do Departamento de Línguas e com os Diretores de Turma. Com estes últimos foi de especial relevo a combinação de estratégias conjuntas no âmbito dos comportamentos e atitudes.

Procurou-se também participar ativamente na preparação e execução de atividades extralectivas, encarando-as sempre como focos de dinamização da vida escolar e do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Organizou-se, em conjunto com os outros dois professores do grupo 350, as seguintes atividades extralectivas: comemoração do *Día de la Hispanidad*, durante o qual dinamizamos, na sala de convívio da escola, uma mostra de produtos espanhóis, com a exposição de cartazes alusivos realizados pelos alunos, ao mesmo tempo que conseguimos, junto da direção

da escola, que a ementa do refeitório nesse dia incluísse alguns pratos típicos do país vizinho; celebração do *Día de los Reyes*, a 6 de janeiro, com a encenação de um teatro de fantoches alusivo à data (cf. Anexo 6), cujos textos, fantoches e cenários foram concebidos e realizados totalmente pelos nossos alunos; realização de uma visita de estudo a Mérida, num projeto de interdisciplinaridade em conjunto com os professores de História, durante a qual, para além do contacto com a língua e o país, pudemos levar os alunos a conhecer alguns dos monumentos mais importantes da arte romana e ainda a montagem de uma exposição sobre poetas e escritores espanhóis, que esteve patente ao público durante o Festival Literário da Escola Secundária Mouzinho da Silveira (cf. Anexo 11). Para além destas iniciativas promovidas pelo Grupo de Espanhol, regista-se o apoio à realização de outras atividades extralectivas promovidas pela escola, tendo-se participado com as turmas nas seguintes iniciativas: leitura dramatizada de contos tradicionais, levada a cabo no auditório da escola pelo Dr. Luís Ensinas, diretor da Biblioteca Municipal de Portalegre; participação numa sessão de prevenção sobre o cancro do colo do útero, promovida pela Escola Superior de Enfermagem do Instituto Politécnico de Portalegre, no auditório da Câmara Municipal de Portalegre; participação, através da integração numa das equipas constituídas por alunos numa atividade designada *Caça ao Tesouro*, promovida e levada a cabo pelos alunos do Curso Tecnológico de Desporto da Escola e, em conjunto com os professores de Língua Portuguesa, participação numa sessão de apresentação do livro *Rapto em Londres*, de Manuela Ribeiro, com a presença da autora, na sala polivalente da Biblioteca Municipal de Portalegre.

Em relação a todas estas atividades, em particular todas aquelas que, numa primeira abordagem, não faziam parte do âmbito da disciplina, ou que nem sempre tenham partido da iniciativa voluntária do professor, gostaria de acrescentar que se procurou sempre que a nossa postura junto dos alunos, assim como a nossa participação nessas atividades contribuísse para o seu desenvolvimento integral, tal como preconiza a LBSE e outros documentos enquadradores da atividade docente.

Ainda neste âmbito da participação na vida da comunidade escolar, gostaríamos ainda de apontar como significativa para a atualização de conhecimentos profissionais, a participação numa sessão de esclarecimento a propósito do projeto *Turma Mais*. Essa sessão contou com a presença, na escola, de um dos professores dinamizadores desse projeto que, na sua essência, se assume como um projeto de referência, enquanto criador

de condições organizacionais pedagógicas que conduzem à melhoria efetiva dos resultados escolares, assim como no combate ao abandono escolar. Na verdade, a participação nesta sessão de esclarecimento permitiu conhecer melhor este projeto, nascido na Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz e hoje amplamente reconhecido como modelo de boas práticas educativas, tendo sido inclusivamente integrada no Programa Mais Sucesso Escolar (lançado em 2009, pelo Ministério da Educação). É de salientar a sensibilização feita nessa sessão de esclarecimento, nomeadamente no facto de que o projeto mantém intacta a *“pretensão da escola para todos, assegurando que qualquer medida a tomar teria sempre que jogar no âmbito da não discriminação”* Magro (2011 como citado em I. Fialho & H. Salgueiro (Org.), 2011, pp. 13-32). Esta pretensão, expressa na estratégia da criação de grupos que se pretendem mais homogéneos e por onde passam rotativamente todos os alunos, sem se excluir aqueles que à partida estariam sinalizados como perturbadores, poderá estar na origem do sucesso desta experiência.

V – Conclusão

Ao concluir-se este trabalho, não poderíamos deixar de tecer algumas considerações acerca da elaboração do mesmo, assim como a importância de que ele se reveste no nosso crescimento profissional.

A elaboração deste relatório, no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, suscitou várias atitudes e preocupações da nossa parte. Ao ser-nos pedido um texto desta natureza, ou seja, que refletisse aquilo em que o trabalho desenvolvido ao longo do último ano letivo contribuiu para que crescêssemos enquanto professor, foi necessário que se apurasse ainda mais a nossa capacidade reflexiva e autocrítica. Na verdade, nem sempre é fácil desenvolver estas características, tanto mais que com o passar do tempo somos por vezes levados a deixar-nos envolver pelos ritmos e rotinas da profissão, deixando muitas vezes esta faceta para segundo plano. Cremos ter sido este um dos primeiros grandes desafios deste trabalho. Por outro lado, o facto de se estar a trabalhar uma nova língua estrangeira, constituiu igualmente um grande desafio profissional. Como já se referiu, a nossa formação inicial contemplou também uma língua estrangeira, no entanto, sempre que nos propomos a efetuar uma mudança, procuramos também ter presente que é necessário intentar crescer profissionalmente e estar aberto a todos os meios que nos permitam fazê-lo.

Realizar este relatório no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e do Espanhol, reflete antes de mais a busca de seguir mais além no âmbito profissional. A própria procura da frequência deste curso de Mestrado, para além da busca de alargamento do leque de empregabilidade, é também mostra da necessidade de evolução profissional, da qual evidentemente faz parte a atitude reflexiva que o presente relatório espelha.

Procurou-se enquadrar a nossa prática docente nos vários documentos orientadores da Educação em Portugal. Destaca-se aqui a preocupação sempre presente de fazer parte de um sistema educativo que está aberto a todos sem exceção, contemplando pois as necessidades e características de todos os alunos. Cremos também

ter sido importante a reflexão em torno do conceito de competência comunicativa, que se reflete de especial importância no âmbito do ensino das línguas estrangeiras.

Procurámos apresentar tudo o que foi feito com o intuito de crescer profissionalmente, tendo presente que deveremos apresentar sempre uma atitude de reflexão, de busca e de estudo. Procurou-se transparecer também a nossa preocupação, sempre presente, de manter uma relação pedagógica com os alunos que contemplasse o fator da afetividade, bem como o facto de que o professor detém também um papel importante na educação para a cidadania e para a formação de cidadãos membros de uma sociedade democrática e responsável.

Para terminar, gostaríamos de voltar a referir as palavras de Jenifer Nias (1991), *“o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor”*, isto é, o professor não pode ser dissociado da pessoa que é e por isso, com este trabalho, procurámos manter a atitude construtiva e responsável que fazem com que o professor seja reconhecido pelo seu trabalho e pela pessoa íntegra, responsável e também, autocrítica que deve ser.

VI – Bibliografia

Obras Consultadas

Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2009). O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a formação de professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, (8),75-86.

Amado, J. (2005). *Observações e análise da Relação Pedagógica*. (Relatório de disciplina – Concurso para Professor Associado). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Braga, F., Vilas-Boas, F. M., Alves, M. E. M., Freitas, M. J., & Leite, Carlinda. (2004). *Planificações, novos papéis, novos modelos*. Porto: Edições Asa.

Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette.

Commun European Principles for Teacher Competences and Qualifications (2005). Recuperado em 25 de julho de 2012 de http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf

Domingos, I. (1995). *Controlo disciplinar na escola: processos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.

Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Texto Editora

Gil, A. C. (2006). *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas.

Hyman, R. T. (1987). *Discussion strategies and tactis*, in, Rui. V., & Celina V. *Estratégias de ensino/aprendizagem, Coleção Horizontes Pedagógicos* (p.16). Lisboa: Instituto Piaget.

Magro, T. (2011). Projeto TurmaMais: Origem e Descrição do Modelo Organizacional, in, I. Fernandes & H. Salgueiro, (Org.). *TurmaMais e Sucesso Escolar Contributos*

teóricos e práticos (Chap.1, pp 13-32). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Mira, A. R. & Mira, M. I. (2002). *Programação dos ensinos de línguas estrangeiras – Metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Perspectiva diacrónica*. Évora: Universidade de Évora

Nias, J. (1991). *Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self in Educational Research and Evaluation*. [Ed. R. Burgess]. Lewes: The Falmer Press.

Papert, S. (1997). *A Família em Rede*. Lisboa: Relógio Editores.

Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Asa

Régnier, J. C. (2002). A Auto-avaliação na prática pedagógica. *Diálogo Educacional*, 3, (6), 1-16.

Roldão, M. C. (Org.) (2004). *Gestão do Currículo e Avaliação das Competências – As questões dos professores* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Presença

Schmuck, R., & Schmuck, P. (1992). *Group processes in the classroom*. W.D.: Brown Publishers

Sprinthal, N. A., & Sprinthal, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw.Hill

Zabalza, M. (2000). *Planificações e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

Zeichner, K. (2008). *Uma análise crítica sobre a “Reflexão” como conceito estruturante na formação docente*. Porto Alegre, XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recuperado em 12 de dezembro de 2012 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>

Documentos orientadores

Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. Recuperado em 25 de julho de 2012 de <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Recuperado em 25 de julho de 2012 de <http://dre.pt/comum/html/legis/dudh.html>

Metas Curriculares do Português, Ensino Básico, 1º, 2º e 3º Ciclos, (2012). Documento recuperado em 1 de dezembro de 2012 de <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias¬icia=396>

Metas de Aprendizagem. Documento recuperado em 25 de julho de 2012 de <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=4>

Programa de Espanhol do Ensino Básico. Recuperado em 25 de julho de 2012 de <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=143>

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Conselho da Europa (2001). Porto: Edições Asa

Legislação

Constituição da República Portuguesa, VII Revisão Constitucional (2005). Recuperado em 1 de dezembro de 2012 de <http://dre.pt/comum/html/legis/crp.html>

Decreto-Lei nº 06/2001 de 18 de janeiro. Recuperado em 10 de agosto de 2012 de http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_6_2001.pdf

Decreto-Lei nº 46/1986 de 14 de outubro. Recuperado em 25 de julho de 2012 de <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf>

Decreto-Lei nº 49/2005 de 30 de agosto. Recuperado em 25 de julho de 2012 de http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/720F589D-0360-48D2-AE1D-80142EA2BB8A/497/11Lei_49_2006.pdf

Decreto-Lei nº 55/2009 de 2 de março. Recuperado em 10 de agosto de 2012 de <http://dre.pt/pdf1s/2009/03/04200/0142401433.pdf>

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril. Recuperado em 10 de agosto de 2012 de <http://dre.pt/pdf1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>

Decreto-Lei nº 115/1997 de 19 de setembro. Recuperado em 25 de julho de 2012 de http://www.explicatorium.com/legislacao/documents/lei%20de%20bases/lei_49_2005_30_Agosto.pdf

Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho. Recuperado em 1 de dezembro de 2012 de <http://dre.pt/pdf1sdip/2012/07/12600/0334003364.pdf>

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. Recuperado em 10 de agosto de 2012 de <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.pdf>

Despacho nº 17179/2011 de 12 de dezembro. Recuperado em 25 de julho de 2012 de http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=Despacho_n___171692011_CNEB.pdf

Despacho nº 5306/2012 de 18 de abril. Recuperado em 1 de dezembro de 2012 de <http://dre.pt/pdf2sdip/2012/04/077000000/1395213953.pdf>

Despacho normativo nº 13-A/2012 de 5 de junho de 2012. Recuperado em 1 de dezembro de 2012 de <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias¬icia=397>

Portaria nº 550-D/2004 de 21 de maio. Recuperado em 25 de julho de 2012 de <http://www.dre.pt/pdf1s/2004/05/119B01/00380049.pdf>

VII – Anexos

Anexo nº 1 – Critérios de Avaliação da Escola

<p>Escola Secundária Mouzinho da Silveira – Portalegre 2011/2012</p> <p>Departamento de Línguas</p> <p>Critérios de Avaliação – Línguas Estrangeiras (3º Ciclo) Inglês, Francês e Espanhol</p>		
Parâmetros	Percentagem	Instrumentos de Avaliação (tendo por base os parâmetros relativos a Interpretação - Ouvir/Ler e Produção- Falar/Escrever)
- Avaliação das competências (escrita e oral)	50 %	- Testes formais - Fichas e outros trabalhos escritos e orais
- Comportamento/Assiduidade/Pontualidade	20 %	- Grelhas de Observação elaboradas pelo professor
- Trabalho em aula (interesse pela matéria dada, participação no trabalho efectuado na sala de aula, cumprimento das tarefas que são distribuídas, partilha de conhecimentos e espírito de entreatajuda, autonomia e espírito de iniciativa, fichas formativas, caderno diário limpo e organizado)	20 %	- Grelhas de registo da oralidade e da escrita elaboradas pelo professor - Registo de apresentação e correcção ortográfica dos cadernos diários/portefólios
- Trabalho de casa	10 %	- Registo individual de trabalhos de casa



Escola Secundária Mouzinho da Silveira – Portalegre

2011/2012

Departamento de Línguas
Planificação Anual da disciplina de Espanhol (7º Ano, Turmas A/B/C)

Unidade Didáctica	Competências	Conteúdos	Metodologias Educativas	Recursos	Avaliação	Gestão Lectiva
I <i>Conociendo gente</i> <i>(En el instituto; en la secretaria; en una agencia de seguros)</i>	- Compreensão de textos escritos - Compreensão de textos orais - Trabalhar a competência linguística: léxico, pronúncia, ortografia	- Cumprimentar, apresentar e agradecer-se; “deletrear”, dizer a nacionalidade, o telefone, o ano escolar que frequenta. - Expressar ignorância.	- Actividades que promovem a compreensão escrita, a expressão escrita, a compreensão oral e a expressão e interação oral. - Exercícios de interação oral.	- Manual didáctico adoptado: <i>Canal Joven</i> - Livro de exercícios do manual - CDs do manual	- Continua - Formativa - Sumativa - Observação directa - Fichas de trabalho	1º Período (31 tempos: 7ºA) (32 tempos: 7ºB) (32 tempos: 7ºC)
	- Produzir enunciados orais em situações quotidianas e/ou de interesse pessoal - Descrever factos - Expressar sonhos ou	- Expressar a existência de algo; - Perguntar/indicar o sítio de um local ou objecto; - Expressar uma sequência; - Perguntar e dizer as horas; - Despedir-se - Felicitar; - Apresentar alguém; - Dar uma prenda; - Descrever o aspecto físico e psicológico; - Identificar alguém num grupo	- Leitura de diversos textos de carácter didáctico, literário, lúdico, jornalístico ou outro. - Resolução de exercícios do manual didáctico.	- Filmes de animação ou outros de relevância para a aprendizagem do aluno. - Dicionários - Gramáticas - Fichas de trabalho - Observação de	- Apresentação oral e escrita de trabalhos - Realização dos trabalhos de casa - Presença do material didáctico - Utilização e cuidado com o material didáctico e outros recursos de sala de aula	
II <i>Perdone, para ir a?</i> <i>(En un edificio; en la calle)</i>	- Treinar a competência pragmática por forma a relacionar os elementos linguísticos, o contexto e os utilizadores	- Expressar a existência de algo; - Perguntar/indicar o sítio de um local ou objecto; - Expressar uma sequência; - Perguntar e dizer as horas; - Despedir-se	- Resolução de exercícios do manual didáctico.	- Dicionários - Gramáticas - Fichas de trabalho - Observação de	- Apresentação oral e escrita de trabalhos - Realização dos trabalhos de casa - Presença do material didáctico - Utilização e cuidado com o material didáctico e outros recursos de sala de aula	1º Período (31 tempos: 7ºA) (32 tempos: 7ºB) (32 tempos: 7ºC)
III <i>¿Cómo eres?</i> <i>(En una fiesta)</i>	- Produzir enunciados orais em situações quotidianas e/ou de interesse pessoal - Descrever factos - Expressar sonhos ou	- Recriação de situações reais. - Produção de textos	- Filmes de animação ou outros de relevância para a aprendizagem do aluno. - Dicionários - Gramáticas - Fichas de trabalho - Observação de	- Apresentação oral e escrita de trabalhos - Realização dos trabalhos de casa - Presença do material didáctico - Utilização e cuidado com o material didáctico e outros recursos de sala de aula	- Apresentação oral e escrita de trabalhos - Realização dos trabalhos de casa - Presença do material didáctico - Utilização e cuidado com o material didáctico e outros recursos de sala de aula	

Professor: Luis Miguel Gavelas Almas

Pág. 1 / 3

Unidade Didáctica	Competências	Conteúdos	Metodologias Educativas	Recursos	Avaliação	Gestão Lectiva
IV <i>¡Sí, ¿dígame? (al teléfono)</i>	ambições	- Atender o telefone; - Perguntar por alguém; - Pedir/dar informações; - Deixar um recado; - Falar de acções habituais	escritos.	mapas - Recursos áudio- visuais - Fotografias.	- Provas de compreensão oral - Provas de compreensão escrita	
	- Escrever frases simples e bem articuladas sobre temas de trabalho, escola, tempos livres, outros. - Desenvolver estratégias de comunicação por forma a desenvolver mecanismos para superar obstáculos na comunicação.		- Debates sobre temas do programa trabalhados em aula	- Imagens. - Internet	- Provas de expressão oral - Participação	
V <i>¡Está de moda! (En unos grandes almacenes; en los Multicines; eu un bar)</i>	- Trabalhar a competência sócio-linguística: identificar diferentes registos, dialectos, referências culturais.	- Perguntar e dizer o preço; - Pedir algo numa loja; - Expressar gostos e preferências; - Pedir algo num bar; - Falar da moda	- Estratégias de motivação: dinâmicas de grupo, trabalhos de informação nova, - Rentabilizar os recursos existentes	- Quadro - Computadores - <i>Outros</i>	- Assiduidade - Comportamento na sala de aula	2º Período (34 tempos: 7ºA) (35 tempos: 7ºB) (35 tempos: 7ºC)
			- valorizar as competências adquiridas do alunos - Desenvolver estratégias de auto-aprendizagem: visual, auditiva, cinestésica.			
VI <i>¡Déjame el boli! (En casa de un amigo; en un restaurante; en clase; en el metro)</i>		- Pedir algo: objectos e acções; - Conceder e negar; - Pedir licença; - Expressar finalidade; - Dar uma desculpa				

Unidade Didáctica	Competências	Conteúdos	Metodologias Educativas	Recursos	Avaliação	Gestão Lectiva
VII <i>¿Por qué no...? (en el patio del colegio; en un concierto)</i>		<ul style="list-style-type: none"> - Fazer planos; - Aceitar/recusar planos; - Expressar gostos e preferências; - Falar de planos futuros; - Deixar uma mensagem no gravador automático 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar técnicas de estudo (sublinhar, identificar ideias principais, resumo, esquema, mapa conceptual) 			
VIII <i>¿Qué tal te ha salido el examen? (en la biblioteca; en una academia de idiomas; en un albergue juvenil)</i>		<ul style="list-style-type: none"> - Falar de acções e experiências recentes; - Expressar gostos e opinião; - Apresentar desculpas e dar explicações 	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular o aluno a aprender a aprender 			
IX <i>¿Recuerdas cómo os conocisteis? (En reclamación de equipajes en el</i>		<ul style="list-style-type: none"> - Narrar factos ou acontecimentos no passado; - Recordar algo que aconteceu no passado 				

Unidade Didáctica	Competências	Conteúdos	Metodologias Educativas	Recursos	Avaliação	Gestão Lectiva
aeropuerto; en la residencia de estudiantes; en la oficina)						
X Iba a llamarle ahora mismo		- Falar de costumes; -Expressar intenção; - Dar desculpas e explicações no passado; -Descrver factos do passado. Falar do nosso Curriculum Vitae				3º Período (31 tempos: 7ºA) (32 tempos: 7ºB) (32 tempos: 7ºC)
XI Pues no fue tan buena como pensaba		-Contar algo sucedido no pasado; -Descrver algo no pasado; -Exprimir decepção; -Dizer quando foi a última vez que fizemos algo.		-	-	
XII ¿Podríamos hacer algo interesante o no?		-Fazer propostas/sugestões; -Expressar preferências; Aconselhar e por-se no lugar do outro.				

Anexo nº 3 – Planificação Trimestral



Escola Secundária Mouzinho da Silveira – Portalegre

2011/2012

Departamento de Línguas Novilatinas e Clássicas

Planificação/Calendarização da disciplina de Espanhol (7º Ano, Turmas A, B, e C)

Currículo/Unidade Didáctica	Período
I <i>Conociendo gente</i> (<i>En el instituto; en la secretaria; en una agencia de seguros</i>)	1º Período
II <i>Perdone, para ir a? (En un edificio; en la calle</i>	
III <i>¿Cómo eres?</i> (<i>En una fiesta</i>)	
IV <i>Sí, ¿dígame?</i> (<i>al teléfono</i>)	
V <i>¡Está de moda!</i> (<i>En unos grandes almacenes; en los Multicines; eu un bar</i>)	2º Período
VI <i>¡Déjame el boli! (En casa de un amigo; en un restaurante; en clase; en el metro)</i>	
VII <i>¿Por qué no...? (en el patio del colegio; en un concierto)</i>	
VIII <i>¿Qué tal te ha salido el examen? (en la biblioteca; en una academia de idiomas; en un albergue juvenil)</i>	
IX <i>¿Recuerdas cómo os conocisteis? (En reclamación de equipajes en el aeropuerto; en la residencia de estudiantes; en la oficina)</i>	

Currículo/Unidade Didáctica	Período
X <i>Iba a llamarte ahora mismo</i>	3º Período
XI <i>Pues no fue tan buena como pensaba</i>	
XII <i>¿Podríamos hacer algo interesante o no?</i>	

Anexo nº 4 – Teste Diagnóstico

ESCOLA SECUNDÁRIA MOUZINHO DA SILVEIRA - PORTALEGRE

2011/2012

Espanhol Iniciação – 7º ano

Teste Diagnóstico

Nome: _____ Classe: _____ Nº: _____

Fecha: _____ Professor: _____



I

- O que sabes acerca da língua e cultura espanhola? Assinala a opção correcta ou opções correctas.

1. A capital de Espanha é:

- a) Barcelona
- b) Sevilha
- c) Madrid



2. A *paella* é:

- a) Um prato culinário
- b) Um género de música
- c) Uma dança



3. Quais as cores da bandeira espanhola?

- a) Vermelho e amarelo
- b) Verde e vermelho
- c) Vermelho e azul



4. Espanha faz fronteira com:

- a) Portugal, Colômbia e Venezuela
- b) Portugal, França e Andorra
- c) Portugal, Alemanha e França



5. O ponto mais alto de Espanha denomina-se “Pico de Teide”, onde está situado?

- a) Ilhas Canárias
- b) Granada
- c) Vigo



6- A cor vermelha da bandeira de Espanha simboliza:

- a) Conquista, valentia e alegria
- b) Sangue, suor e audácia
- c) Guerra, sucesso e força

7- O que é “La Rambla”?

- a) Uma igreja
- b) Uma rua turística
- c) Um estilo musical



8- Qual é o sistema político espanhol?

- a) Ditadura
- b) República
- c) Monarquia Constitucional



9- Qual destes museus fica em Madrid?

- a) Museu de Belas Artes
- b) Museu Picasso
- c) Museu do Prado



10- Para além do espanhol, em Espanha fala-se:

- a) Galego, basco, mirandês
- b) Basco, albanês, catalão
- c) Galego, basco, catalão

11- Quais destas cidades são espanholas?

- a) Santiago de Compostela
- b) Buenos Aires
- c) Sevilla

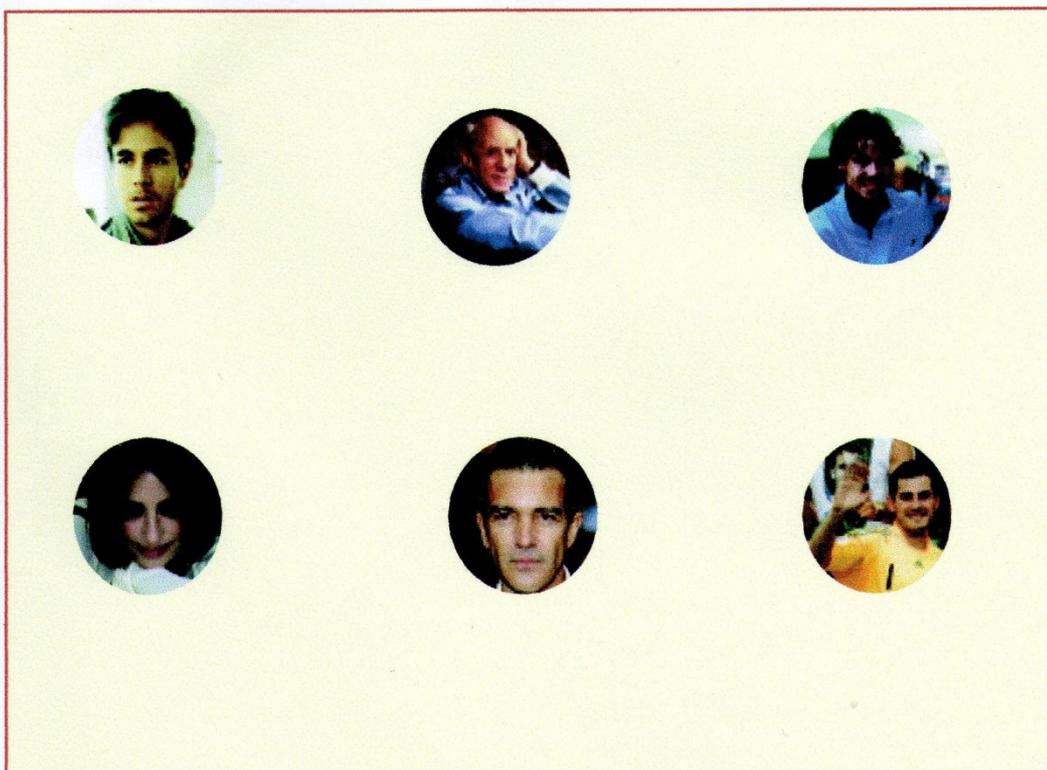


12- Quais destes clubes de futebol são espanhóis?

- a) Real Madrid
- b) Inter de Milán
- c) FC Barcelona



13 – Tenta identificar as seguintes personalidades espanholas e as áreas a que pertencem.



RAFAEL NADAL ANTONIO BANDERAS IKER CASILLAS PENÉLOPE CRUZ ENRIQUE IGLESIAS
PABLO PICASSO

MÚSICA PINTURA DESPORTO CINEMA

14 – Como se chamam os Reis de Espanha?

- a) Alberto e Carolina.
- b) Juan Carlos e Sofia.
- c) Pedro e Isabel

15 – Se em Portugal são 10 horas, que horas são em Espanha?

- a) 9 horas
- b) 11 horas
- c) 12 horas

16 – Qual é a ordenação dos nomes espanhóis.

- a) Nome próprio+apelido do pai+apelido da mãe
- b) Nome próprio+apelido da mãe+apelido do pai
- c) Nome próprio+apelido do pai

17 – Qual é a dança típica mais conhecida de Espanha?

- a) Valsa
- b) Tango
- c) Flamenco

18 – Quantos países têm o Espanhol como língua oficial?

- a) 22
- b) 20
- c) 19



ESCOLA SECUNDÁRIA MOUZINHO DA SILVEIRA - PORTALEGRE

Ficha de trabalho de Espanhol

9º Curso Clases B/C/D

2011/2012

1 – Lea el texto y subraye todos los verbos que están en Pretérito Indefinido.

Un hombre cogía cada día el autobús para ir al trabajo. Una parada después, una anciana subió al autobús y se sentó al lado de la ventana. La anciana abrió la bolsa y, durante todo el trayecto, iba tirando algo por la ventana.

Siempre hacía lo mismo y un día, intrigado, el hombre le preguntó que era lo que tiraba por la ventana.

-¡Son semillas! – le dijo la anciana.

-¿Semillas? ¿Semillas de qué?

-De flores. Es que miro afuera y está todo tan vacío... Me gustaría poder viajar viendo flores durante todo el camino. ¿Verdad que sería bonito?

- Pero las semillas caen encima del asfalto, las aplastan los coches, se las comen los pájaros... ¿Cree que sus semillas germinarán al lado del camino?

- Seguro que sí. Aunque algunas se pierdan, alguna acabará en la cuneta y, con el tiempo, brotará.

- Pero... tardarán en crecer, necesitan agua...

- Yo hago lo que puedo hacer. ¡Ya vendrán los días de lluvia!

La anciana siguió con su trabajo... Y el hombre bajó del autobús para ir a trabajar, pensando que la anciana había perdido un poco la cabeza.

Unos meses después, yendo al trabajo, el hombre, al mirar por la ventana, vio el camino lleno de flores...

¡Todo lo que veía era un colorido y florido paisaje! Se acordó de la anciana, pero hacía días que no la había visto. Preguntó al conductor:

-¿Y la anciana de las semillas?

- Pues, ya hace un mes que murió.

El hombre volvió a su asiento y siguió mirando el paisaje. «Las flores han brotado, se dijo, pero ¿de qué le ha servido su trabajo? N ha podido ver su obra».

De repente, oyó la risa de un niño pequeño. Una niña señalaba entusiasmada las flores...

-¡Mira, padre, cuántas flores!

-¿Verdad que no hace falta explicar mucho el sentido de esta historia?

-La anciana de nuestra historia había hecho su trabajo y dejó su herencia a todos los que la puedan recibir, contemplarla y ser más felices.

Este texto está dedicado a todos los profesores, que no pueden ver cómo crecen las semillas plantadas, las esperanzas sembradas en el corazón de los adolescentes que llenan sus clases. Y como los padres son, o deberían ser, los grandes educadores, también está dedicado a ellos.

Porque...educar es enseñar caminos.

Ria Slides, Extracto de una presentación PowerPoint que circula por Internet, sin fuente exacta (adaptado)

Anexo nº 6 – Fotografia da Atividade “Día de los Reyes”



Anexo nº 7 – Apresentação em PowerPoint “La Familia Real”

La Familia Real Española



• El Rey



• La Reina



• Felipe, Príncipe de Asturias



• Letizia, Princesa de Asturias



• Infanta Elena



• Infantas Leonor y Sofia



• Infanta Cristina e Iñaki



• Pablo Nicolás

- El rey es el _____ de la reina.
- La reina es la _____ de Felipe.
- Felipe es el _____ de Sofia.
- Felipe es _____ de Elena Cristina.
- Letizia es _____ de Elena.
- Cristina es la _____ de Iñaki.
- Pablo Nicolás es _____ de Leonor y Sofia.
- El Rey es _____ de Pablo, Leonor y Sofia.
- Leonor, Sofia y Pablo son _____ de la Reina.
- Felipe es _____ de Pablo.
- Leonor y Sofia son _____ de Cristina y Elena.



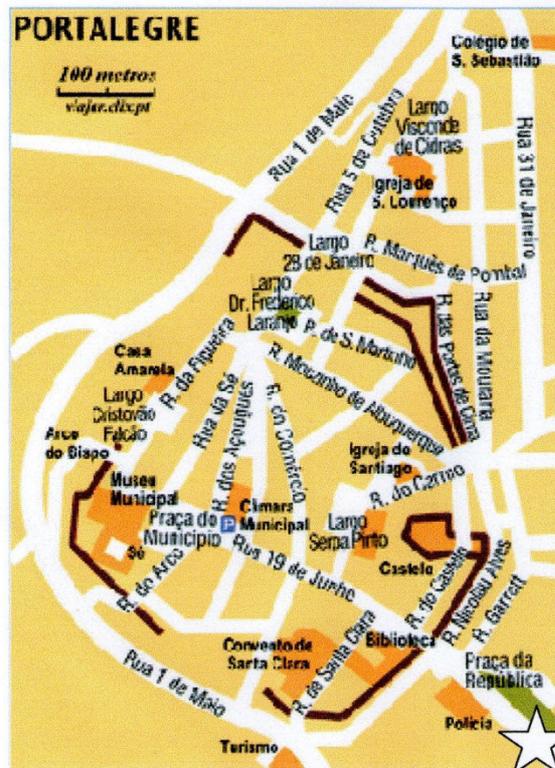
ESCOLA SECUNDÁRIA MOUZINHO DA SILVEIRA - PORTALEGRE

Ficha de trabalho de Espanhol

7º Curso Clases A/B/C

2011/2012

1 – Observa el plano de la ciudad de Portalegre



- Perdona, ¿dónde hay un/una...?
- ¿Para ir al... a la...?
- Primero...
- Segundo...
- Después...
- Al final...
- Finalmente...
- Sigues todo recto.
- Coges la calle a la derecha
- a la izquierda
- A la derecha
- A la izquierda
- Al lado de
- En la esquina
- Gracias

1.1 – Paco es español y acaba de llegar a Portalegre. Él está en la Plaza de la Republica, delante de la policía. Contesta a sus preguntas.

a) Perdona, ¿para ir al Castillo?

b) ¿Dónde está la Catedral?

c) ¿Hay una biblioteca aquí cerca?

d) ¿Para ir a la Iglesia de San Lorenzo?

1.2 – Completa con el verbo COGER

Yo COJO

Tú _____

Él, Ella, Usted _____

Nosotros _____

Vosotros _____

Ellos, ellas, ustedes _____

¡Ahora ya puedes explicar la ubicación de todos los lugares de tu ciudad en Español!



Escola Secundária Mouzinho da Silveira

Portalegre

7ºCurso

2011/2012

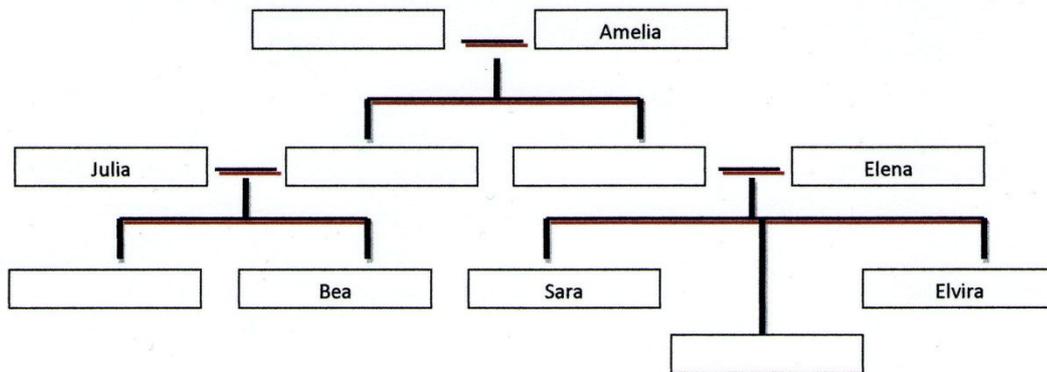
PRUEBA DE ESPAÑOL

NOMBRE: _____	APELLIDOS: _____
Nº _____	CLASE: _____
EVALUACIÓN: _____	
FECHA: _____	
EL PROFESOR: _____	EL ENCARGADO DE EDUCACIÓN: _____

1 – Sara enseña una foto de su familia a Pedro. Lee el diálogo.

Sara: Mira, una foto de mi familia, este verano en Granada...
Pedro: A ver...A ver...
Sara: Mira, mi padre se llama José. Y mi madre se llama Elena.
Pedro: ¿Y este es tu abuelo?
Sara: Sí, es el padre de mi padre, se llama Víctor.
Pedro: Y tu abuela, ¿cómo se llama?
Sara: Amelia. Mira... este es mi hermano Lucas, tiene quince años, y mi hermana Elvira.
Pedro: ¿Cuántos años tiene?
Sara: Seis. Este es mi tío Fernando, el hermano de mi padre, con su mujer, mi tía Julia.
Pedro: ¿Son tus primos?
Sara: Sí, mi primo se llama Manuel y tiene cinco años, y mi prima tiene un año, se llama Bea.

1.1 – Completa el árbol genealógico de Bea.



1.2 – Di si las afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).

- a) Lucas es el hermano de Sara.
- b) José es el hermano de Fernando.
- c) Víctor es el padre de Elvira.
- d) Manuel es el primo de Lucas.
- e) Víctor es el padre de Fernando.
- f) Julia es la mujer de José.
- g) Víctor es el marido de Julia.
- h) Amelia es la abuela de Elena.

2 - Contesta ahora a las cuestiones.

2.1- ¿Cuántos hermanos tiene Sara?

2.2- ¿Cómo se llama el suegro de Julia?

2.3-¿Cuántos años tiene el hermano de Sara?

2.4- ¿Cómo se llama la tía de Manuel y Bea?

2.5-¿Cuántas personas tiene la familia de Sara?

3 – Observa las imágenes siguientes y contesta a las cuestiones.

3.1 - ¿Cómo es Pedro?



Pedro



Maria



Rosa

3.2 - ¿Cómo es María?

3.3 - ¿Cómo es Rosa?

4 - Contesta a las cuestiones siguientes.

4.1 - ¿Qué días son fin de semana?

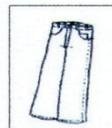
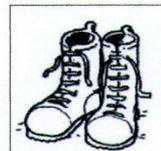
4.2 - ¿Qué días son laborales?

4.3 - ¿Qué día es hoy?

4.4 - ¿Cuándo es tu cumpleaños?

4.5 - Escribe los meses del año.

5 - Haz la correspondencia entre las palabras y las imágenes.



BOTAS - VAQUEROS - JERSEY - CAMISETA - VESTIDO

II

1- Completa con la **forma correcta de los verbos** que aparecen entre paréntesis.

- 1.1 - Mi madre _____ (trabajar) en un instituto.
- 1.2- Yo _____ (comer) en casa todos los días.
- 1.3- Pablo y Sergio _____ (estudiar) en el mismo instituto.
- 1.4- ¿Tú _____ (vivir) en Valladolid?
- 1.5- María _____ (escribir) poesías de vez en cuando.
- 1.6- Vosotros _____ (vivir) en Barcelona.
- 1.7- Alba y yo _____ (hablar) mucho por teléfono.
- 1.8- Ana _____ (comer) en el colegio.

2. Completa los huecos con el **adjetivo posesivo** correspondiente.

- 2.1- ¿Juegas al fútbol en _____ instituto?
- 2.2- David vive con _____ abuelos.
- 2.3- Yo tengo _____ móvil en la mochila.
- 2.4- Nosotros tenemos un perro en _____ casa.
- 2.5- Laura tiene el ordenador en _____ habitación.

3- Completa con los **demonstrativos** que estudiaste en clase.

- 3.1 _____ chico es mi hermano. (aquí)
- 3.2 _____ son mis zapatos. (allí)
- 3.3 _____ silla es mía. (ahí)
- 3.4 _____ niñas son hermanas. (aquí)
- 3.5 _____ coche es nuevo. (allí)
- 3.6 _____ son mis zapatillas deportivas. (aquí)
- 3.7 _____ mi bolígrafo preferido. (ahí)
- 3.8 _____ libros no son míos. (allí)
- 3.9 _____ ordenador está estropeado. (allí)
- 3.10 ¡ _____ tarta es buenísima! (aquí)

4 – Completa las frases con los verbos irregulares en la 1ª persona del singular que hemos estudiado en clase.

- 4.1 – Yo _____ (SALIR) temprano.
- 4.2 – Yo _____ (PONER) los bolígrafos sobre la mesa.
- 4.3 - Nosotros _____ (SALIR) hoy.
- 4.4 – Él _____ (PONER) los lápices en su habitación.

4.5 – ¿Vosotros _____ (SALIR) con María?

5 – Completa las frases con los verbos GUSTAR

5.1 – A María _____ cantar.

5.2 – A Antonio y a Pepe _____ el fútbol.

5.3 – A nosotros _____ cocinar.

5.4 – A ti _____ los libros.

5.5 – A mí _____ las manzanas.

III

Presenta a tu familia

¡Buen trabajo!

El Profesor: Luís Almas

Anexo nº 10 – Tabela de avaliação

ESCOLA SECUNDÁRIA MOUZINHO DA SILVEIRA - PORTALEGRE

Grelha de Classificação - Espanhol

Alunos	Domínio das Atitudes e Valores (20%)												Domínio Cognitivo												Total D. Cognitivo	Total 100%														
	Interesse/Empenho				Responsabilidade				Participação				Respeito Regras				Total Atitudes e Valores				Trabalhos / TPC						Testes 10 p				Testes 20 p				Testes 30 p				Média - Testes	MP - Testes
	5.00%		M		MP		10.00%		M		MP		20.00%		M		MP		10%		M		MP				10 p		20 p		30 p		50%	10 p	20 p	30 p				
	19p	29p	39p	19p	29p	39p	19p	29p	39p	19p	29p	39p	19p	29p	39p	19p	29p	39p	19p	29p	39p	19p	29p	39p			19p	29p	39p	19p	29p	39p								
48	48	48	48	2,4	48	48	48	4,8	48	48	48	4,8	48	48	48	4,8	48	48	48	4,8	48	48	48	4,8	69	67	59	34,5	25	20	46	23	27,6	47,2						
82	82	82	4,1	55	65	61,7	3,1	82	82	82	8,2	55	66	66	62,3	12	28	68	68	68	13,6	75	77	86	72	86	72	68	73	75	37	51,1	79,4							
82	82	85	83	4,2	70	75	71,7	3,6	82	85	83	8,3	70	82	85	79	16	32	72	72	72	14,4	87	87	89	81	97	92	89	44	58,7	91,5								
92	92	92	4,6	88	88	88	4,4	92	92	92	9,2	88	92	90	90	18	36	94	94	94	18,8	89	96	94	85	96	94	85	86	91	46	64,3	101,5							
82	82	82	4,1	80	80	80	4	82	82	82	8,2	80	80	80	80	16	32	80	80	80	16	78	85	78	64,5	60	76	73	37	52,7	85,4									
52	52	50	51	2,6	60	60	60	3	52	52	52	5,2	60	60	60	60	12	23	67	67	67	13,4	71	70	67	60,5	53	70	65	33	45,9	69,3								
60	60	60	60	3	55	55	55	2,8	60	60	60	6	55	55	55	55	11	23	62	62	62	12,4	77	77	76	65	49	80	71	35	47,7	70,4								
55	50	50	52	2,6	52	52	52	2,6	55	50	53	5,3	52	52	50	51,3	10	21	51	51	51	10,2	49	60	52	52	37	37	48	24	34,1	55,3								
55	55	55	55	2,8	57	57	57	2,9	55	52	54	5,4	57	57	55	56,3	11	22	56	56	56	11,2	50	59	51	55	44	57	53	26	37,5	60,3								
79	79	79	79	4	74	74	74	3,7	79	79	79	7,9	74	74	74	74	15	30	68	68	68	13,6	66	75	66	63	50	66	64	32	45,8	76,4								
47	47	47	47	2,4	57	55	50	54	2,7	47	47	47	4,7	57	50	54,7	11	21	49	49	49	9,8	40	50	38	37,5	23	31	36	18	28	49,2								
56	56	56	56	2,8	64	64	64	3,2	56	56	56	5,6	64	64	64	64	13	24	65	65	65	13	76	74	67	69,5	88	85	76	38	51,2	76,4								
45	45	45	45	2,3	54	51	49	51,3	2,6	45	40	43	4,3	54	54	54	11	20	47	47	47	9,4	48	59	65	55	0	38	44	22	31,4	51,3								
82	82	82	82	4,1	80	80	80	4	82	82	82	8,2	80	80	80	80	16	32	80	80	80	16	79	76	74	48	57	60	66	33	48,8	81,4								
78	78	78	78	3,9	70	70	70	3,7	78	80	76	7,6	70	78	80	76	15	30	70	78	80	15,2	88	92	89	81,5	82	87	86	43	58,4	89,4								
80	80	80	80	4	80	80	80	4	80	80	80	8	80	80	80	80	16	32	80	80	80	16	79	90	86	68,5	79	81	80	40	56,2	88,4								
66	66	66	66	3,3	51	51	51	2,6	66	66	66	6,6	51	51	51	51	10	23	64	64	64	12,8	81	83	81	77,5	73	78	79	39	52,1	75,4								
68	68	70	69	3,4	59	59	59	3	68	68	68	6,8	59	59	62	60	12	25	65	65	65	13	78	80	85	85	95	87	85	42	55,4	81,4								
52	52	50	51	2,6	58	58	55	57	2,9	52	50	51	5,1	58	51	55,7	11	22	48	48	48	9,6	66	60	63	38	34	34	49	25	34,2	56,3								
66	66	66	66	3,3	62	62	62	3,1	66	66	66	6,6	62	62	62	62	12	25	55	55	55	11	65	67	57	46	58	64	59	30	40,7	66,3								
48	40	48	45	2,3	60	55	51	55,3	2,8	48	48	48	4,8	55	40	48,7,7	9,5	19	47	47	47	9,4	58	66	40	49	31	39	47	24	32,9	52,3								
50	50	48	49	2,5	52	52	49	51	2,6	50	50	49	5	52	50	51,3	10	20	50	50	50	10	67	67	61	54,5	40	72	60	30	40	60,3								
50	50	50	50	2,5	48	48	48	2,4	50	50	50	5	48	48	50	48,7	9,7	20	50	50	50	10	58	60	51	47	20	53	48	24	34	54,3								
54	54	50	53	2,6	64	64	64	3,2	54	54	54	5,4	64	64	64	64	13	24	55	55	55	11	64	75	73	54,5	66	74	67	34	44,7	69,3								
52	50	49	50	2,5	45	45	45	2,3	52	52	49	51	45	45	40	43,3	8,7	19	51	51	51	10,2	71	77	69	68	26	57	61	31	40,8	59,3								

Anexo nº 11 – Fotografia da Atividade “Exposição sobre Escritores Espanhóis”.

