

Introdução

O Relatório de Prática de Ensino Supervisionada que aqui apresentamos é parte integrante do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário. Este Mestrado está estruturado pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, sendo «através desta formação que os professores de Português e de Espanhol adquirem habilitação profissional para a docência, em Portugal, quer no ensino público quer no ensino particular e cooperativo» (Costa e Balça, 2012, p. 52).

Numa perspetiva de facilitar a sua leitura e a sua compreensão, o mesmo divide-se em cinco partes distintas, a saber: uma primeira que incide sobre a preparação científica, pedagógica e didática; uma segunda que recai sobre a planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens; uma terceira que trata da análise da prática de ensino; uma quarta que se debruça sobre a participação do mestrando na escola e uma última que trabalha o desenvolvimento profissional no seu conjunto.

Detalhando um pouco, ainda que de forma breve e sintética, vejamos aquilo que constitui o cerne de cada uma destas partes:

Num primeiro passo, a preparação científica, pedagógica e didática analisa os principais documentos orientadores do currículo, os seus conteúdos, metodologias e avaliação, documentos estes que permitem ao docente tomar decisões e fazer opções relativamente a metodologias e a áreas de conteúdo, tendo sempre como parceiro dessa decisão os processos de aprendizagem dos alunos, considerando as diferenças etárias, culturais e sociais de cada um. Este é, aliás, um dos objetivos deste Mestrado, isto é, o de «fornecer informação essencial para um conhecimento genérico do sistema educativo, das escolas e das respectivas organizações, estruturas e funcionamentos» (Costa e Balça, 2012, p. 53), pelo que debruçarmo-nos sobre a legislação que envolve a atividade docente parece-nos ser condição *sine qua non* para uma reflexão completa.

Na segunda parte do relatório, pretendemos mostrar uma perspetiva daquilo que envolve todo o processo de preparação das aulas, da sua condução e da avaliação dos alunos. Neste sentido, analisa-se o cuidado imprimido na planificação das aulas, tendo como ponto de partida os conhecimentos adquiridos anteriormente pelos alunos em sessões prévias, e os objetivos e competências a alcançar no futuro. Tudo isto envolve também uma atenção especial na conciliação entre conceção e/ou adaptação de tarefas, materiais, formas de trabalho e gestão do tempo com as condições físicas disponíveis, ambiente de sala de aula

e regras de funcionamento da mesma. Apenas depois de tudo isto estar devidamente pensado se pode avançar para os instrumentos de avaliação.

A terceira parte, que constitui este relatório, centra-se na análise do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo que é aqui objeto de descrição, bem como na avaliação dessa mesma prática letiva.

Seguidamente, na quarta parte, apresentamos e analisamos o modo como a mestranda se envolveu na instituição onde desenvolveu a sua atividade, bem como a forma como esse envolvimento dinamizou a escola e como ajudou os alunos no seu processo de aprendizagem.

Finalmente, a última parte do relatório remete para a autonomia e empenhamento da docente em construir um percurso profissional dinâmico e diversificado, que permite a atualização de conhecimentos e a melhoria do seu desempenho.

É este o plano para a concretização deste relatório, cujo principal foco será a reflexão sobre a prática educativa em sala de aula e/ou ambiente educativo.

I. Preparação Científica, Pedagógica e Didática

1. O Papel do Professor

Para responder e corresponder às necessidades de uma sociedade que se verifica encontrar-se em constante mudança, o professor terá de ser um indivíduo que observe atentamente o contexto em que está inserido e reflita em conjunto com os seus pares, de modo a perceber como pode melhorar sempre a sua prática letiva.

Não acreditamos que exista algo mais desatualizado no contexto educativo e mais prejudicial ao sucesso do mesmo do que a crença individualista que um professor possa ter de que sabe tudo e tudo consegue fazer sem a ajuda de alguém. Na verdade, se não refletir sobre os seus sucessos e insucessos, sobre as atividades com as quais obteve bons resultados por parte dos seus alunos e aquelas com as quais experimentou frustração, o professor não poderá melhorar, tal como os seus alunos não melhorarão, nem a escola cumprirá o seu papel. Tudo está interligado. O sucesso de um é o sucesso de todos, assim como o contrário também é verdade.

Segundo Mendes (2011), já não faz qualquer sentido olhar para um professor como se olhava há algumas décadas atrás, isto é, como um transmissor de conhecimentos e somente isso, até porque com o fácil acesso que hoje temos a redes de informação, este papel torna-se completamente obsoleto. O professor tem de ser mais, tem de ser um guia, um dinamizador dessa informação, alguém que faculta ferramentas possibilitadoras de abrir vários caminhos conducentes a aprendizagens comuns. Assim, partindo de uma mesma informação, que facilmente é conhecida por intermédio das novas tecnologias de informação, o professor, que domina e possui os conhecimentos resultantes dessas mesmas informações, dispõe de recursos e estratégias que apresenta aos alunos e que lhes permite, de forma autónoma, construir as suas aprendizagens.

Desta forma, também segundo Mendes (2011), é necessário que o docente tenha determinadas competências para gerir o processo de ensino-aprendizagem daquela forma, nomeadamente competências científicas, culturais, pedagógicas e instrumentais, particularmente na área das novas tecnologias de informação e comunicação.

Este perfil do professor atual não exclui, no entanto, a existência de documentos orientadores que norteiam e caracterizam a atividade docente.

2. Da Lei de Bases do Sistema Educativo à Atualidade

A Lei de Bases do Sistema Educativo, doravante designado como Lei de Bases, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, estabelece o quadro geral do sistema educativo, assumindo-se este como um “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Capítulo I, Artigo 1.º).

Esta Lei, precursora de uma nova era no ensino português, apresenta, nos Artigos 2.º e 3.º, princípios gerais e organizativos inovadores, quando comparados com o que havia sido feito no passado, e conducentes com o estipulado na Constituição Portuguesa, nomeadamente nos Artigos 43.º, 73.º e 74.º.

Desta forma, nos Artigos 2.º e 3.º da Lei de Bases assegura-se a educação a todos os portugueses, observando princípios que garantem que o sistema educativo chega a todos e satisfaz as necessidades resultantes da realidade social envolvente.

O Capítulo II da Lei de bases diz respeito à organização geral do sistema educativo, dividindo-se o mesmo em três secções. A primeira dessas diz respeito à educação pré-escolar, enunciando objetivos, idades dos destinatários e incumbências do Estado Português. A Secção II abrange o Ensino Básico, definindo-o como “universal, obrigatório e gratuito” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Artigo 6.º), tendo a duração de nove anos, dos seis aos quinze anos de idade, à data da publicação. Esta secção diz também respeito ao Ensino Secundário e ao Ensino Superior, bem como às modalidades especiais de educação escolar, nomeadamente a educação especial, a formação profissional, o ensino recorrente de adultos, o ensino à distância e o ensino de português no estrangeiro. A Secção III, por sua vez, refere-se à educação extraescolar, que permite a todos desenvolver as suas potencialidades, aumentando os seus conhecimentos e amplificando o seu desempenho.

O Capítulo III da Lei de Bases apresenta os apoios e complementos educativos, a saber: recursos humanos e materiais; administração, desenvolvimento e avaliação do sistema educativo; ensino particular e cooperativo e disposições finais e transitórias.

A Lei de Bases veio a sofrer várias alterações e as duas primeiras estão espelhadas nas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, e n.º 49/2005, de 30 de agosto. Ambas dizem respeito a especificidades no Ensino Superior, alterando a idade de acesso ao mesmo dos vinte e cinco para os vinte e três anos de idade, no caso dos indivíduos não detentores de um curso de Ensino Secundário.

A última das alterações a esta Lei está expressa na Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, e estabelece um regime de escolaridade obrigatória mais alargado que o anterior, especificamente até aos dezoito anos de idade, revogando o n.º 4 do Artigo 6.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Para além disso, esta Lei consagra a universalidade da educação a crianças com cinco anos de idade, ainda que o ensino pré-escolar se mantenha não obrigatório.

O Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, define os planos curriculares dos Ensinos Básico e Secundário, em conformidade com o previsto na alínea e) do n.º 1 do Artigo 59 da Lei de Bases.

O Governo justifica, então, a nova estrutura curricular como uma tentativa de resposta aos desafios impostos ao sistema educativo resultantes da integração de Portugal na União Europeia.

Com a publicação deste Decreto-Lei, destacamos o Artigo 5.º, no qual se dá às escolas de 1.º ciclo, que tenham recursos para tal, a possibilidade de iniciarem a aprendizagem de uma língua estrangeira na sua vertente oral, num contexto lúdico. No entanto, e ainda que seja de louvar a iniciativa, lamentamos que esta possibilidade seja dada apenas às escolas com recursos para o fazer, sem existir a informação acrescida de que se iniciariam procedimentos para que todas as escolas pudessem proporcionar esta aprendizagem aos seus alunos. Neste caso, e estando o Decreto-Lei apresentado assim, somos levados a apontar a falta de oportunidades para todos os alunos de igual forma, estando presente uma situação discriminatória na sua essência.

Adicionalmente, este Decreto-Lei estabelece que, no 2.º ciclo, os alunos iniciam a aprendizagem de uma língua estrangeira curricular e, no 3.º ciclo, terão oportunidade de iniciar uma segunda. Esclarece ainda que os alunos que não tenham iniciado uma segunda língua estrangeira curricular no terceiro ciclo, estarão obrigados a fazê-lo no Ensino Secundário.

O presente Decreto-Lei define ainda a carga horária semanal por disciplina para cada ciclo de ensino, sendo que, em todos os anos letivos do 3.º ciclo, a Língua Portuguesa e a Língua Estrangeira dispõem de quatro e três horas semanais, respetivamente. No que concerne o Ensino Secundário, o Português tem atribuídas três horas semanais em cada um dos três anos letivos e a Língua Estrangeira usufrui de três horas nos dois primeiros anos, excetuando-se as situações em que a mesma disciplina faça parte da componente de formação específica.

Doze anos volvidos, e com o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, o Governo revoga o anterior Decreto naquilo que diz respeito ao Ensino Básico, por entender ser necessária “uma reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular quer na organização de processos de acompanhamento e indução que assegurem (...) uma maior qualidade das aprendizagens” (p. 258). Assume aqui particular destaque a introdução de três novas áreas curriculares não disciplinares, sendo elas a Área de Projeto, o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica cujos objetivos são a conceção, realização e avaliação de projetos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, a apropriação, pelos alunos, de métodos de estudo, de trabalho e de organização e o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos, respetivamente.

Com este Decreto, o currículo também não é mais apenas um conjunto uniforme de normas que se aplicam em todas as salas de aula, sem considerar o contexto “escola” e o contexto “alunos”. Favorecendo as escolas com uma maior capacidade de decisão e gestão do currículo nacional, o Governo dota os órgãos de administração e gestão das escolas da incumbência de conceber, aprovar e avaliar um projeto curricular de escola, adequando o currículo nacional ao contexto em que é aplicado. O contexto mais particular de cada turma também é considerado, pois passa a ser criado e desenvolvido um projeto curricular de turma que é depois aprovado e avaliado pelo docente (no caso do 1.º ciclo) ou docentes responsáveis pela turma.

Destacamos ainda a obrigatoriedade que agora se impõe de iniciar uma segunda língua estrangeira no terceiro ciclo, por oposição à possibilidade dada no Decreto referido anteriormente (n.º 3, Artigo 7.º, Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro), e a responsabilidade atribuída às escolas de proporcionarem atividades curriculares que permitam a aprendizagem do português aos alunos cuja língua materna não seja esta.

Também em 2001 é publicado o Currículo Nacional do Ensino Básico que clarifica as competências gerais a alcançar pelo aluno à saída do Ensino Básico. Este documento clarifica também as competências específicas para cada disciplina, atribuindo a cada uma destas uma operacionalização transversal, pressupondo a atuação convergente de todas as áreas curriculares. Na Língua Estrangeira, a noção de “competência” é já apresentada nos termos em que é formulada no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas¹, isto é, como a capacidade para comunicar com povos de diferentes culturas, favorecendo

¹ Opta-se por QECR para designar o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*.

o entendimento com os mesmos, e, dentro da União Europeia, contribuindo para a noção de pertença a uma comunidade.

Porém, esta noção de competência introduzida pela Currículo Nacional do Ensino Básico gera algumas dúvidas quanto à sua aplicabilidade em contexto escolar, não sendo esta a única fragilidade do documento. Assim, em 2011, o Currículo Nacional do Ensino Básico é revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, situação decorrente do facto de não ser suficientemente claro nas orientações da aprendizagem, do facto de ter as “competências” como cerne de todo o processo de ensino, diminuindo o papel do conhecimento e da própria transmissão dos conhecimentos, de desprezar o desenvolvimento de mecanismos de memorização e de apresentar objetivos vagos e imprecisos, dificultando a avaliação das aprendizagens. Assim, e ainda segundo este Despacho, o currículo deveria incidir sobre conteúdos temáticos, pelo que o objetivo seria criar metas de aprendizagem que teriam de ser respeitadas aquando da elaboração de programas oficiais com conteúdos e objetivos curriculares para cada disciplina, colocando o conhecimento essencial e a compreensão da realidade em destaque.

Porém, novamente as “metas de aprendizagem” não constituem a categoria adotada, mas sim a de “metas curriculares”, que vêm a ser homologadas pelo Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto. Também em 2012, através do n.º 1, Artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, tem lugar uma nova alteração da matriz curricular, estabelecendo “os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo”. Neste Decreto salientamos a oferta, por parte das escolas, de disciplinas de carácter facultativo, de acordo com o projeto curricular de escola, a eliminação das áreas curriculares não disciplinares, implementadas em 2001, e a aplicação de provas e exames que acompanham a avaliação interna, no sentido de aferir sobre a consecução das metas curriculares e da aprendizagem dos conteúdos definidos no âmbito de cada disciplina. Consideramos também que não foi totalmente benéfico o término da obrigatoriedade de existência das áreas curriculares não disciplinares, uma vez que os objetivos das mesmas eram reais, concretos e preparadores dos alunos para a sua realização em sociedade. De facto, ainda existem escolas de ensino particular e cooperativo que assumem a presença destas áreas, respondendo de forma eficaz e atempada às necessidades dos alunos, em termos cívicos, de organização académica e mesmo artísticos. A sua ausência força ao exercício destas tarefas, também elas de aprendizagem, em aulas de disciplinas curriculares, levando a que a conciliação

entre estas necessidades individuais dos alunos e a consecução dos objetivos exclusivamente disciplinares seja um verdadeiro exercício contra o tempo, o que em nada beneficia, reforço, o aluno.

3. Programas de Português e Metas Curriculares

O novo *Programa de Português do Ensino Básico*², homologado em março de 2009, surge da necessidade de rever os documentos anteriores que existiam para o ensino do português. Considerando todas as rápidas e profundas mudanças que têm ocorrido nos campos económico, político e social, os organismos reguladores do sistema educativo sentiram-se impelidos a (re)ajustar o programa de português, de modo a que este contemplasse mudanças ao nível das práticas pedagógicas e na organização curricular e que adequasse os conteúdos programáticos à complexa realidade socioeconómica atual. Simplificando, “...a cena educativa é dinâmica e permeável a realidades sociais e culturais em permanente mudança...” (Reis et. Al., 2009, p. 3) e o programa que aqui é objeto de análise é prova disso mesmo, ainda que, e pelo mesmo motivo que o origina, este seja um dia, inevitavelmente, substituído por outros.

Relativamente a aspetos mais concretos do PEB, o documento divide-se em três partes. Uma primeira, designada por “Questões Gerais”, apresenta-nos o enquadramento teórico do programa, assim como os seus fundamentos metodológicos, conceitos-chave e opções programáticas. Uma segunda parte dá-nos conta dos programas propriamente ditos para o primeiro, segundo e terceiro ciclos e caracteriza, de forma breve, cada um desses ciclos, para além de enunciar os resultados esperados para cada competência (as quais se organizam segundo “compreensão do oral”, “expressão oral”, “leitura”, “escrita” e “Conhecimento Explícito da Língua”) e, posteriormente, os descritores de desempenho e conteúdos. Tudo isto é feito em conformidade com um princípio, designadamente o “princípio da progressão”, segundo a qual os três ciclos são entendidos como um *continuum* de aprendizagem e não como três partes individuais não articuladas. Para além disto, é tido em conta o carácter transversal do Português, uma vez que a correta aquisição de competências noutras áreas de saber só está garantida através de uma correta compreensão e expressão em língua materna. Finalmente, é também garantido nas orientações programáticas desta segunda parte do PEB a interação dos textos literários e

² Opta-se por PEB para designar o *Programa de Português do Ensino Básico*. Não referimos aqui o documento *Programa e Metas de Português*, homologado em maio de 2015, por não ter sido a partir dele que desenvolvemos o nosso Relatório.

a exigência do conhecimento explícito da língua. A última parte do PEB resulta num conjunto de anexos do qual faz parte uma lista de autores e textos e uma bibliografia geral, na qual os professores podem encontrar materiais de apoio. Esta última parte encerra com uma breve descrição do grupo que levou a cabo a tarefa de elaborar este programa. Assente no “princípio da progressão”, o PEB está, no entanto, desenhado de modo a permitir que as escolas e os professores mantenham uma certa autonomia no que à elaboração das anualizações e operacionalização do PEB diz respeito. Desta forma, o professor de Português surge como um “agente do desenvolvimento curricular”, que deverá ser responsável pelas decisões que concernem a operacionalização do programa. O professor usufrui, portanto, de alguma liberdade na tomada de decisões que orientarão a anualização do programa num determinado contexto escolar. No entanto, o mesmo não poderá descurar os princípios subjacentes à construção do PEB e as metas a alcançar no final do Ensino Básico. Quer isto dizer, portanto, que no final de um determinado ciclo todos os alunos deverão ter atingido as mesmas competências, ainda que as anualizações possam ser diferentes entre grupos. Desta forma, é possível que, respeitando o princípio da progressão, o processo de ensino-aprendizagem se construa com base em patamares de aprendizagem consolidados. O “ponto final” de um ano letivo poderá não ser o mesmo em diferentes alunos ou grupos de alunos, pelo que a anualização seguinte necessitará de retomar conteúdos, mas sempre no sentido de os complexificar. No sentido de atribuir uma maior destaque e uma maior importância ao PEB, os manuais são aqui vistos como auxiliares pedagógicos, nunca devendo sobrepor-se ao programa.

Consideramos que esta é a grande novidade deste programa, a de tornar o professor de Português no principal agente do desenvolvimento curricular, ainda que este não possa, evidentemente, tomar decisões aleatórias e subjetivas, mas sim que cumpram com aquilo que é essencial e que conste do programa, adequando-as à realidade envolvente.

No entanto, e quanto ao que à implementação do PEB diz respeito, consideramos que esta deveria ter sido concretizada de forma mais gradual, começando a sua aplicação no primeiro ano do primeiro ciclo e progredindo daí para os anos e ciclos seguintes. A introdução deste programa de forma súbita, no 5.º e no 7.º ano de escolaridade, trouxe constrangimentos aos alunos que haviam iniciado a sua aprendizagem com outros conteúdos e conceitos, principalmente no que ao Conhecimento Explícito da Língua diz respeito. Estes alunos assistiram a um corte abrupto ao nível da terminologia linguística, que, inicialmente, os deixou confusos e desorientados. Este aspeto poderia e deveria ter sido ponderado de outra forma.

4. Natureza, funções e características das Metas Curriculares - Ensino Básico

As *Metas Curriculares do Português – Ensino Básico*³, constituem o documento que apresenta os resultados esperados no final de cada ciclo. Sendo um documento normativo, as Metas organizam e facilitam o ensino de modo a clarificar aquilo que é importante aprender. Não inviabilizando a visão de continuidade do PEB, este documento reforça, sim, a igualdade de oportunidades dos alunos no seu processo de aprendizagem, garantindo que, no final de ciclo, todos poderão alcançar os conhecimentos e capacidades fundamentais. Além disso, estabelece também, de forma bastante clara, os descritores de desempenho que permitirão avaliar se os objetivos foram alcançados ou não.

A estrutura das Metas é bastante linear. Apresenta uma introdução, o seu único texto de enquadramento teórico, e, imediatamente a seguir, são apresentadas as metas a alcançar por ciclo e por domínio de referência. São domínios de referência a Oralidade, a Leitura, a Escrita, a Educação Literária e a Gramática, sendo que no primeiro e segundo ciclos a Leitura e a Escrita estão elencadas num único domínio e no primeiro e segundo anos do primeiro ciclo o domínio de Educação Literária está especificado como sendo de iniciação. Para cada domínio de referência são ainda definidos objetivos e, para cada um destes, definem-se descritores de desempenho, os quais foram pensados e escolhidos de modo a permitirem “a observação das ocorrências de natureza linguística e literária; a sua problematização, sempre adequada ao nível de ensino; a clarificação da informação e a exercitação por parte do aluno, que conduzam a uma sólida aprendizagem” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012, p. 6).

Sendo um documento que pretende facilitar o problema do professor de Português, poderemos, no entanto, questionar-nos sobre se não estará a retroceder um pouco no que diz respeito à liberdade de implementação, já que o documento é claramente normativo. Sem dúvida que as Metas organizam e facilitam a organização do ensino e dão uma visão transparente daquilo que se pretende alcançar. No entanto, e quando confrontados com o PEB, ainda que não sejam documentos contraditórios, vemos que a lógica de organização por ciclo do PEB, sem anualizações definidas e permitindo ao professor de Português uma gestão flexível do programa, se perde nas Metas, precisamente pelo facto de objetivos e descritores de desempenho estarem definidos para cada ano letivo de cada ciclo. Algo que parece igualmente contraditório é o uso de terminologia diferente.

³ Opta-se por Metas para designar as *Metas Curriculares do Português – Ensino Básico*.

Enquanto no PEB se falava de Conhecimento Explícito da Língua, nas Metas este conceito é substituído por Gramática. Da mesma forma, em vez de competências, como se utiliza no PEB, nas Metas somos remetidos para o conceito de Domínio de Referência. Nada disto facilita o trabalho do professor, que tem de conciliar estes dois documentos. Por outro lado, um aspeto que se considera muito interessante e positivo é a presença de um novo domínio de referência designado como “Educação Literária”. Agrupando diferentes descritores que pertenciam a outros domínios, dá seguimento a uma política de ensino da língua, constituindo-se, por um lado, como um repositório do património nacional de valores e tradições e, por outro, como um contributo para a formação integral do cidadão.

5. Natureza, funções e características do Programa e Metas Curriculares do Português - Ensino Secundário

O *Programa e Metas Curriculares do Português - Ensino Secundário*⁴, surge como uma necessidade, pois existindo um novo programa de Português e novas metas para o Ensino Básico, era necessário que o nível Secundário seguisse a mesma linha de orientação, de modo a garantir a articulação e continuidade que já existia entre os ciclos anteriores.

O programa propriamente dito, com seis subdivisões, constitui a primeira parte deste documento, dizendo a segunda parte respeito às metas curriculares de cada ano de escolaridade. O programa engloba a Introdução; os Objetivos Gerais; Conteúdos Programáticos para o 10.º, 11.º e 12.º ano e Projeto de Leitura; Metodologia; Avaliação; Bibliografia.

O PMP está, portanto, organizado à semelhança das Metas do 3.º ciclo, com os mesmos cinco domínios, a saber: “Oralidade”, “Leitura”, “Escrita”, “Educação Literária” e “Gramática”, que preveem a articulação horizontal e vertical e a adequação ao público-alvo.

Uma das ideias fundamentais deste programa é o destaque dado ao texto literário, à semelhança do que já havia acontecido em programas anteriores. O texto literário deverá ser trabalhado essencialmente no domínio da Educação Literária, enquanto veículo de valores histórico-culturais e patrimoniais inerentes à aprendizagem do Português enquanto língua materna. O PMP, e mais uma vez em semelhança ao que já havia sido

⁴ Opta-se por PMP para designar o *Programa e Metas Curriculares do Português - Ensino Secundário*

feito em programas anteriores, orienta o ensino das obras literárias segundo um critério de ocorrência histórica, complementando a leitura e estudo das mesmas com a correspondente contextualização histórico-literária. Seguindo a mesma lógica, também os conteúdos gramaticais são trabalhados em articulação com as obras e períodos literários, pelo que se volta a estudar a história e evolução da língua portuguesa.

Por outro lado, para além destas obras associadas à Educação Literária, faz ainda parte do PMP um projeto de leitura que é assumido pelos alunos e concretizável dentro do período de três anos que constitui o Ensino Secundário. Este projeto reforça visivelmente a importância dada à literatura e alia as aprendizagens feitas no domínio da Educação Literária ao contacto com outros textos de expressão portuguesa ou traduzidos para Português.

No que concerne os domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita, aceita-se mais o texto não literário em nome de um desenvolvimento articulado e progressivo entre domínios, incluindo o da Gramática, de modo a potenciar as capacidades dos alunos de interpretar, expor e argumentar, essenciais aos que pretendam prosseguir estudos ou aos que pretendam ingressar no mercado de trabalho, cada vez mais complexo e exigente. Assim, subentendemos neste programa uma maior preocupação com a equidade no ensino dos alunos do nível Secundário, independentemente das suas escolhas futuras.

A Gramática deverá, portanto, promover um incremento no uso efetivo da língua, assumindo o PMP que a maioria das aprendizagens já se concretizou nos ciclos anteriores. O Ensino Secundário irá apenas aprofundar alguns aspetos, de modo a que os alunos desenvolvam a consciência linguística e metalinguística, sabendo simultaneamente usar e explicar a língua. Tudo isto cumpre com a intenção expressa no final da Introdução do PMP de assumir uma “perspetiva integradora do ensino do Português, que valoriza as suas dimensões cultural, literária e linguística” (Buescu, Maia, Silva & Rocha, 2014, p. 9).

Após a Introdução, são-nos apresentados os Objetivos Gerais, que se relacionam com a compreensão, a produção, o uso da língua e o desenvolvimento de capacidades em todos os domínios. O terceiro ponto do PMP aponta para os Conteúdos Programáticos, que estão devidamente organizados por anos de escolaridade, domínios e conteúdos.

A Metodologia, que constitui o ponto quatro do PMP, refere apenas que os conteúdos e os descritores de desempenho foram concebidos de modo a poder conjugar os diferentes domínios. O professor terá liberdade para adotar a metodologia que considerar mais adequada, exigindo-se, apenas, que a mesma cumpra com as Metas Curriculares e

contemple todos os descritores de desempenho. Existe uma liberdade, mas não uma total liberdade da parte do professor, uma vez que está obrigado a dar resposta às exigências das Metas Curriculares (ponto também único, no que às imposições feitas no tópico da Avaliação diz respeito). Ainda assim, o professor terá algum espaço, mas terão sempre de existir metas comuns, pois isto garante igualdade de oportunidades na aprendizagem. Efetivamente, e após ponderação cuidada, consideramos que se cada professor ensinasse o que quisesse, teríamos alunos que pareceriam provenientes de países diferentes, por certo. Além disso, as Metas Curriculares, enquanto referência, permitem a já mencionada equidade, mas agora relativamente à aprendizagem em geral.

Sintetizando, terminada a leitura e análise dos documentos aqui objeto de crítica, acreditamos que tudo o que constitui estes três documentos, ainda que com algumas questões divergentes entre eles, forma uma boa base de trabalho. Aqueles alunos que iniciarem a sua aprendizagem com a Iniciação à Educação Literária no 1.º ciclo e que, portanto, tenham sempre como referência este modelo de aprendizagem que lhes permita adquirir e desenvolver as capacidades necessárias para trabalhar com os textos complexos, chegarão, certamente, ao nível Secundário capazes para trabalhar com o PMP, que é um programa bastante exigente e que visa capacitar os jovens com ferramentas de análise e interpretação que terão repercussões no sucesso do seu futuro académico e/ou profissional.

6. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Para percebermos o âmbito do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (documento que nos é caro), bem como as suas funções essenciais, é imprescindível conhecermos a sua génese.

O Conselho da Europa, entidade responsável pela criação deste documento, nasce no rescaldo da Segunda Guerra Mundial, numa Europa com uma realidade política e linguística complexa, onde era importante promover a união dentro da grande diversidade que a caracterizava. Assim, no âmbito do projeto *Políticas Linguísticas para uma Europa Multilingue e Multicultural*, surge, pela mão do Conselho da Europa, o QECR como “um instrumento linguístico essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na grande Europa” (QECR, 2001, p.7).

As línguas e a sua aprendizagem são, num contexto tão diversificado como o é o do continente europeu, um instrumento essencial para a compreensão entre os povos. É esta

a ferramenta que pode favorecer o entendimento entre povos com diferentes culturas e conduzir a uma tomada de consciência de uma identidade europeia.

A mobilidade de pessoas, ainda que livre, pelo espaço europeu, não é ainda sinónimo de ausência de comportamentos xenófobos e europeus que se movimentam dentro da Europa são alvo de ataques ultranacionalistas, o que não facilita, de todo, a integração destas pessoas e ameaça a “estabilidade da Europa e o funcionamento saudável da democracia” (QEER, 2001, p.22). É, por isso, importante o fomento da aprendizagem das línguas dos diferentes estados-membros europeus, de modo a garantir uma maior e mais eficaz comunicação e mobilidade, combinadas com “o respeito pela identidade e pela diversidade culturais” (QEER, 2001, p.25).

Relativamente à forma como este documento está organizado, este divide-se em nove capítulos, ao longo dos quais o leitor é posto a par dos objetivos do QEER, bem como das formas através das quais o leitor (professor ou aprendente) os pode alcançar. São-nos apresentados também os níveis de referência na aprendizagem das línguas.

Considerando que este documento é um guia, uma orientação, caberá depois ao utilizador do mesmo usá-lo da maneira que mais lhe aprouver, considerando os objetivos que pretende alcançar. Aliás, é precisamente isto que está escrito no início do QEER: não se pretende formular, definir ou restringir escolhas ou métodos. Pretende-se sugerir, levantar questões, abrir espaços e possibilidades nas atividades de ensino-aprendizagem... Pretende-se levar a pensar e a melhorar.

O QEER tem natureza descritiva e não prescritiva. Ao longo do documento, o utilizador é continuamente conduzido pela ideia de adaptar e adequar as sugestões aos contextos de aprendizagem. Assim, e numa Europa que se quer plurilingue e pluricultural, podemos fazer da sua diversidade linguística e cultural o seu elemento unificador. É neste sentido que importa distinguir multilinguismo de plurilinguismo.

O primeiro destes termos caracteriza-se pela capacidade manifesta de um indivíduo conhecer e utilizar diferentes línguas. Esta capacidade poderá ser alcançada através do estudo de línguas estrangeiras num ambiente escolar.

O plurilinguismo, por sua vez, ultrapassa este uso e implica a construção de uma competência comunicativa, que permitirá a um falante socorrer-se de um conhecimento/experiência que tem de uma determinada língua para aprender outra. Neste caso, o falante pode, “por exemplo, passar de uma língua (ou dialeto) para outra, explorando a capacidade (...) de se expressar numa língua e de compreender a outra” (QEER, 2001, p.23). Desta forma, partindo do conhecimento prévio de uma dada língua,

o falante consegue interagir com outras línguas e, conseqüentemente, com outras culturas, tornando-se simultaneamente pluricultural. Esta capacidade de se relacionar interculturalmente fará do falante um europeu e um indivíduo com uma consciência linguística e cultural internacional, que o ajuda a proteger e a promover as línguas e as culturas do contexto europeu do qual faz parte.

É, no entanto, importante que o falante tenha uma experiência linguística sólida alcançada anteriormente através de atividades linguísticas orais e escritas, processadas ao nível da produção, receção, interação ou mediação entre indivíduos que não tenham uma língua em comum. É também necessário que esta experiência ocupe diversos campos como o do léxico, da gramática, da semântica, bem como o das convenções sociais. O mesmo é dizer que a competência comunicativa só pode ser plenamente alcançada se o falante considerar o contexto global em que a mesma se insere.

Seguindo este raciocínio, o falante, para ativar a sua competência comunicativa em língua, tem de estar exposto a atividades que se desenvolvam em ambientes diversificados, como o são o familiar, o profissional, o social, e não apenas o educativo. Conseqüentemente, a “comunicação e a aprendizagem envolvem a realização de tarefas que não são unicamente linguísticas, mesmo se implicam atividades linguísticas e fazem apelo à competência comunicativa do sujeito” (QEQR, 2001, p.37).

Estando exposto a diferentes domínios, é necessário ao aprendente fazer uso de estratégias de comunicação, que mais não são do que formas de rentabilizar os seus conhecimentos da língua e, desta forma, comunicar eficazmente. Assim, o falante adota “uma linha específica de ação destinada a maximizar a eficácia” (QEQR, 2001, p.90) do seu discurso. A progressão do falante na construção de estratégias de comunicação e na sua capacidade de se envolver em atividades linguísticas observáveis evidencia o seu crescimento na aprendizagem de línguas. Neste sentido, o QEQR propõe-nos atividades, como as mencionadas anteriormente. É, porém, importante realçar que o envolvimento nas atividades linguísticas e a escolha das estratégias comunicativas usadas no desempenho das mesmas é um processo individual e que, portanto, varia de sujeito para sujeito. Mas através das tabelas exemplificativas que o QEQR nos fornece, o aprendente poderá perceber o nível de proficiência em que se encontra, o nível que pretende alcançar e definir estratégias para alcançar com sucesso o patamar pretendido. Da mesma forma, pode o professor traçar os objetivos para um indivíduo ou grupo de aprendentes e delinear tarefas com vista à consecução dos objetivos previstos.

Todo este processo conflui, em última instância, no uso que o falante faz da língua, uso esse que pode espelhar-se em seis níveis de proficiência linguística distintos. Assim, o QECR subdivide o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira em seis níveis: A1 – Inicial; A2 – Básico; B1 – Intermédio; B2 – Independente; C1 – Fluente Eficaz; C2 – Fluente Estruturado. Ao descrever o que cada um consegue fazer ao nível da leitura, da produção oral e escrita e da compreensão oral e escrita, o QECR consegue dizer em que ponto o aprendente se encontra no percurso que se inicia com o nível A1 e termina com o C2. Permite também aos responsáveis pelo ensino das línguas estrangeiras uma definição de currículos mais centrada nos objetivos reais dos aprendentes, consoante o público-alvo seja um aluno do ensino designado regular, um adulto que trabalha na área da restauração, um indivíduo que pretende emigrar ou simplesmente alguém que tenciona ir de férias para o estrangeiro.

É esta a grande riqueza e a grande contribuição do QECR: detalhar e clarificar o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, favorecendo uma interação comunicativa eficaz por parte do falante, seja qual for o contexto em que este se encontre.

Poderá alguém questionar se estamos aqui e subjugar a língua e a cultura de um país à multiculturalidade europeia. Efetivamente, não. Acreditamos que a língua e a cultura de um país são um bem precioso que deve ser protegido, mas não isolado. As situações de ensino-aprendizagem de língua estrangeira constituem um espaço privilegiado para garantir que esta riqueza linguística e cultural é perpetuada.

Para alcançar este objetivo, os manuais escolares estabelecem-se como um auxiliar de evidente importância, já que não apenas fornecem material e sugerem atividades no âmbito da oralidade e da escrita, como também são um suporte para professores menos experientes. Ora um dos objetivos do QECR, repetido várias vezes ao longo do documento, é, precisamente, ajudar na elaboração de materiais didáticos. E, de facto, desde os últimos anos e após a publicação do QECR, é notória a mudança que se tem vindo a operar na concretização de programas de língua estrangeira e manuais, com uma direção que claramente aponta para a realização de atividades que simulem contextos reais e que, portanto, fomentem o desenvolvimento da competência comunicativa. Hoje em dia, aprender uma língua já não significa memorizar vocabulário e utilizá-lo de acordo com o enunciado de um exercício. A comunicação efetiva é o objetivo atual das línguas estrangeiras.

O QECR é flexível e adapta-se à realidade educativa portuguesa em geral e a diferentes grupos de aprendizagem em particular. A partir da avaliação de diagnóstico de

competência que o professor faz aos aprendentes no início do ano letivo, o mesmo consegue posicionar os alunos num determinado nível de proficiência e, a partir daí, definir estratégias e atividades que permitam aos diferentes alunos alcançar os objetivos mais válidos e mais realistas em função das suas próprias necessidades e considerando as suas próprias características individuais e planos para o futuro. Desta forma, os objetivos e resultados esperados e o destino que os aprendentes pretendem dar à aprendizagem de uma língua estrangeira devem ser considerados pelo professor aquando da estruturação da sua planificação. Não deve, somente, aplicar o diagnóstico e iniciar o processo de igual maneira para todos os grupos, pois um grupo de jovens em ambiente escolar terá objetivos e intenções de aplicar uma língua diferentes do aprendente adulto que quer mudar de área profissional e ingressar no mercado do turismo, por exemplo.

O facto de o professor de hoje ter estes aspetos em linha de conta é já resultado de um trabalho contínuo de aplicação do QEQR. Os diferentes programas de ensino de língua estrangeira em contextos como o ensino regular, o ensino profissional ou os referenciais dos cursos intensivos para desempregados que pretendam voltar rapidamente ao mercado de trabalho são exemplo disso mesmo.

No contexto europeu eram antes utilizados diferentes currículos e diferentes exames no ensino e avaliação da proficiência linguística ao nível de uma língua estrangeira. Esta situação causaria problemas ao nível da verificação de competências de uma pessoa que estudasse em Portugal e fosse depois continuar os seus estudos ou realizar uma prova que descrevesse as suas competências linguísticas num outro país europeu.

Assim, o QEQR permite comparar aprendizagens realizadas em diferentes países do espaço europeu, na medida em que permite perceber de que maneira é que as pessoas são efetivamente capazes de utilizar uma língua estrangeira, ou seja, a análise é feita não com base no número de horas que a pessoa teve de estudar de uma língua, mas no uso concreto que cada um é capaz de fazer da mesma. Numa situação concreta, um aprendiz de língua estrangeira poderá ler melhor do que fala. O próprio falante poderá ter uma ideia da sua competência linguística que não é partilhada pela sua entidade empregadora (isto numa situação de procura de emprego/entrevista de trabalho, por exemplo). É, portanto, necessária a existência de uma ferramenta comum ao nível internacional que permita, de forma clara e objetiva, descrever as competências linguísticas de cada um. É isto que o QEQR permite.

Desta forma, o QEQR pode ser utilizado por pessoas de qualquer parte do mundo, não só para perceberem qual o nível de língua em que se encontram, mas também para

descobrirem qual o nível de que precisam, consoante os seus objetivos pessoais ou profissionais. É utilizado por alunos, professores, universidades e entidades empregadoras.

Mas ainda que recheado de tantas ferramentas, sugestões e orientações, é importante destacar que o processo de aprendizagem de uma língua “é contínuo e individual” (QEQR, 2001, p.40) e que cada falante desenvolve a sua aprendizagem de forma única. Por isso, de certa forma, é paradoxal definir a competência linguística através de níveis e grelhas padronizadas. Ainda assim, estes descritores são úteis e necessários como referência para a elaboração de material didático.

7. Programas de Espanhol para o Ensino Básico e Secundário

Os documentos que servem de base ao trabalho do professor de Espanhol são os seguintes: *Programa de Espanhol do Ensino Básico – 3.º Ciclo* (Volume I e Volume II, homologados em 1991 e 2009); *Espanhol / Iniciação 10.º, 11.º e 12.º ano* (homologados em 2001, 2002 e 2004); *Espanhol / Continuação 10.º, 11.º e 12.º ano* (homologados em 2002 e 2004). Os programas do Ensino Secundário estão organizados de forma diferente do programa de 3.º ciclo e recaindo uma das diferenças no facto de estarem organizados por ano de escolaridade e não por ciclo de estudos.

Além destes três documentos de cariz normativo, existem ainda outros documentos de trabalho essenciais para o docente de língua estrangeira, nomeadamente o *Portefólio Europeu de Línguas para os 2.º e 3.º Ciclos* e o *QEQR*, já aqui analisado.

O Programa de Espanhol para o 3.º ciclo foi homologado em 1991 e foi elaborado tendo como documentos de fundo a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que regula, de uma forma geral e como já referimos anteriormente, o sistema educativo e, especificamente, a organização curricular e os programas, e também o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, que determina que uma segunda língua estrangeira deverá ser iniciada no 3.º ciclo. A estrutura deste programa sobressai imediatamente, quando conhecemos o QEQR. A abordagem comunicativa é aqui o elemento fundamental e é totalmente voltada para a ação. Este programa está orientado para o “fazer”, colocando o aprendente como elemento fundamental na estruturação da sua aprendizagem e potencial alcance da capacidade plurilingue. Este papel de destaque dado ao aprendente é substancialmente maior que aquele que era dado há alguns anos atrás. Mas isto também implica que as

atividades realizadas simulem contextos reais, estimulando, desta forma, a aprendizagem de uma língua através do seu uso interativo.

A língua é um veículo de comunicação e de relação social, de modo que deverá ser aprendida de modo a permitir essa interação comunicativa. Assim, no que respeita as competências comunicativas, os PE⁵ apresenta-nos uma listagem detalhada, clara e de grande valor para o professor de “atividades, estratégias e atitudes necessárias ao desempenho das competências orais e escritas” (*Programa de Espanhol – Nível de Iniciação – 10.º ano, 2001, p.35*) e correspondendo aos níveis A1 e A2.1 do QECR.

Um outro aspeto focado nestes programas é a autonomia na aprendizagem, sendo que o objetivo aqui é que o professor introduza determinados aspetos e motivos os alunos para o alcance dos mesmos. Assim, o professor deve estimular a autoconfiança do aluno para que este acredite na sua capacidade de aprendizagem, motivar para a comunicação (mesmo que um pouco limitada ao início, porque está a começar a aprender), ensinar a controlar a ansiedade ou mesmo a não temer o erro. O professor deverá ainda levar o aluno a entender o processo de aprendizagem de uma língua, conduzindo-o à consciencialização dos objetivos gerais e pessoais da aprendizagem do Espanhol, motivando-o a experimentar diferentes caminhos ou percursos.

Posto isto, os PE seguem para aspetos socioculturais, sugerindo temas diversos, incidindo em áreas como as relações humanas, a escola, os serviços, os tempos livres, entre outros. Seguidamente, são-nos apresentados os conteúdos linguísticos que deverão ser trabalhados com os alunos, no sentido de fomentar sempre o desenvolvimento da competência comunicativa.

Numa outra parte dos programas fazem-se sugestões para uma gestão eficaz do documento, sendo que deverão ser tidos sempre em conta os grupos e os indivíduos com quem se trabalha, sendo possível, a partir disso mesmo, fazer os ajustes e alterações necessários. Estas sugestões são diferentes se estivermos a falar de cursos gerais de línguas e literaturas ou de cursos tecnológicos, no caso do Ensino Secundário.

São-nos também apresentadas sugestões metodológicas, com projetos e tarefas que decorrem dos objetivos de aprendizagem e integram conteúdos sociolinguísticos.

No que diz respeito à avaliação, os programas apresentam, mais uma vez de acordo com o QECR, uma orientação no sentido individualizado e contínuo da aprendizagem do aprendente. Assim, partindo do diagnóstico realizado, caberá ao professor fixar,

⁵ Opta-se por PE para designar os Programas de Espanhol

juntamente com o aluno, as metas que este deverá alcançar e, a partir do caminho que terá sido percorrido de um ponto ao outro, avaliar o aluno, respeitando a sua evolução e o seu ritmo. Este processo estimula igualmente a autoconfiança do aluno, pois permite-lhe avaliar a sua própria progressão e potenciar a sua responsabilidade pela sua aprendizagem.

Para que tudo o que foi dito anteriormente seja viável, é importante que os objetivos e os critérios de avaliação sejam claros para os alunos e para o professor e, nesse sentido, estes programas são muito fáceis de consultar e muito bons na forma como equilibram as diferentes competências que se pretendem desenvolver.

II. Planificação e Condução de Aulas e Avaliação de Aprendizagens

1. Perspetiva Educativa e Métodos de Ensino

Nas últimas décadas, a investigação desenvolvida à volta do tema do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira tem sido uma constante nas diversas áreas que confluem para este assunto, nomeadamente na Psicologia, na Sociologia, na Pedagogia e na Linguística. O desenvolvimento dos estudos nestas áreas despontou uma maior tomada de consciência sobre a essência do indivíduo e sobre os motivos que o levam a aprender uma língua estrangeira que, associada ao rápido desenvolvimento e à facilidade de acesso às novas tecnologias, conduziram a uma alteração dos objetivos e dos métodos de ensino em sala de aula (Mira e Mira, 2002).

Entendemos, antes de mais, que o ensino e a aprendizagem são processos dinâmicos e diacrónicos, já que a evolução do conhecimento sobre o ser humano e a sociedade onde o mesmo cresce e se desenvolve é permanente e contínua. Por isto mesmo, qualquer método que tenha surgido antes ou que venha a ser sugerido no futuro terá o seu valor e será passível de utilização aquando da investigação para a estruturação de uma atividade. Nenhum método funciona, por si mesmo, como uma receita, como algo definitivo. Mas os alicerces do mesmo dar-nos-ão sempre material para refletir e sugestões que podemos pôr em prática ou adaptar, procedendo a alterações que o atualizem e melhorem (Mira e Mira, 2002).

Mas consideremos, então, aquilo que define um método. De acordo com Pérez (2004) um método pode entender-se como um todo coerente, no qual estão envolvidos diversos componentes e elementos que giram em torno de três eixos:

O primeiro eixo é o que diz respeito às crenças e princípios que são vários e que podem dizer respeito a diversos domínios, nomeadamente: crenças subjacentes à língua estrangeira alvo, às suas características e à sua natureza; crenças sobre como se ensina e se aprende uma língua estrangeira; crenças sobre a influência que o contexto exerce sobre a aprendizagem; e mesmo crenças sobre qual a melhor forma de gerir todo o processo de ensino-aprendizagem.

O segundo dos três eixos é o que se prende com os objetivos de aprendizagem, sendo que a estruturação destes assenta nas crenças e princípios anteriores. É na definição deste aspeto que se determina o que se vai ensinar e qual a sequência de estratégias que será adotada ao longo do processo.

O último eixo concerne as atividades mediante as quais os objetivos selecionados serão alcançados. Assim, se por um lado estes eixos parecem ser autônomos e estanques, a verdade é que estão intimamente relacionados, não fazendo um sentido sem o outro.

É importante referir, porém, que para alcançarmos determinado objetivo de aprendizagem poderemos aplicar diferentes estratégias e recursos e, conseqüentemente, recorrer a diferentes atividades.

Mas a certeza que temos atualmente do envolvimento destes três domínios na formulação de um método tem, no entanto, sido atravessada, ao longo da história do ensino das línguas estrangeiras, pelo facto de as sociedades mudarem e de a história humana ser marcada por momentos políticos e económicos que alteram os interesses dos aprendentes e também pelo facto de, a partir dos acontecimentos históricos, ocorrerem alterações nas crenças e nas teorias que subjazem à fundamentação de um método. Assim, vejamos o que a história realça em termos de metodologias pedagógicas adotadas.

O primeiro método de que há registo tem a sua identidade no ensino do latim e designa-se como Método Tradicional. Este assume-se como um método exclusivamente preocupado com a gramática e o ensino de vocabulário através de listas, esquecendo por completo o contexto das estruturas em que o mesmo possa vir a ser utilizado. Na aplicação deste método, o professor, que é aqui a personagem central de todo o processo de ensino-aprendizagem, tem a gramática normativa como ponto de referência e usa como suporte, não o contexto real da língua nas suas vertentes oral e escrita, mas apenas o texto literário, que é aquele que deve ser imitado. Assim, e segundo este método, é importante decorar as regras de gramática, deixando de parte a abordagem comunicativa.

Na sequência das evidentes lacunas deste método, no início do século XX surge um método que se situa nos antípodas do anterior. O Método Direto, ao contrário da memorização de regras e de vocabulário e do recurso a exercícios de tradução a partir do texto literário, privilegia a compreensão e a expressão oral, em detrimento da leitura e da escrita. Este método, que tem nos seus alicerces a crença de que uma língua estrangeira se aprende da mesma forma que a língua materna, isto é, ouvindo, falando, lendo e, por último, escrevendo, também tem limitações, pois a sua concretização em sala de aula acaba por cingir-se à nomeação de coisas, não existindo verdadeiro diálogo entre alunos e entre alunos e professor. Para além disso, os manuais adotados aquando da aplicação deste método não refletem a preferência pela oralidade e denotam uma grande influência dos esquemas gramaticais nos materiais apresentados aos alunos.

Questões sociopolíticas, como foi o caso da Segunda Guerra Mundial, levam, posteriormente, à criação de outros métodos, nomeadamente o Áudio-Oral e o Audiovisual. Ambos privilegiam a oralidade em detrimento da escrita. No entanto, a oralidade que é ensinada é-o de uma forma condicionada, pois rege-se pela repetição mecânica de frases modelo, não favorecendo, desta forma, o uso livre e autêntico da língua. A diferença entre estes dois métodos está apenas nos materiais utilizados, sendo que o Método Audiovisual se socorre de suportes reais (como registos gravados e filmes) para elucidar melhor os contextos em que as estruturas frásicas possam ser utilizadas.

Com o Método Situacional, por sua vez, privilegiam-se as simulações de diálogos, tendo como base situações do quotidiano. No entanto, como não é explicada aos alunos a estrutura das frases utilizadas, estes não transferem conhecimentos para outras situações do dia-a-dia. Com este método, a aprendizagem é estanque, pelo que, novamente, surge a oportunidade para formular outro método.

Com o Método Nocial/Funcional a competência comunicativa passa a ser o objetivo central no ensino de uma língua estrangeira, transmitindo-se ao aluno a consciência de que os atos de fala só são comunicativamente eficazes se considerarmos o interlocutor e o contexto social em que os mesmos ocorrem. Esta abordagem surge, primeiramente, para imigrantes adultos e atribui grande importância não só à aprendizagem da língua, mas também à cultura do país. Para garantir que os alunos aprendem as regras subjacentes às estruturas utilizadas, neste caso o professor não as explica propriamente, mas fornece exemplos em contexto e, através da indução, leva a que os próprios alunos as descubram. Surge, neste contexto, o professor-facilitador que hoje conhecemos e o ensino passa a ter como centro o aluno e a satisfação das suas necessidades.

Esta é a perspetiva presente nos Programas de Espanhol e no QECR e é aquela que o professor de língua estrangeira adota nas suas aulas. Com esta postura, pretendemos dotar o aluno de uma competência comunicativa que lhe permita comunicar autonomamente em situações reais não académicas.

Mira e Mira (2002) defendem o uso de uma metodologia centrada no aluno que favoreça o desenvolvimento integral do mesmo, nas suas vertentes intelectual, psicológica e social. Para dar continuidade a este objetivo não existe um método certo nem um método errado. Todos podem ser recuperados e utilizados, total ou parcialmente, desde que adaptados à realidade atual e às circunstâncias concretas da aula. Seja qual for o método ou a mistura de métodos de que nos socorrámos – criando, assim, o que estes autores apresentam como “método eclético -, o que é verdadeiramente importante é dotar os alunos de competência

comunicativa, bem como de uma consciência linguística que lhe permita adequar o discurso à situação comunicativa em que se vir envolvido.

2. Planificação – Uma Declaração de Intenções

Já abordámos no capítulo anterior a identidade profissional do professor e não questionamos o seu carácter dinâmico e evolutivo, de permanente construção e reconstrução, que lhe permite adquirir, assim, uma maior amplitude e eficiência no ensino. Tal como referem Tavares e Alarcão (1990, p. 141), “...a influência do educador no desenvolvimento e na aprendizagem e, por conseguinte, em toda a dinâmica da escola e do processo educativo, é de primordial importância.” Por tamanha importância, consideramos que um bom professor não é aquele que apenas tem extensos conhecimentos sobre uma determinada matéria ou que aplica corretamente os processos de ensino e as técnicas psicopedagógicas em sala de aula. Na verdade, entendemos que um bom professor envolve-se na sua atuação enquanto educador. Um bom professor entusiasma-se e dedica-se à planificação de tarefas que abram caminho à aprendizagem do educando.

Porém, ainda que as planificações tenham como base os documentos orientadores e estruturadores que analisamos no capítulo anterior, não poderão nunca ser instrumentos de trabalho estanques. As planificações a curto, médio ou longo prazo podem vir a ser utilizadas tal como inicialmente as estruturamos ou não. Sendo o aluno o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem, é nele que o professor deve concentrar esforços aquando da definição dos objetivos da planificação, isto é, das linhas que vão orientar a sua atuação didática. Citando Tavares e Alarcão (1990, p. 136) “O educando não é apenas um fator entre outros, um agente que condiciona o processo educativo, é antes o destinatário a quem ele se destina primordialmente.” Desta forma, o professor deverá estar preparado para reformular a planificação se, a determinada fase de uma aula ou conjunto de aulas, algum acontecimento o exigir. Vejamos um exemplo concreto: se um professor quer trabalhar o imperativo dos verbos para descrever uma receita culinária em língua espanhola e percebe que este conteúdo não foi desenvolvido por todos os alunos no ano letivo anterior, deverá rever o que havia pensado para aquela aula e trabalhar este aspeto gramatical. Evidentemente que sabemos que se esta situação for constante entre os alunos do grupo, surgirão algumas dificuldades ao nível do cumprimento dos normativos programáticos definidos no currículo. Mas aqui parece-nos que aquilo que o

professor tem de garantir é o alcançar das competências essenciais definidas para cada ano letivo, não esquecendo também que se existem alunos que podem desenvolver as suas competências a um nível mais avançado devem fazê-lo.

Em suma, é necessário que o professor seja permeável e sensível às características pessoais e académicas de cada aluno, da mesma forma que deverá respeitar o ritmo de trabalho de cada um e as dificuldades sentidas em determinadas atividades, ainda mais porque enquanto professores devemos saber que uma mesma estratégia não funciona necessariamente com distintos alunos de um mesmo ano de escolaridade. É imprescindível que tenhamos em linha de conta as especificidades de cada aluno e de cada turma. De cada turma, no sentido de dar continuidade às aprendizagens realizadas anteriormente (que, certamente, não serão as mesmas entre as diferentes turmas), estabelecendo uma ponte entre o que são os conhecimentos já adquiridos pelos alunos e os objetivos⁶ futuros da disciplina. De cada aluno, pois o professor tem de conseguir motivá-los e corresponder às suas expectativas, sendo que, para tal, poderá ser necessário experimentar diferentes estratégias e atividades dentro de um mesmo grupo/turma, devendo estas ser claras e ter instruções objetivas. Até porque, vejamos, numa aula de língua estrangeira, dificilmente os alunos de um determinado grupo terão o mesmo nível de proficiência linguística⁷. Conseguiremos, porém, dar resposta e anular essas diferenças se tivermos três ou quatro níveis de proficiência num mesmo ambiente de aprendizagem? Dificilmente, mas implementaremos estratégias que permitirão diminuir essas diferenças e ultrapassar lacunas que os alunos tragam de anos anteriores. Uma das possibilidades é colocarmos os alunos a trabalhar em grupo, umas vezes com colegas com o mesmo nível de compreensão e produção linguística, se for pedida uma determinada tarefa que todos devam cumprir para suprir alguma lacuna linguística, outras vezes incluindo-os em grupos heterogéneos, fomentando a parceria, o companheirismo, as relações interpessoais entre colegas, também elas muitas vezes facilitadoras de desbloqueios de aprendizagem, já que nem todos somos suscetíveis de aprender nos mesmos ambientes.

A capacidade de reformular uma aula, tal como inicialmente a havia pensado, poderá mesmo ter origem no facto de, a determinada altura, o professor perceber que uma

⁶ Utilizamos o termo «objetivo» segundo a definição apontada por Tavares e Alarcão (1990, p. 160): “...entendemos que os objetivos são linhas orientadoras da atividade didática, declarações das nossas intenções de ensinar, ou melhor dito, das nossas intenções de criar condições que permitam ao aluno melhorar a sua aprendizagem e desenvolver-se.”

⁷ Em Portugal, as turmas de língua estrangeira não estão organizadas por níveis de proficiência linguística e é possível transitar de ano letivo com níveis finais negativos.

determinada estratégia ou uma atividade proposta pelos alunos os poderá motivar mais e levá-los a aprender de forma mais eficiente, pois um aluno “...executará muito melhor e com muito mais gosto um trabalho qualquer se estiver empenhado em fazê-lo, atitude que tem a ver com o domínio afetivo” (Tavares e Alarcão, 1990, p.160). Sendo o professor conhecedor dos objetivos comunicacionais que estão na base da planificação de uma ou mais das suas aulas, poderá reconduzi-la(s), reformulando, portanto, o percurso anteriormente definido, mas mantendo a mesma finalidade comunicativa. Na verdade, não são assim tão raras as vezes com que nos deparamos com fatores imprevisíveis (disposição física ou psicológica dos intervenientes, condições materiais e logísticas, entre outros aspetos), que condicionam a consecução do que havíamos planeado anteriormente. E uma vez que o professor não é o indivíduo central deste processo como em tempos passados⁸, mas sim os alunos e a melhoria da sua competência linguística em língua estrangeira, neste caso, em Espanhol, a reformulação de um aspeto da aula, não deve ser vista como uma evidência de uma falha, mas apenas como uma oportunidade de criar uma nova atividade para a aula, um novo caminho, mantendo a orientação comunicacional inicial.

Daqui decorre a nossa prática de escrever o sumário sempre no fim da aula e não no início. Lembrando Mira e Silva (2007), o sumário, tal como a origem do termo indica⁹, constituirá uma síntese escrita, estruturada e representativa do trabalho efetivamente desenvolvido. Adicionalmente, ao fazê-lo no final da aula, o sumário, realizado com a participação ativa dos alunos, pois serão chamados a estruturá-lo de forma organizada, constitui-se também como uma atividade da própria aula, não sendo apenas uma formalidade, mas sim, um momento de reforço das aprendizagens «construídas» ao longo da aula. Encarar o sumário como o ponto de partida para uma aula é, na nossa opinião, limitar a aula em si mesma. É limitar, chegamos mesmo a dizer, o aluno nas suas aprendizagens e o professor no seu papel de mediador, pois este estará, claramente, a cingir-se àquilo que planificou, despersonalizando e desvirtuando o processo de ensino-aprendizagem.

⁸ Lembramos aqui o caráter central que o professor assumia na implementação do processo de ensino-aprendizagem aquando da adoção do Método Tradicional.

⁹ O termo «sumário», segundo Mira e Silva (2007), proveniente “do latim *summarius* está diretamente relacionado com a expressão *summa res*, que significa o que se obtém *finalmente*.”

3. Condução das Aulas

É importante, no entanto, anotar que, por mais diversificadas que sejam as atividades exploradas em aula, por vezes sentimos que o trabalho que tentamos desenvolver e o aproveitamento dos nossos alunos esbarra em fatores que não conseguimos ultrapassar, como sejam os recursos económicos das escolas, a sua organização pedagógica, científica e administrativa ou mesmo as dificuldades económicas das famílias.

As aulas dos nossos alunos recebem, assim, a influência de todas estas condicionantes que se vivem no país, de forma mais ou menos generalizada, e que condicionam inquestionavelmente o normal funcionamento do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, para concebermos e organizarmos o ensino de forma adequada e coerente “...é necessário pensar no educando, tê-lo bem presente na sua realidade concreta...” (Tavares e Alarcão, 1990, p. 136), isto é, considerando não apenas a sua personalidade, o estágio de desenvolvimento das suas capacidades mentais, o seu autoconceito, enfim, a globalidade do seu ser, mas também o grupo em que está inserido, a escola e as suas condicionantes, a família e o nível socioeconómico e cultural desta e o tecido social do país, com as suas ideologias e políticas que, em última instância, detêm o poder de decisão.

Esta complexa rede de relações influenciam, de modo incontestável, a relação entre o professor e o aluno. Mas esta situação nunca pode desanimar o professor, nem este pode utilizá-la como justificação para os resultados alcançados. Deve constituir, isso sim, e apenas, um desafio.

Não há dúvida de que o insucesso escolar é um problema com que a sociedade portuguesa de hoje se depara. Para reverter esta situação podem considerar-se outros princípios, para além de alternativas curriculares centradas no perfil individual do aluno.

Como nos mostram Tavares e Alarcão (1999), de um lado do processo de ensino-aprendizagem está o professor, que reflete sobre e desenvolve condições para que a aprendizagem ocorra, e do outro está o aluno, que se move dentro do contexto dessas condições. Por sua vez, estas condições a que aqui nos referimos traduzem-se na definição de objetivos de ensino e na forma como o professor mantém os alunos interessados, como explica determinado assunto, como cria momentos de prática e de desenvolvimento de conhecimentos e, finalmente, na forma como equilibra tudo isto com a existência de um ambiente motivador, entusiasmante e tranquilo, favorecedores da aprendizagem.

Mas continua a não ser linear, como se seguíssemos uma receita, o caminho que é necessário percorrer para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados pelos alunos. Sabemos que uma planificação adequada e flexível e uma eficaz gestão da sala de aula, no que concerne o tempo de realização das atividades, a intervenção dos alunos, a interação professor-aluno e aluno-aluno, entre outros, determinam em grande parte, senão no seu todo, o sucesso da aprendizagem. Assim, e ainda que existam características que sejam inatas à atuação de um professor, como o são a sua capacidade de se fazer entender pelos alunos ou de conseguir motivá-los, por exemplo, não é menos verdade que o professor aprenderá, desejavelmente durante o seu período de formação inicial, a gerir os «tempos» de sala de aula, a estabelecer uma ordem adequada para a utilização dos materiais que selecionou e preparou e, em última instância, a levar os seus alunos a percorrer o caminho mais eficaz para aprender determinado conteúdo.

Por conseguinte, não temos dúvida, mesmo que esta seja uma ideia muito contestada, de que a influência do docente no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, no sucesso do mesmo é elevada. Não sendo o único fator que determina o sucesso, é, porém, de primordial importância.

Uma identificação rápida dos estádios de desenvolvimento dos alunos com quem vamos trabalhar ajuda a um arranque favorável do ano letivo. Embora existam muitas divergências quanto à existência e legitimidade de dividir o desenvolvimento humano em estádios, é generalizado o consenso de que todos passamos por um processo designado como «adolescência» e que este se trata de um período complexo do ponto de vista das alterações fisiológicas, psíquicas e sociais. Numa altura, que se estende por alguns anos, em que os jovens experienciam mudanças comportamentais notórias, seria desejável que não só os programas e as atividades planificadas fossem ao encontro dos interesses dos alunos naquela fase da vida, mas também a própria atitude do agente educativo fosse corrigida e ajustada.

Como já referimos no capítulo anterior, a capacidade de acesso à informação é, hoje em dia, muito fácil. E ainda bem que assim é! Mas como podemos ler em Tavares e Alarcão (1990), muitos são os professores que receiam (chegando a reagir mesmo de modo contraproducente) as opiniões dos seus alunos ou os argumentos que estes lhes apresentam para justificar determinadas posições. Para além disso, reagem por vezes muito mal perante o reconhecimento de um engano ou da existência de dúvidas num determinado assunto. Pacheco (1998) refere Gimeno (1996) para lembrar que são cada vez mais os encarregados de educação que estão bem informados e detêm tanta ou mais

cultura que os professores. Portanto, não será de estranhar que, cada vez mais, existam alunos que questionem o professor. E este questionar não tem que ser necessariamente, como muitos advogam, uma afronta. Estas questões, quando pertinentes, devem ser encaradas como a expressão do interesse do aluno ou como reflexo da fase de adolescência que está a experienciar, na qual sente necessidade de exercitar o seu pensamento e de se afirmar e podem, legitimamente, levar à recondução de uma aula inicialmente pensada de forma diferente. Quando o professor mostra capacidade de resposta e adaptação a estas situações, mostra também que está seguro e não receia seguir caminhos diferentes nas suas aulas.

Por isto, entendemos que o professor deve preparar-se e atualizar-se continuamente, para não incorrer no risco do seu conhecimento ficar aquém das expectativas do aluno. No entanto, se confrontado com alguma questão que lhe levante dúvidas, o professor não deverá inibir o aluno de falar, fazendo-se valer de uma atitude autoritária pouco bem vista perante os discentes, até porque o espírito crítico e a responsabilidade social dos alunos constrói-se muitas vezes dentro destes espaços de debate e troca de impressões que têm lugar numa aula. Se estamos a preparar jovens para a idade adulta, não faz qualquer sentido fazermos deles meros recetores de informação que, posteriormente, replicam sem nada questionar.

No entanto, para que haja espaço à exploração conveniente destas situações, uma vez que também elas são parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, é imprescindível que exista um clima afetivo promotor de um ambiente em que os alunos se sintam interessados em aprender sem desrespeitar o professor.

A definição de regras no início do ano letivo é um primeiro passo para a criação de um ambiente salutar. Os alunos, por princípio, gostam de regras. Mas o motivo pelo qual gostam de regras pode diferir entre os jovens ou, simplesmente, em diferentes circunstâncias. O desenvolvimento na adolescência é muito marcado por momentos ricos de expressão e de opinião entre os jovens e entre estes e os adultos. Assim, quer seja para se destacarem entre os pares quer seja para testarem a firmeza daquilo que lhes é pedido, os alunos têm tendência para se oporem e contestarem as regras, pois «É característica da adolescência a oposição (...) ao mundo adulto» (Bock, 2007, p. 72). «O facto de possuir novas capacidades cognitivas de reflexão e abstracção ir-lhe-á permitir elaborar mentalmente hipóteses, debater ideias e confrontar opiniões, construindo uma teoria própria da realidade» (Sousa, 2006, p. 1), sempre numa tentativa de evidenciar autonomia ou independência.

No entanto, é igualmente importante não esquecer que os alunos não gostam de se aperceber que alguns professores não cumprem as regras que foram conjuntamente definidas. Isso mostra falta de respeito pelo aluno e este apenas respeitará quem o respeitar. Fini (s/d, p. 60) refere que, segundo Piaget, «A criança se caracteriza pela moral da igualdade ou de reciprocidade; percebe as regras como estabelecidas e mantidas pelo consenso social.»

E este é um aspeto muito importante e que os professores não podem descuidar, enquanto referências sociais que são, uma vez que «O adolescente aspira à perfeição moral e expressa um grande altruísmo o que frequentemente origina revoltas por descobrir que a sociedade não se coaduna com os valores que defende» (Sousa, 2006, p. 1).

Existem, certamente, algumas regras que gostamos de lembrar no início do ano letivo e que estão patentes, de uma forma generalizada, no Regulamento Interno das escolas, nomeadamente o não uso do telemóvel e do chapéu na sala de aula, a necessidade de o aluno levantar o braço como forma de indicar que deseja falar, entre outras. No entanto, por vezes, consoante o nível de ensino com que estivermos a trabalhar e a forma como os alunos se comportam em sala de aula, torna-se necessário ir acrescentando algumas regras ao longo do ano, sendo que as mesmas são adicionadas por constatação, quer da nossa parte quer mesmo da parte de alguns alunos, de posturas menos corretas adotadas por colegas. Uma destas regras é, por exemplo, lembrar os alunos que têm de deixar a sala arrumada para a turma seguinte. Isto é algo que nem sempre acontece entre as turmas de Terceiro Ciclo e, como tal, torna-se, por vezes, necessário acrescentar, em consenso com os próprios alunos, esta regra ao conjunto que havíamos definido anteriormente. Fini (s/d) sublinha que «Piaget constatou que por volta de 10 anos a criança passa a perceber a regra como o resultado de livre decisão, podendo ser modificada, e como digna de respeito, desde que mutuamente consentido.» Também Sousa (2006, p. 5) se debruça sobre esta temática e, apoiando-se em Lourenço, refere que «a criança irá considerar as regras como o produto de um consentimento mútuo, necessário a um bom entendimento.» Desta forma, acrescentar regras, ou mesmo redefini-las, é algo que faz parte do processo de crescimento da autonomia dos jovens, crescimento este que deve ser respeitado e, mesmo, favorecido, em ambiente de aprendizagem.

Envolvermo-nos e criar laços com cada um dos alunos também é muito importante na definição de uma relação pedagogicamente eficaz. Um docente que não sabe o nome dos seus alunos ou que não se disponibiliza para esclarecer dúvidas, por exemplo, não estará, por certo, verdadeiramente comprometido com a construção desta relação. Terá,

provavelmente, de enfrentar alunos indisciplinados ou provocadores, até porque muitos preferem ter uma atenção negativa por parte do professor, do que não ter qualquer atenção.

Queremos com tudo isto sublinhar que, podendo, por vezes, ter origem em problemas pessoais ou familiares, por exemplo, a existência de indisciplina na sala de aula está muitas vezes associada ao autoritarismo ou aspereza do professor, à monotonia das aulas, à escassez de tarefas desafiadoras e motivantes ou mesmo à incompreensão por parte do aluno da aplicabilidade de certos conteúdos. No entanto, tudo isto pode ser contornável através de uma mudança no paradigma de atuação do professor. Este tem de adaptar-se às diferentes personalidades que tem perante si e tem igualmente de saber adaptar a forma como conduz as suas aulas, de modo a harmonizar interesses. A postura e as estratégias que funcionam para um aluno ou grupo de alunos não são, voltamos a referir, as que funcionam para outros.

Quanto à facilidade ou dificuldade com que tudo isto se põe em prática, consideramos que não será simples, mas que os professores que trabalham com diferentes níveis e modalidades de ensino, que conhecem diversas escolas e contextos socioeducativos se encontram em posições privilegiadas face àqueles que não se deslocam e trabalham sempre com os mesmos níveis de escolaridade. Muitos docentes veem a mobilidade como fator desestabilizador e inquietante para si mesmos, que não lhes permite o envolvimento desejável com os alunos e com a escola. Nós consideramos que a mobilidade entre espaços escolares apenas produz um resultado negativo que é o cansaço físico que dela pode resultar. Tudo o mais é benéfico: o professor conhece novas realidades o que lhe permite adquirir experiência no contorno de certos problemas pedagógicos ou logísticos, partilha experiências com colegas, interage mais, o que, por sua vez, lhe permite tornar-se mais ajustável às diferentes personalidades dos alunos.

Daqui advém também um outro aspeto. Por vezes, trabalharmos com indivíduos e personalidades tão distintas, dota-nos de uma maior capacidade para calcular melhor a gravidade e a real intenção de um determinado comportamento. Interpretar todas as posturas e conversas dos alunos como atos de indisciplina será, julgamos, um erro. Uma reação desadequada do professor poderá despoletar uma real situação de mau comportamento que poderia ter sido evitada. A forma como o professor reage é determinante nestes casos e «deverá evitar dramatizar a situação ou fazer comentários que tornem a situação numa luta de poderes, uma vingança contra o aluno, ou *uma lição*» (Picado, 2009, p. 6). Aliás, enquanto professores de língua estrangeira, desejar que a

aprendizagem dos alunos ocorra em aulas de absoluto silêncio parece algo pouco natural e desadequado à aquisição da competência linguística numa língua. Numa aula de língua estrangeira, a oralidade assume um carácter importantíssimo, gerando, por vezes, um ambiente (nomeadamente aquando da prática oral de estruturas linguísticas) que pode ser confundido como confuso, não o sendo. Passará a solução, para evitar esse «barulho», por não praticar a oralidade ou não permitir aos alunos que esclareçam dúvidas que lhes possam surgir? Acreditamos que não. Cabe apenas ao professor ter a capacidade de controlar a aula, não permitindo que a atividade seja desvirtuada ou corrompida por dúvidas inoportunas, por exemplo.

A capacidade de liderança é aqui fundamental, não devendo nunca ser confundida com autoritarismo. Mas é importante lembrar que esta liderança e a definição de regras deve ser assumida pela totalidade dos professores de um grupo-turma, adotando uma postura de equipa, que se move em consonância, de modo a não confundir os alunos e levá-los a terem comportamentos disruptivos. A falta de consenso na atuação dos vários professores poderá levar os alunos a uma atitude de “pesquisa”, «testando os diferentes comportamentos em cada ambiente para ver o que será tolerado» (Luís Picado, 2009, p. 3).

Assim, o professor deve fazer-se respeitar e assumir as regras que definiu juntamente com os alunos. Deve igualmente acreditar que os alunos são capazes de aprender, elogiando-os sempre que for devido e repreendendo-os, lembrando as regras, se tal for necessário. Mas o professor não pode nunca esquecer-se que é nos aspetos positivos do aluno que se deve centrar. Até porque lembrar constantemente um comportamento pior torna-se humilhante e não produz qualquer resultado positivo.

Consideramos também que, para comunicar eficazmente e levar os alunos a agir conforme o que se espera deles e as suas capacidades, o professor deve adotar um comportamento assertivo¹⁰, expondo as suas ideias com clareza, com calma, com, inclusivamente, gestos que transmitam segurança, pois esta sua segurança fará com que também os alunos se sintam seguros nas suas aprendizagens. A assertividade é uma escolha. O professor pode adquirir um conjunto de competências que lhe permitem comportar-se de forma assertiva. Talvez não o faça sempre, porque ninguém é sempre assertivo, com todas as pessoas e em todas as situações, mas sê-lo-á na grande maioria das vezes (Gabriel, 1996).

¹⁰ Segundo Guiomar Gabriel (1996) “assertividade” define-se como «o acto de defender os direitos pessoais e exprimir pensamentos, sentimentos e convicções de forma apropriada, directa e honesta, de modo a não violar os direitos dos outros.»

Assim sendo, vemos o otimismo como uma característica do professor que quer estabelecer uma relação produtiva com os seus alunos. O professor assertivo e otimista olhará para os seus alunos e dir-lhes-á que têm o futuro nas suas mãos, que o que fazem hoje determinará o seu amanhã. O professor assertivo ajudá-los-á a cumprir com as regras que definiram em conjunto, mostrando-lhes que desse cumprimento e do seu compromisso com a aprendizagem advirão bons resultados. É este o papel que procuramos assumir. Defendemos que são as nossas atitudes enquanto agentes educativos e de socialização que determinam o olhar dos alunos sobre a escola.

4. Avaliação das Aprendizagens dos Alunos

Quando falamos de avaliação de aprendizagens, mas também de ensino individualizado e direcionado às necessidades e expectativas específicas de cada indivíduo e, simultaneamente, falamos também de cumprimento de programas, avaliação de desempenho docente e posição das escolas face ao *ranking* nacional, parecemos estar perante uma combinação de finalidades e propósitos difícil de alcançar.

Vemos a avaliação como um recurso pedagógico útil e necessário ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. A avaliação sob a forma de avaliação direta (realizada, por exemplo, com recurso a simulação de diálogos em contexto real ou momentos de interpelação direta) ou indireta (através de trabalhos escritos realizados fora do espaço da aula) fornece ao docente elementos que lhe permitem perceber se as metodologias e estratégias de trabalho adotados estão a produzir os resultados esperados. E, na eventualidade de tal não estar a acontecer, a avaliação permitirá ao professor reformular estratégias, adaptar ou selecionar novos recursos, enfim, reestruturar aquilo que havia pensado inicialmente aquando da planificação por forma a potenciar e rentabilizar as capacidades dos alunos. Desta forma, a avaliação constitui-se como uma nova oportunidade de aprendizagem para o aluno (e, entendemos, também para o professor), permitindo-lhe crescer e avançar. Esta avaliação é descrita por Cid e Fialho (2013) como avaliação *para* a aprendizagem.

Seria, no entanto, desajustado da nossa parte se não mencionássemos aqui o carácter competitivo da sociedade e do mercado de trabalho atual. E no que a este aspeto diz respeito, é manifestamente evidente que a escola assume um papel de destaque na seleção de pessoas que vão desempenhar determinados papéis na sociedade. Mas será este o papel que desejavelmente a avaliação em contexto escolar deverá assumir? Achamos que não.

A avaliação deverá sim «analisar o trabalho dos alunos para identificar necessidades e para melhorar as aprendizagens» (Fernandes, 2006, p. 30).

É das classificações que os professores atribuem aos seus alunos, resultantes da súmula de parâmetros que aplicam ao desempenho dos mesmos e da avaliação sumativa, que resultam muitas escolhas profissionais. É este o papel, o de classificador, que os professores, de uma forma generalizada, não gostam de desempenhar. Nesta linha de pensamento, importa aqui diferenciar entre avaliação e classificação. Esta última é a expressão numa escala numérica dos resultados obtidos numa determinada avaliação. Evidentemente que aqui teremos também de ter em linha de conta que a avaliação que conduziu a determinada classificação terá na sua base critérios específicos que poderão ir, ou não, ao encontro daquele que é o principal destinatário do processo de ensino-aprendizagem, isto é, o aluno.

Mas recordamos apenas esta distinção entre avaliação e classificação, referindo também aquele que é o contexto de realização académica atual na maioria das escolas, para fundamentar a direção para a qual vamos conduzir o nosso raciocínio a seguir.

Atualmente parece existir uma excessiva preocupação com as classificações obtidas em contexto académico e, quando o sistema educativo parece valorizar números e posições em *rankings*, então também a preocupação dos alunos e dos seus encarregados de educação se volta para as classificações, ao invés de para a aquisição de conhecimentos. Nestes casos, os alunos memorizam, repetem, mas não compreendem¹¹, tendo como objetivo apenas a obtenção de uma boa classificação nos testes ou exames finais.

Não vemos a avaliação como uma cápsula de conhecimentos alcançados muitas vezes através da capacidade de memorização dos alunos, excluindo a apropriação de métodos e estratégias de transferência que permitam ao aluno no presente e no seu futuro aceder e gerar outros conhecimentos.

Referimos anteriormente a avaliação direta ou indireta como dois recursos que o professor tem ao seu dispor para aferir resultados, mas dentro destes dois mecanismos existem tipologias de avaliação sobre as quais importa debruçarmo-nos.

Considerada ainda hoje por muitos profissionais como um instrumento a utilizar de forma isolada no arranque do ano letivo, a avaliação diagnóstica é apresentada por Tavares e Alarcão (1990, p.175) como “o processo que procura determinar as causas de problemas de aprendizagem (...) e o lugar onde o aluno se encontra no caminho da aprendizagem

¹¹ Tavares e Alarcão (1990, p.176) referem Ausubel que designou este tipo de comportamento de aprendizagem como memorizada ou mecânica.

(...)"'. Assim, ao contrário do que se defendia há alguns anos atrás, consideramos que a avaliação diagnóstica é, na verdade, uma forma de avaliação formativa. Podemos atribuir-lhe designações distintas, mas apenas para daí se perceber que pode ser feita no início do ano letivo (avaliação diagnóstica inicial), ao longo do ano em qualquer altura da abordagem de uma unidade (avaliação mediata) ou ainda no início de uma nova unidade didática no decorrer do ano (avaliação mediata inicial). O objetivo da aplicação de qualquer um destes tipos de avaliação formativa será sempre o de percebermos se os nossos alunos são detentores dos pré-requisitos necessários às aprendizagens que se espera que realizem a seguir.

O que é, então, a avaliação formativa? Consideramos que se constitui como um processo de recolha contínuo¹² sobre o que os alunos já sabem ou não, «sobre o âmbito da aprendizagem, sobre os seus *pontos fortes e fracos*, que deve reflectir-se no planeamento das aulas feito pelo professor. Deve também fornecer um *feedback* aos aprendentes» (QECR, 2001, p. 254), devendo «ser a modalidade privilegiada da avaliação, com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens» (Araújo, Rosário e Fialho, 2012, p. 2). Este tipo de avaliação é aquele que, portanto, deverá orientar o processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano letivo. Aplicada com regularidade e recorrendo a instrumentos de recolha de informação diversificados «de modo a incluir as informações não quantificáveis de questionários e de conversas» (QECR, 2001, p. 255) (Cf. apêndice n.º 1), este tipo de avaliação permite o ajustamento de processos e estratégias com vista à adequação dos mesmos às características dos alunos, tendo sempre como denominador comum as aprendizagens a desenvolver.

Não queremos com isto dizer que o professor, ao fazer uso desta avaliação, estará impedido de planificar e definir objetivos para o grande grupo. Queremos apenas sublinhar que a avaliação não é já meramente uma medição de resultados, mas sim um meio de perceber e ponderar a que distância está o aluno desses resultados e qual a melhor forma para os alcançar (Pacheco, 1998).

No entanto, e apesar de ser consensual o valor que se lhe reconhece, a avaliação formativa está longe de ser uma prática central da sala de aula e de ser uma avaliação para as aprendizagens, pautando-se pelo retorno da informação recolhida ao aluno, no sentido

¹² O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, aponta muito especificamente para esta avaliação como algo que deve assumir um “caráter contínuo e sistemático” (artigo 24.º, ponto 3) com vista à melhoria do desempenho escolar dos alunos.

deste se consciencializar e melhorar as suas aprendizagens. Existem muitos motivos que poderão estar por detrás desta utilização pouco frequente da avaliação formativa. Por um lado, as informações que o professor recolhe de forma direta e que transforma em registos (Cf. apêndice n.º 2) acabam sempre por ser atravessadas por uma certa subjetividade por parte do professor, pela qual este não tem particular amizade. Daí a preferência por testes e fichas de trabalho escritos (Cf. anexo n.º 1), pelo facto de terem critérios de correção mais específicos e de permitirem uma classificação. Muitos manifestam que estas características dos trabalhos escritos os tranquilizam, pelo carácter mais objetivo que parecem assumir. Por outro lado, isto acontece porque a existência de um currículo nacional, que estabelece os parâmetros globais da ação dos professores (Pacheco, 2002), de programas escolares extensos e de uma avaliação externa, que tem indiscutivelmente espelhada em si o estigma da seletividade, ainda que também uma suposta igualdade de oportunidades, tornam a concretização deste tipo de avaliação pouco autónoma.

É certo que a escola e os professores são sempre detentores de alguma autonomia, como já referimos no capítulo anterior, através do Projeto Curricular de Escola e de Turma, mas constatamos que esta é uma autonomia relativa, pois perante a consciência de que os alunos enfrentam no final do ano ou do percurso escolar obrigatório um exame nacional que determinará muito do seu futuro, nenhum professor os quer prejudicar, não cumprindo, por exemplo, o programa.

Mas a necessidade deste tipo de avaliação no contexto de ensino-aprendizagem é indiscutível, tal como o são os progressos significativos que os alunos fazem «quando os docentes usam técnicas de avaliação formativa e as usam integradas num ensino construído no sentido da compreensão e envolvendo-os nesse processo» (Cid e Fialho, 2013, p. 5). Podemos questionar se a sua implementação de modo contínuo é exequível ou não, mas consideramos que sim, tratando-se mais de uma questão de organização e gestão de tempo por parte do professor.

Também a avaliação sumativa pode constituir-se como um momento de avaliação formativa, já que nos premeia com informação sobre os resultados alcançados pelos alunos, sobre as lacunas que ainda possam existir em determinados conteúdos e sobre os aspetos em que os alunos possam melhorar. Neste sentido, consideramos que, em sala de aula, todos os momentos são formativos e que, quando bem explorados conjuntamente com os alunos, levam a bons resultados. Sintetizando, observamos que existe uma relação entre avaliação formativa e avaliação sumativa.

Além disso, se o que se pretende é avaliar a proficiência linguística¹³ de um aprendiz/aluno (porque é ele o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem) de língua estrangeira, neste caso de Espanhol, então a avaliação final deveria, julgamos, ser expressa por um dos níveis possíveis (entre A1 e C2) e não por algarismos. Através de um dos seis níveis de proficiência linguística possíveis expressos no QECR, o aluno consegue, facilmente, perceber qual o seu nível de competência linguística atual e o que lhe falta para melhorar. Entrará, depois, também no processo o professor que o auxiliará, nas áreas em que mais for necessário, a melhorar a sua competência. O que se obtém com avaliações expressas em escalas numéricas resulta mais facilmente em atitudes de comparação de classificações entre alunos, que não ajudam à aprendizagem, isto é, àquele que deveria ser o principal objetivo da avaliação. Rosário, Araújo e Fialho (2012), citando Guba e Lincoln, apontam que «a avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala» (p. 3).

Ainda assim, sublinhamos que os professores e os alunos têm alguma autonomia também dentro da avaliação sumativa, isto é, daquela que permite formar um juízo global da aprendizagem desenvolvida, já que os resultados que os alunos alcançam na avaliação sumativa externa, ou mesmo na interna, não se traduzem na classificação final que o aluno vai obter a determinada disciplina. Esta avaliação está integrada num processo mais abrangente, que é a avaliação contínua, que considera e pondera todo o percurso desenvolvido pelo aluno ao longo do ano letivo.¹⁴

Realçamos, porém, que o encontro saudável entre a avaliação contínua e um exame nacional final só poderá ter lugar se a avaliação externa considerar, em termos concretos e objetivos, a especificidade de cada contexto escolar (Pacheco, 1998), pois como referimos no ponto anterior, grande parte do sucesso do aluno está na forma como o professor conduz as suas aulas, mas não é o único interveniente responsável. Tavares e Alarcão sublinham que para existir inovação escolar e uma educação adaptada aos jovens é impreterível que se construa uma política educativa séria e que esta vá ao encontro da

¹³ Segundo o QECR (2001) «A *avaliação dos resultados* é a avaliação da consecução de objectivos específicos – avaliação do que foi ensinado. Consequentemente, refere-se ao trabalho da semana/do período, ao manual, ao programa. (...) A *avaliação da proficiência*, por outro lado, é a avaliação do que se pode fazer/ou do que se sabe em relação à aplicação do assunto ao mundo real. (...) A vantagem da avaliação dos resultados reside no facto de estar mais próxima da experiência do aprendiz. A vantagem de uma avaliação da proficiência é permitir que cada um se posicione, visto os resultados serem transparentes» (p. 251-252).

¹⁴ «A *avaliação contínua* é a avaliação feita pelo professor e, eventualmente, pelo aprendiz dos desempenhos e dos trabalhos de projecto realizados durante o curso.» (QECR, 2001, p. 254)

realidade socioeconómica e afetiva dos alunos, sem estar “...à mercê de certas clientelas partidárias ou de determinadas correntes de pressão ideológica e sindical...” (1990, p.55). Por todo este contexto que se experiencia no espaço escolar, o poder de avaliar não é um dos quais os docentes gostem, ainda que o mesmo lhe seja socialmente reconhecido. Mas perante a inegável componente que a avaliação sumativa tem de selecionar, hierarquizar e certificar (ainda que da mesma nem sempre decorram aprendizagens efetivas) e, de modo a auxiliar o aluno a adquirir o máximo de competências que lhe permitam fazer a escolha profissional que entender, não podendo fugir da avaliação sumativa para o fazer, o professor deverá recorrer à avaliação formativa utilizando-a de forma continuada, fornecendo sempre aos alunos *feedback* detalhado sobre os resultados alcançados, fazendo com os mesmos um «ponto de situação» face aos objetivos de aprendizagem e estabelecendo, em conjunto, estratégias que possam conduzir o aluno ao sucesso.

Este trabalho conjunto entre professor e aluno conduz-nos à autoavaliação, através da qual tanto o professor como o aluno podem retirar conclusões importantes para o desempenho futuro de ambos. Por um lado, a autoavaliação é um recurso importantíssimo para o aluno que se relaciona de forma direta com as avaliações formativa e sumativa (Cf. apêndice n.º 4), uma vez que pode recorrer à avaliação sumativa para recolher *feedback* de tipo formativo (Taras, 2010), já que percebe quais os conteúdos que precisa de trabalhar melhor ou aqueles que precisa de consolidar. Ao fazê-lo, o aluno está a colocar em prática a autoavaliação. Também o QEQR é bastante elucidativo na sua posição perante este assunto, a qual subscrevemos, apelando à autoavaliação dos aprendentes para organizarem e planearem a sua aprendizagem. Por outro lado, a partir de todo este processo que envolve a avaliação formativa e a avaliação sumativa, bem como a aplicação de ambas junto do aluno, também o professor pode autoavaliar-se no sentido de perceber o que funcionou ou não no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, qual o grau de sucesso das metodologias que utilizou, das atividades que sugeriu ou dos recursos que utilizou ao longo das sessões. Isto permitir-lhe-á refletir no sentido de melhorar a sua prestação e, conseqüentemente, de proporcionar aos seus alunos um contexto de aprendizagem mais eficaz e que melhor conduza ao sucesso dos mesmos.

Por sua vez, a autoavaliação enquanto instrumento a ser utilizado pelos alunos deve ser fomentada pelo professor, atitude esta que se traduz num ato de responsabilidade e utilidade educativa, mas também social, já que a prática da sua utilização, quando adquirida, estende-se à vida adulta. Se aprendermos a autoavaliar-nos desde jovens, adotaremos essa atitude ao longo da vida, tentaremos sempre melhorar e não cairemos no

vazio de acharmos que sabemos tudo ou de acreditarmos que o que sabemos já é suficiente (Tavares e Alarcão, 1990). Lembramos que esta reflexão só será possível se o aluno for ensinado a, se necessário, dar um passo ao lado e tomar uma nova direção no seu percurso educativo. O mesmo, provavelmente, não acontecerá num ambiente cujos alunos e professores apenas se foquem na obtenção de classificações.

III. Análise da Prática de Ensino

A atividade didática tem como cerne o processo de ensino-aprendizagem, sendo que este, no entanto, não existe sem que previamente tenha havido uma planificação das atividades, as quais serão depois avaliadas em função dos processos e dos resultados alcançados.

Todo este processo, ainda que tenha o aluno como destinatário, é, igualmente, uma sequência que permite ao professor aprender continuamente e autodesenvolver-se, quando detentor de uma atitude de procura e sensibilidade suficientes que lhe permitam perceber que, analisando percursos e resultados, também desenvolverá a sua atuação profissional e humana futura.

Cabe-nos agora, portanto, avaliar a nossa prática de ensino de Espanhol enquanto língua estrangeira. Para procedermos a esta reflexão e análise de forma contextualizada é importante percebermos as circunstâncias em que esta mesma prática surge.

Esta análise refere-se à prática do presente ano letivo, em que ficámos colocados no Agrupamento de Escolas de Grândola. O grupo de colocação foi o 330, referente ao Inglês, mas uma vez que o horário era incompleto e neste agrupamento existia uma docente de quadro de Espanhol que tinha horas letivas a mais, foi-me atribuída uma das suas turmas de Espanhol de 7.º ano. Importa também referir que a nossa escolha em analisar uma prática tão recente prende-se com o facto de nos três últimos anos letivos termos estado a exercer a prática de formadores no Centro de Formação Profissional de Évora e de este contexto não espelhar a organização científica, pedagógica e didática escolar, nem tão pouco as perspetivas educativas, métodos de ensino ou avaliação das aprendizagens nos moldes em que neste relatório as examinamos.

Prosseguindo para a reflexão propriamente dita, as primeiras aulas são, para nós, de grande importância no que aos primeiros passos para uma relação próxima, de confiança e profícua com os alunos diz respeito. É certo que muitos são os jovens que, nos primeiros contactos que têm com os seus professores, gostam de testar e analisar comportamentos, criando situações forçadas que, para os jovens em idade de afirmação, servem de teste e barómetro para as aulas futuras. Mas também é certo que os professores sabem desta prática e podem encará-la como uma oportunidade para definirem limites, regras e, ao mesmo tempo, mostrarem que não estão formatados para reagir de uma determinada forma.

Muitas vezes os alunos consideram que o professor que têm à frente sabe de tudo o que constitui o seu passado familiar e, principalmente, académico, especialmente no que ao

comportamento ou conduta dizem respeito. Por este motivo, uma das primeiras coisas que dissemos no primeiro contacto com os alunos neste ano letivo (e que é já uma prática corrente da nossa parte) é que não estamos interessados naquilo que foi a sua postura em anos letivos anteriores. Não queremos sentir-nos condicionados e, como tal, o que nos interessa é o comportamento que o aluno venha a abraçar ao longo deste ano letivo e para o qual podemos contribuir ativamente, podendo este ser completamente distinto (ou não, não sendo essa a questão) de outros que tenha adotado no passado.

A primeira aula toma forma, numa primeira fase, na apresentação da docente e dos alunos, da qual se retiram para uma tabela de informações (Cf. apêndice n.º 3) aspetos relacionados com, por exemplo, a idade, a proveniência (pois interessa-nos perceber se o aluno se desloca do seu local habitual de residência e qual o tempo dessa deslocação, sendo este um dos fatores que, muitas vezes, conduzem a cansaço por parte do aluno), os interesses pessoais e perspetivas para o futuro. Numa segunda fase da aula, apresentamos o programa da disciplina e os critérios de avaliação (Cf. anexo n.º 2) da mesma, decididos em reunião de departamento. Numa terceira fase, apresentamos aquelas que são as regras de funcionamento básicas de uma sala de aula (e que fazem parte do Regulamento Interno da escola), mostrando aos alunos que o cumprimento das mesmas por todos os que estão na sala é imprescindível se quisermos realmente que as aprendizagens se concretizem, de modo a fomentar a aquisição de competências e a tradução das mesmas nos melhores resultados possíveis. Voltamos a focar, à semelhança do que fizemos no capítulo anterior, que temos o hábito de definir outras regras posteriormente com os alunos quando tal se mostra necessário. Neste ano a que aqui reportamos, na turma de 7.º ano, talvez pela sua imaturidade etária, foi necessário, em conversa com os alunos, definir outras regras, como, por exemplo, a de terem sempre o cuidado de arrumar as cadeiras antes de saírem e de deixarem a sala arrumada para a turma seguinte. Já nas restantes turmas, não foi necessário acrescentar quaisquer regras.

Na primeira aula, lembramos, também, sempre, os nossos alunos que o seu ponto de partida nesta disciplina é a classificação de 5 (numa escala de 1 a 5), sendo meramente uma questão de empenho, esforço e dedicação manter ou não este resultado. Utilizamos esta estratégia, pois verificámos, ao longo dos anos, que a sua aplicação segurava de imediato a atenção dos alunos, que se entreolhavam como que espantados, por terem a oportunidade de trabalhar com quem não conhece o seu passado e, de imediato, lhes atribui a nota máxima. Evidentemente que esta atenção imediata que se consegue por parte dos alunos não é mantida por todos ao longo do tempo, mas ajuda-nos, nesta fase

inicial, a ganhar a sua confiança. Picado é claro quando refere que «até os docentes mais experientes estão de acordo em afirmar, que adquirir o domínio da sala de aula durante as primeiras semanas do ano lectivo, é um dos principais objectivos» (2009, p. 1) de quem leciona. Depois, é necessário um esforço contínuo para manter os seus níveis de atenção. Finalmente, aproveitamos a primeira aula para explorar o manual com os alunos, pois também percebemos, ao longo dos anos, que estes não têm a prática de o fazer antes de começarem as aulas e antes de precisarem de o utilizar¹⁵. É prudente e agiliza ações futuras mostrar aos alunos que o seu manual vem munido de um caderno de atividades que lhes permite cimentar aprendizagens e que, por exemplo, no final de cada unidade existe uma sugestão de atividade que constitui um momento prático de aprendizagem e de consolidação e que este contém uma súmula dos conteúdos abordados e desenvolvidos ao longo da unidade. Pretendemos mostrar-lhes que o manual está organizado de modo a permitir aos alunos perceber e utilizar as aprendizagens que vão fazendo e as competências que vão adquirindo.

Estes aspetos que aqui detalhamos estão intimamente ligados à nossa forma de atuação no que concerne a primeira aula de ensino de língua estrangeira. No entanto, é importante referir que após termos feito este primeiro contacto com a turma de Espanhol que nos havia sido atribuída reunimos com a outra docente da disciplina, de modo a uniformizarmos o nosso discurso no que concerne os critérios de avaliação da disciplina e tomarmos um primeiro contacto com a planificação anual que já havia sido estruturada antes da nossa chegada. Após uma análise deste último documento, em cuja elaboração não tivemos oportunidade de participar, pudemos verificar que o mesmo estava em conformidade com as orientações provenientes do QEER e do *Programa de Espanhol do Ensino Básico*. No entanto, sublinhamos, em jeito de conclusão, que encaramos a planificação anual como referência da nossa atividade profissional, como uma orientação, não deixando que as nossas aulas e o nosso trabalho com os alunos seja mecanicamente formatado pelos mesmos. Até porque, ousamos acrescentar, a planificação anual construída pela escola – como se pode verificar no anexo n.º 3 – revela a noção, ainda pouco clara em termos da sua execução prática, daquilo que distingue competências de objetivos. Em termos de atuações, na nossa opinião, esta distinção está esbatida, sendo

¹⁵ No Artigo 3.º, do Capítulo I, da Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, pode ler-se que o “manual escolar” é «o recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário...».

que os docentes sabem o que há a fazer para conduzir o aluno àquele que será o seu objetivo comunicacional individual, não olvidando, é preciso acentuar, a abordagem dos conteúdos temáticos/lexicais, gramaticais e comunicativos necessários para alcançar esse mesmo objetivo.

Considerando a evolução das aulas propriamente ditas, assegurámos a contínua construção de aulas assentes numa abordagem que priorizasse a comunicação. Não fugindo aos conteúdos temáticos e linguísticos alvo para este nível de escolaridade, procurámos que as atividades fossem diversificadas e ao encontro dos interesses dos alunos, isto é, se eventualmente tínhamos de trabalhar vocabulário, então poderíamos depois fazer uso de um jogo («el ahorcado», por exemplo) para que os alunos pudessem memorizar a ortografia das palavras ou, em aulas posteriores, relembra-las. Numa outra situação, se era importante trabalhar um determinado conteúdo gramatical (pensemos em verbos no presente do indicativo, por exemplo), fazíamos, posteriormente, o «jogo do desafio», no qual um aluno escolhia um verbo e propunha a outro aluno que o conjugasse em voz alta. Acrescentamos que, quando colocámos em prática o primeiro jogo, procurámos que o mesmo fosse feito em equipas e que no resultado houvesse pontos atribuídos. Não fizemos o mesmo aquando do segundo jogo, pois, sendo de carácter individual, a atribuição de pontos diminuiria o valor do esforço dos participantes que, por algum motivo, mesmo que apenas por nervosismo, não tivessem conseguido dar a resposta correta ao desafio proposto.

A nossa simpatia por jogos didáticos em sala de aula prende-se com o facto de acreditarmos que estes facilitam a construção do conhecimento, para além de favorecerem o desenvolvimento da autonomia e das relações interpessoais entre os alunos. Segundo Freixo, Silva e Parra (2013) «O jogo estabelece um clima relacional, afetivo e emocional baseado na confiança e na segurança e estabelece a interação com os demais» (p. 7). Os mesmos autores referem Freud dizendo que «... o jogo lúdico é um fabuloso meio de socialização, de desenvolvimento de conflitos, de desenvolvimento da moral» (p. 4). O jogo exige do aluno a sua participação ativa na construção do seu próprio conhecimento, verificando-se nestes momentos uma participação mais pronunciada mesmo por parte dos alunos mais tímidos, o que nos leva a acrescentar que é uma ótima estratégia para a promoção da autoestima. Sobre este ponto destacamos Baretta (2006) que refere o seguinte:

«...el uso de juegos en clase suele motivar a los alumnos y disminuir la ansiedad en la medida en que, en esas actividades, es posible reducir la importancia de los

errores y entenderlos como parte del proceso de aprendizaje. En las actividades tradicionales en que se marca claramente el lugar y el papel del profesor y de los alumnos, la inseguridad y el miedo al error inhiben la participación en clase. Sin embargo, cuando se realizan actividades lúdicas, se crea una nueva atmósfera de trabajo, en la cual el alumno adquiere más confianza y se siente libre para participar de su proceso de aprendizaje de forma responsable y autónoma» (p. 2).

Adicionalmente, este tipo de atividades permite ao professor da disciplina observar diretamente a postura dos alunos e a sua atuação oral individual e em grupo, o que, de outra forma, nem sempre seria possível.

Desta forma, e desde que pensados com antecedência, definindo objetivos para a sua aplicação, e colocando-se o professor como mediador pronto a atuar, os jogos permitem tudo o que dissemos anteriormente, constituindo-se, igualmente, como um instrumento de motivação para os alunos, potenciando neles o prazer de aprender. Freixo, Silva e Parra (2013) salientam este carácter ambivalente dos jogos didáticos, referindo que «Os jogos são recursos importantes para converter o processo ensino-aprendizagem num momento mais agradável e participativo mas, para isso, devem estar de acordo com a prática pedagógica do professor e incluídos no plano da aula de maneira a proporcionar uma maior interação entre os conteúdos e a aprendizagem» (p. 8).

Uma outra estratégia que adotámos ao longo das aulas foi a de criar curtas atividades de início de aula que, acreditamos, ajudavam os alunos a concentrarem-se mais rapidamente e a voltarem a sua atenção para a aula, desprendendo-se mais rapidamente das atividades de recreio. Assim, com antecedência, pensávamos em pequenos desafios que se definiam por aplicar e rever breves conteúdos aprendidos anteriormente. Para tal, escrevíamos um trava-línguas no quadro, por exemplo, e pedíamos aos alunos que o lessem, ou escrevíamos algumas palavras no quadro para as quais pedíamos, depois, que apontassem a sílaba tónica ou ainda que as soletrassem.

Sublinhamos que fizemos uso deste tipo de atividades não só como consolidação e revisão de conteúdos, mas também como forma de lançar pistas para o conteúdo temático que iríamos abordar a seguir, tendo o cuidado de escolher palavras que fossem fáceis de associar (fizemo-lo, por exemplo, aquando da abordagem do tema «países e nacionalidades»). Tendo colocado alguns papelinhos com nomes de países e nacionalidades, numa pequena caixa, era pedido aos alunos que tirassem um papel e

soletrassem o que nele estivesse escrito. No final, tirados todos os papéis e soletradas todas as palavras, pedimos-lhes que tentassem encontrar, em consenso, um tema que unisse todas as palavras. Os alunos chegaram ao que pretendíamos: «países e nacionalidades».

É evidente, pois acontece demasiadas vezes atualmente, que este tipo de atividades em início de aula pode ser perturbado pela entrada de alunos na sala com algum tempo de atraso. As nossas aulas não foram exceção, mas cabe ao professor gerir isso, mostrando ao aluno que o melhor para si será entrar rapidamente, pois está a perder algo diferente, dinâmico e importante para a sua aprendizagem. Interromper a atividade para repreendê-lo não é a nossa prática nesta situação, pois acreditamos que o aluno já está a ser penalizado pelo seu próprio comportamento, além de que a interrupção penalizaria todos os outros que chegaram atempadamente e estão já a começar a integrar-se na atividade. Se o comportamento do aluno se mantiver desajustado ao longo da aula, falamos com ele no fim. Se, no entanto, este atraso nada interferir com a sua postura durante o resto das atividades, não abordamos o atraso, dando uma oportunidade ao aluno de mostrar que o mesmo não se voltará a repetir.

Ao longo de todas as aulas que lecionámos procurámos sempre aplicar metodologias de ensino diversificadas, assentes nos conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos que temos vindo a adquirir ao longo dos anos. Neste ponto, importa clarificar que, embora nas nossas aulas se verificasse a predominância de uma abordagem comunicativa correspondente ao método nocional-funcional, adaptaram-se, sempre que se justificou, outros métodos, desenvolvendo-se, assim, o que Mira e Mira (2002) designam como “método eclético”, como já referido anteriormente no ponto 1, do capítulo II, deste Relatório, permitindo ao aluno potenciar as suas capacidades e beneficiar de um conjunto de estratégias/atividades diversificado que lhe permitiu ter um papel central e ativo no seu processo de ensino-aprendizagem.

Procurámos igualmente responder de forma eficaz ao desafio de não privilegiar um conteúdo linguístico em detrimento de outro, pois consideramos que todos eles são componentes inerentes à aprendizagem de uma língua estrangeira de forma integral. É um facto, e Pérez (2004) abordam esta questão, que um professor mais centrado na questão gramatical tenderá a ensinar a língua tendo como enfoque a própria gramática, descuidando, talvez, outros componentes. Da mesma forma, um docente mais preocupado com a capacidade comunicativa do aluno passará a correção gramatical para um segundo plano, privilegiando a compreensão e a produção de mensagem comunicativa, seja ela

oral ou escrita. Do nosso ponto de vista, todos os componentes linguísticos servem para promover a aquisição e o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendente, bem como uma consciência linguística que permitirá aos falantes adequarem o discurso à situação comunicativa em que se virem envolvidos (Mira, 2011).

Esta questão abre-nos caminho para uma outra que procurámos abordar no início das nossas aulas. Ainda que não fizesse parte da planificação anual, consideramos importante que uma primeira abordagem a uma língua estrangeira, na atualidade, inclua a abertura a variedades dessa língua, mostrando que a mesma não se esgota na sua norma. Assim, um dos exercícios que desenvolvemos nas primeiras aulas, e que teve como base alguns exemplos de “falsos amigos”¹⁶ entre a língua portuguesa e a língua espanhola, teve como objetivo mostrar exemplos de vocábulos distintos para designar a mesma realidade dentro do espaço geográfico do espanhol europeu. Com isto não pretendemos fugir ao espanhol enquanto língua oficial de Espanha, pretendemos apenas mostrar que existem outras línguas reconhecidas. Deste ponto seguimos para as variedades (aquando da exemplificação de algumas regras de ortografia e de pronúncia), que, sendo aceites pela *Real Academia Española*, devem ser aceites pelo docente no espaço de aula e de aprendizagem desta língua estrangeira. Partilhamos esta visão louvável dentro da língua espanhola de reconhecer e aceitar no processo de ensino-aprendizagem as variedades regionais do espanhol. Sabemos que a idade é pouca nestes nossos aprendizes, mas cabe-nos ajudá-los a começar a percorrer o caminho da aceitabilidade das variedades linguísticas. Esta aprendizagem permitir-lhes-á desenvolver um conhecimento mais alargado da língua-alvo, possibilitando-lhes, no futuro, uma maior capacidade de adaptação e encaixe nas diferentes situações comunicativas académicas ou profissionais com que se venham a ver confrontados.

Desta forma, podemos dizer que, de uma maneira generalizada, procurámos que as nossas aulas se constituíssem como momentos diversificados, equilibrados e ricos, não só no que concerne os conteúdos lexicais, gramaticais e culturais, as atividades e os tempos de aprendizagem propriamente ditos, mas também os momentos de partilha de experiências. Acrescentamos também que, ainda que procurássemos fazer sempre uma gestão

¹⁶ «“Falso amigo” é um termo coloquial usado em Linguística, nomeadamente em áreas específicas da tradução, para fazer referência às lexias cognatas com diferente significação. Isto é, o falso amigo é aquele signo linguístico que, geralmente pelo efeito de partilha de uma mesma etimologia, tem uma estrutura externa muito semelhante ou equivalente a de outro signo numa segunda língua, cujo significado é completamente diferente. Essa comunidade de formas ou aparências leva o falante bilingue a estabelecer uma correspondência de significados ou, aproveitando a mesma terminologia, a acreditar numa relação de amizade semântica falsa» (Vaz da Silva e Vilar, 2004, p. 3).

equilibrada do tempo de aula disponível, as necessidades provenientes de situações não previstas levaram a que, por algumas vezes, fosse necessário dar mais tempo aos alunos para a realização das atividades, optar por atividades diferentes daquelas que tínhamos estruturado inicialmente ou mesmo fornecer exercícios adicionais, de modo a que os alunos pudessem consolidar um determinado conteúdo. Neste sentido, sublinhamos aqui o caráter de “declaração de intenções” da planificação, tal como referimos no capítulo II deste Relatório, uma vez que a mesma não deve ser vinculativa. Dizemos mesmo que esta deverá ser permeável às necessidades e reações/motivações dos alunos com quem trabalhamos. Pelo mesmo motivo se justifica, mais uma vez o dizemos¹⁷, o registo do sumário apenas no final da aula, de modo a garantir que este é, de facto, uma súmula daquilo que, efetivamente, se realizou durante aquele tempo letivo.

No que a materiais e recursos diz respeito, assegurámos a diversificação e a constante chamada à participação oral dos alunos. Reduzimos ao máximo os momentos de exposição, cingindo-se os mesmos a aspetos de caráter gramatical (não incluímos aqui momentos de esclarecimento de dúvidas ou explicações quanto a atividades que os alunos viessem a concretizar *à posteriori*, por não considerarmos que façam parte daquilo a que vulgarmente chamamos de aulas expositivas). Para nos auxiliar nesta diversificação de atividades utilizámos o manual do aluno, bem como algumas sugestões de atividades presentes na ferramenta *online* Escola Virtual. No entanto, criamos também alguns materiais e desenvolvemos algumas sugestões de atividades (Cf. apêndice n.º 5), de modo a proporcionar aos alunos o contacto com outras fontes de informação, bem como a aproximação a situações de prática de simulação controlada.

A avaliação desta disciplina passou pela aplicação de diversos instrumentos próprios para a avaliação de resultados assente em evidências estruturadas. Desta forma, os docentes sentiam a anteriormente mencionada objetividade e alguma proteção se confrontados pelos encarregados de educação quanto às avaliações dos educandos. Referimos este aspeto, pois consideramos que este agrupamento, apesar de aplicar uma avaliação que assume uma forma final de grande detalhe em relação aos seus momentos formais (Cf. anexo n.º 4), peca, no entanto, pela ausência de elementos de avaliação formativos. Esta

¹⁷ Lembramos o que já havíamos argumentado no ponto 2, do capítulo II: o sumário, tal como defendem Mira e Silva (2007) deverá constituir-se como «um registo sintético e estruturado daquilo que nela se realizou (aula), respondendo a finalidades informativas, formativas, educativas e institucionais.» (p. 297) «A aula tem de ser construída» e (...) «não pode dispensar a actividade e intervenção empenhada e livre dos alunos, nem a “mediação” do professor. O sumário vai documentar, naturalmente, no final da aula, essa “construção”. Realizado noutra qualquer momento da aula, nunca poderá cumprir essa sua importante função.» (p. 301)

foi uma questão por nós levantada em reuniões de departamento à qual obtivemos como resposta os motivos apresentados anteriormente, isto é, objetividade e segurança. Relativamente a este assunto, parece-nos que esta tomada de posição é reflexo de uma tradição de olhar para a avaliação de aprendizagens como uma medição quantitativa de resultados que seleciona alunos, sem mostrar preocupação com a aprendizagem propriamente dita. Mede-se apenas a capacidade de reproduzir conhecimento transmitido. Sobre esta visão tradicional de como se deve avaliar, e que consideramos ultrapassada, Kasai (2000) defende que esta metodologia de avaliação não se centra na aprendizagem, bastando «um resultado colhido em um único momento e com o mesmo velho procedimento – a prova, considerada suficiente para julgar o aluno, ou melhor, sua capacidade de memorização, reprodução e aplicação do conhecimento transmitido.» Por tudo o que foi dito, consideramos que a avaliação de aprendizagens deve ser um processo contínuo, não tendo como foco momentos de reprodução isolados, mas todo o trabalho que o aluno tenha desenvolvido ao longo do período e, posteriormente, do ano letivo. No seguimento desta situação, não nos foi dito, porém, que não devíamos proceder a uma avaliação formativa, apenas que na avaliação de final de período era mais fácil e imediato assumir os resultados obtidos pelos alunos nos momentos de avaliação sumativa. É nossa opinião que existe aqui espaço para uma melhoria, no sentido de existir uma ponderação sobre o percurso desenvolvido pelo aluno ao longo das aulas e que possa evidenciar a sua motivação, o seu interesse pela disciplina, que possa valorizar a sua participação pró-ativa e que demonstre efetivamente o seu envolvimento na sua aprendizagem e na sua avaliação. Kasai (2000) aponta para «...uma proposta de avaliação que resgata a confiança do aluno e da aluna em si próprios e em sua capacidade de aprender, que desperta a curiosidade, que valoriza todo o percurso de produção do conhecimento e não apenas os resultados medidos através de um ou dois instrumentos de avaliação» (p. 6). Para podermos dar resposta a esta nossa ideia, sem ir contra aquilo que estava definido em departamento, acrescentámos, então, momentos e atividades àquelas que já estavam previstas, a saber: nos parâmetros das grelhas de final de período que correspondem às diversas competências não contemplámos resultados obtidos apenas em momentos formais, mas também em situações de interação e produção em sala de aula e fora dela, sobre as quais íamos frequentemente retirando notas e fazendo apontamentos (Cf. apêndice n.º 6 e 8). Sabemos que em momentos de avaliação sumativa alguns alunos, principalmente os mais novos, têm tendência a sentir-se mais nervosos e tensos, prejudicando de forma involuntária a sua prestação. Porém, não é justo, e achamos mesmo

que é eticamente reprovável, que estes sejam prejudicados por isto, pelo que consideramos que esta solução não prejudica ninguém, sendo, na nossa opinião, mais justa, mais adequada e capaz de responder às exigências das personalidades de todos os alunos e, conseqüentemente, respeitar o processo de ensino-aprendizagem individual de cada aluno. A avaliação deve, cremos, respeitar o processo de crescimento individual de cada aluno e deve estar ao serviço deste (Kasai, 2000).

Esta nossa resolução, de acrescentar atividades àquelas que já estavam previstas, não trouxe problemas a nível de gestão de tempo, pois era perfeitamente possível, dentro do tempo destinado ao trabalho individual do professor, estruturar estas atividades e fazer estes registos.¹⁸ Consideramos importante esta consciência que nos permite rever, questionar, reformular ou mesmo, como atrás dissemos, acrescentar atividades, uma vez que um dos objetivos primeiros deste Mestrado é precisamente o de «desenvolver e consciencializar progressivamente para a dimensão cívica e formativa da função docente, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas» (Costa e Balça, 2012, p. 53).

No entanto, estas atividades não tinham o objetivo único de dar resposta à necessidade de ter elementos diversificados de avaliação formativa que pudessem responder às necessidades de uma avaliação que se quer contínua e facilitadora da aprendizagem dos alunos. Estas atividades tinham, também, o objetivo de ir ao encontro dos alunos na forma individualizada como cada um deles aprende. Por isto mesmo, foram várias as vezes que aplicámos estratégias diversificadas daquelas que vinham sugeridas no manual ou que aceitámos sugestões dos alunos para reformular a estratégia que havíamos planificado inicialmente ou ainda que adotámos formas diferentes de produção final/apresentação dentro de uma mesma sugestão de tarefa. Exemplo disso foi uma atividade que sugerimos aos alunos dentro da área temática “Identificação”, na qual, em trabalho de pares, faziam uma entrevista a um colega e preenchiam, com as suas respostas, um “Documento Nacional de Identidad” (Bilhete de Identidade) (Cf. apêndice n.º 5). O que alguns alunos sugeriram foi que a entrevista fosse depois representada à frente dos colegas, como exercício de prática de oralidade (Cf. apêndice n.º 7), e outros que daí se fizesse um pequeno texto escrito com a informação pessoal do colega entrevistado. Como nem todos se sentiram confortáveis em fazer o exercício de oralidade à frente dos colegas, sugeriram

¹⁸ “A componente não lectiva do pessoal docente abrange a realização de trabalho a nível individual e a prestação de trabalho a nível do estabelecimento de educação ou de ensino” (Artigo n.º 82, do Capítulo I, do Estatuto da Carreira Docente)

que se filmassem em casa e apresentassem o resultado na aula seguinte aos colegas, através do recurso ao computador e projetor presentes na sala¹⁹. A sugestão foi por nós prontamente aceite, pelo facto de os alunos manifestarem forte entusiasmo em poderem negociar a forma de produção/apresentação final da tarefa, mas também por percebermos que esta diferenciação pedagógica ia ao encontro das necessidades e estratégias de aprendizagem individuais dos alunos. Entendemos, portanto, diferenciação pedagógica como Cadima (2006) a define, ou seja, como um «conjunto de estratégias que permitem gerir as diferenças de um grupo, mas no seio do próprio grupo. É o que permite partir das capacidades que cada membro desse grupo tem; é criar a estrutura para essa dinâmica; é criar as condições de partilha do que cada um tem e do que cada um sabe. (...) é a possibilidade de valorizar o sentido social das aprendizagens» (p. 115).

No que concerne os testes de avaliação sumativa (Cf. anexo n.º 5, 6, 7 e 8) propriamente ditos, a aplicação dos mesmos também exigiu da nossa parte alguns ajustes, uma vez que nesta escola as aulas eram sempre de cinquenta minutos, sendo este um tempo demasiado reduzido para a aplicação de um teste que contemplava compreensão oral, compreensão escrita, gramática e produção escrita. Desta forma, optámos por aplicar o teste em duas aulas, sendo uma para a realização da compreensão oral e da compreensão escrita e outra para a gramática e a produção escrita.

No final do período, foi dada aos alunos uma ficha de autoavaliação (Cf. anexo n.º 9) que preencheram e nos entregaram depois e onde pudemos verificar que haviam sido sinceros e responsáveis no momento de se autoavaliarem. Voltamos a referir a importância da autoavaliação como elemento determinante na aprendizagem e desenvolvimento do aluno, sendo, na sua essência, uma estratégia de aprendizagem (Fernández, 1997), cuja concretização e eficácia dependerão sempre da atitude, existente no aluno ou não, de querer analisar o que fez no sentido de melhorar. Fernández (1997) refere «la evaluación y la autoevaluación no como un fin en sí misma, sino como una forma de aprender, como una estrategia de aprendizaje. Se trata de responsabilizar al alumno en su propio aprendizaje, de posibilitar que sea sujeto activo, que pueda tomar las propias decisiones y en definitiva que sea más persona en la clase» (p. 3).

¹⁹ O QECR (2001, p. 23) reforça a importância de explorar o «enorme potencial das novas tecnologias da informação e da comunicação».

IV. Participação na Escola

Pelo historial pessoal que nos liga a este agrupamento, podemos dizer que a nossa adaptação ao mesmo foi particularmente diferente. As expectativas fizeram-se sentir e constituíram, como sempre, desafios para nós.

O cargo de Diretora de Turma que nos foi atribuído foi muito exigente. A turma, de Ensino Secundário, era constituída por vinte e um alunos muito motivados, muito interessados, mas igualmente demasiado focados na obtenção de classificações, não sendo a preocupação com as aprendizagens o seu maior foco, mas apenas as notas obtidas. Esta foi uma das questões que nos foi particularmente cara, ou seja, a gestão das emoções dos alunos perante o seu processo de ensino-aprendizagem, quando todos tinham a ambição de prosseguir estudos, e, por outro lado, a gestão da relação dos alunos e de alguns encarregados de educação com os restantes professores, com quem pareciam exaltar-se demasiado em virtude dos resultados não corresponderem aos seus desejos. Foi, portanto, necessária presença física e disponibilidade afetiva constantes, tendo os alunos sentido que poderiam procurar-nos fora do horário letivo sempre que necessitassem para esclarecer qualquer dúvida ou partilhar qualquer preocupação. Reunimos também diversas vezes com encarregados de educação para informar e dar resposta a dúvidas relacionadas com a assiduidade, o aproveitamento e a saúde dos alunos, que, em casos particulares, exigia cuidados especiais. É este que consideramos ser o papel do Diretor de Turma, o de um elemento que, enquanto «coordenador do conselho de turma, deve criar um sentido de trabalho de equipa biunívoco, realizando-se assim uma efetiva articulação curricular e trabalho colaborativo, no sentido de dar resposta aos problemas da turma por meio da mediação» (Favinha, Góis e Ferreira, 2012, p. 11). Lamentamos, no entanto, que no Ensino Secundário não existam horas para trabalho direto com os alunos no âmbito da Direção de Turma, estando apenas destinada uma hora para receber os encarregados de educação e outra para trabalho burocrático. Desta forma, a solução mais frequente foi, muitas vezes, despende de algum tempo de aula efetiva ou dos intervalos para conseguir dar resposta às preocupações dos alunos. Consideramos que desenvolvemos uma relação profissional próxima com todos os colegas, procurando contribuir para uma relação de entreaajuda e reciprocidade. Para tal, houve partilha de documentos que ajudaram à preparação de aulas, como, por exemplo, fichas de consolidação de conhecimentos, e de reuniões, como no caso de orientações para a realização de reuniões intercalares e de avaliação de final de período, o que

evidenciou uma preocupação com o outro, no sentido de que todos tivessem um bom desempenho profissional.

Destacamos também a facilidade de acesso ao órgão de gestão da escola, o que nos permitiu esclarecer qualquer dúvida que surgisse quanto à organização da escola na fase inicial de adaptação, não sendo necessário aguardar pela coordenadora, caso esta não estivesse presente.

Relativamente a parcerias estabelecidas com os colegas de língua estrangeira com quem estávamos a trabalhar, tomámos a iniciativa de sugerir algumas reuniões, com o intuito de uniformizar alguns instrumentos que nos apercebemos não estarem a ser aplicados de modo uniformizado. Os três professores de língua estrangeira de Ensino Secundário que estavam a trabalhar neste agrupamento eram contratados e a nenhum foi atribuído o cargo de coordenação. Quando nos apercebemos de que, à exceção de critérios de avaliação, nada mais estava a ser partilhado e pensado de forma conjunta, fizemos essa sugestão de reunião que trouxe resultados, particularmente no que a aspetos da avaliação contínua diz respeito.

Tentámos manter sempre este espírito de iniciativa. Envolvemo-nos em atividades previstas no Plano Anual de Atividades (ida à Futurália, participação num teatro interativo em Inglês, celebração do “Halloween”), as quais não vamos, porém, detalhar aqui em termos de objetivos e resultados, por estarem enquadrados numa área disciplinar distinta daquelas ao qual este Relatório se destina. No entanto, optámos por referi-las, somente, por constituírem evidência da nossa capacidade de envolvimento com a escola, mas, principalmente, do nosso interesse em proporcionar diversidade de experiências aos nossos alunos ao longo do seu percurso escolar.

Diretamente relacionada com o Espanhol esteve a nossa colaboração, com os nossos alunos de 7.º ano, em duas exposições intituladas «Países com o Espanhol como Língua Oficial» e «Tradições natalícias em Espanha e em alguns países da América Latina».

Ambas as atividades tiveram como objetivo envolver os alunos nas tradições e na cultura da língua espanhola, de acordo com a noção que se lê no QECR (2001, p. 25) de que «A língua não é apenas um aspecto fundamental da cultura, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais.» Foram momentos de interação entre alunos e professores que, indo ao encontro daquilo que são os objetivos da atividade letiva, constituem igualmente momentos revigorantes pelos contributos de cooperação e cidadania que se conseguem difundir nestas circunstâncias, fora da sala de aula, que quebram a rotina e ajudam à

promoção da autoestima dos alunos, pois estes sentem-se orgulhosos em mostrar as suas competências à restante comunidade escolar.

Interagimos com os docentes da Escola, particularmente com aqueles com quem o trabalho era mais próximo, não só no que diz respeito à partilha de informações relacionadas com a aprendizagem dos alunos (até porque alguns colegas já haviam sido professores dos nossos alunos em anos letivos anteriores), como também no que concerne a planificação de atividades nas quais os mesmos pudessem estar envolvidos. Consideramos que esta nossa atitude vai ao encontro do que se espera que seja o trabalho dos docentes numa escola, tal como previsto no Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, no qual podemos observar que “Em primeiro lugar, trata-se de promover a cooperação entre os professores (...), pois o seu trabalho, para que produza melhores resultados, não pode ser atomizado e individualizado”.

Acrescentamos também que cumprimos rigorosamente o trabalho que nos foi distribuído aquando da nossa chegada à escola e que este incluía um cargo de Diretora de Turma, no exercício do qual realizámos reuniões com encarregados de educação para falar sobre assuntos como a assiduidade, o aproveitamento e questões relacionadas com a saúde delicada de alguns jovens, a qual, em alguns casos, previa a ocorrência de situações que poderiam ser impeditivas à aprendizagem se não fossem acauteladas. Favinha, Góis e Ferreira (2012) destacam o papel do Diretor de Turma junto da família e encarregados de educação dos alunos, promovendo a articulação entre estes e a escola e «contribuindo de forma decisiva para a melhoria das aprendizagens da turma que comanda» (p. 12).

Estivemos presentes em reuniões de departamento e de grupos disciplinares (pois, pertencíamos a dois), onde partilhamos experiências, procurámos articular modos de atuação e projetámos atividades futuras. Além disso, foram constantes os momentos em que trocámos impressões e sugestões com colegas que podiam melhorar o nosso desempenho, procurando nunca nos desviarmos para questões pessoais dos alunos.

Assim, podemos afirmar que estabelecemos uma relação muito próxima com alunos, professores, Diretores de Turma e Coordenadores de Curso, aprendendo com aqueles que tinham mais experiência e auxiliando também quem da nossa própria experiência precisava, não perdendo de vista o objetivo de promover um ensino verdadeiramente pedagógico e progressivamente mais inovador e eficaz. Afinal, ser professor é isto mesmo, «es comprender los sentidos de la institución escolar, integrarse en una profesión, aprender con los compañeros más expertos. La profesión se aprende en la escuela y con el diálogo con los otros profesores» (Nóvoa, 2009, p. 207).

V. Desenvolvimento Profissional

De modo a tornar mais clara a imagem daquele que tem sido o nosso desenvolvimento profissional, dividiremos este assunto em duas fases:

Numa primeira fase, falaremos sobre as escolas onde trabalhamos, as disciplinas que lecionamos, as especificidades de algumas turmas que encontramos e sobre algumas resoluções que empreendemos para minimizar alguns problemas que surgiram de circunstâncias mais delicadas, como é o caso da substituição de professores a meio do ano letivo.

Numa segunda parte, focaremos as iniciativas formais que tomamos com vista à atualização do nosso conhecimento profissional.

No ano de 2002 concluímos a licenciatura em Ensino de Português e de Inglês, pela Universidade de Évora, após a concretização de estágio profissional de um ano letivo na Escola Secundária Manuel da Fonseca, em Santiago do Cacém. Este estágio curricular foi muito importante para colocar em prática, pela primeira vez, alguns dos conselhos e estratégias que nos haviam sido transmitidos pelos nossos Professores. Os saberes adquiridos ao longo dos primeiros quatro anos desta primeira licenciatura permitiram-nos formar uma base sólida de conhecimentos ao nível da Linguística, da Literatura e da Cultura do Português e do Inglês, bem como adquirir competências nas áreas da Psicologia, Sociologia e Pedagogia, as quais pudemos, depois, pôr em prática, aquando do estágio pedagógico que realizámos. O estágio profissional foi o primeiro momento em que pudemos aplicar o que nos havia sido transmitido e «representa a oportunidade de alunos, futuros professores, exercerem, com supervisão pedagógica, a sua actividade profissional» (Galveias, 2008, p. 7). Foi uma excelente oportunidade, também pelo facto de ser um estágio que nos permitiria conhecer toda a parte burocrática em que estaríamos envolvidos no futuro, tendo ao nosso lado professores orientadores que nos esclareciam sempre que alguma dúvida se colocasse. Assim, ao chegarmos à situação de professores profissionalizados, tendo a nosso cargo grandes responsabilidades, sentimos que estávamos bem preparados, ainda que os anos seguintes nos fizessem entender que o estágio seria apenas “uma gota no oceano”, já que a nossa atualização de conhecimentos, a reflexão sobre experiências executadas, a ponderação sobre sucessos e fracassos iriam ser uma constante na nossa vida profissional.

A nossa prática docente enquanto professora profissionalizada chegou rapidamente e a 6 de setembro de 2002 estávamos a começar a trabalhar no Colégio Nossa Senhora da

Graça, em Vila Nova de Milfontes. Aqui desenvolvemos atividades durante dois anos letivos, direcionadas para o terceiro ciclo, nas áreas disciplinas de Português e de Inglês, tendo-nos envolvido igualmente num grupo de teatro que apresentou peças em português no final de cada período de cada ano letivo.

Em 2003/2004 tivemos oportunidade de acompanhar as turmas de 8.º ano numa visita de estudo que se realizou durante uma das semanas de pausa letiva referentes ao período da Páscoa a Paris. Esta visita pretendeu imergir os alunos numa língua estrangeira, neste caso o francês, e aproximá-los da cultura francesa através de experiência reais. Neste caso atuamos como professores acompanhantes, corresponsáveis pelos alunos.

No primeiro destes dois anos, uma vez que não tínhamos horário completo, oferecemo-nos, apresentando um projeto à Direção do Colégio, para trabalhar com as escolas do primeiro ciclo da freguesia ao nível da iniciação à língua inglesa. Nesta altura as Atividades de Enriquecimento Curricular estavam ainda no seu estado embrionário, à falta de melhor comparação, mas achámos que haveria espaço para este trabalho com os mais jovens e tanto o Colégio como os encarregados de educação concordaram com a iniciativa que se concretizou perante pequenos alunos muito curiosos e que participavam com grande interesse e contagiante entusiasmo nas atividades que lhes eram propostas.

O nosso envolvimento com este contexto académico foi constante e desta forma continuámos quando em 2004 começamos a exercer na Escola Profissional Fialho de Almeida, de Vidigueira e de Cuba²⁰. Durante cinco anos letivos, até final de agosto de 2009, portanto, desempenhamos a nossa atividade também ao nível do ensino do português e do inglês, mas tendo como documentos orientadores programas diferentes daqueles que até então conhecêramos. Além disso, a própria maneira como o ensino estava estruturado, permitindo aos alunos aprender e obter aproveitamento unidade temática a unidade temática, também nos era desconhecida. Por isso, foi necessário algum tempo de adaptação, para percebermos que tipo de metodologias, atividades e estratégias seriam produtivas naquele contexto. Durante este período exercemos também o cargo de Diretora de Turma, sendo próxima a relação desenvolvida com alunos, encarregados de educação e colegas de profissão, pois só fomentando uma relação de proximidade com estas partes podemos assegurar a parceria de todos os envolvidos de modo a garantir o sucesso escolar. Na escola, o Diretor de Turma assume um papel de «agente de gestão curricular e líder de equipas pedagógicas alicerçado na mediação entre a escola e a

²⁰ Atualmente esta escola já só existe em Vidigueira.

família» (Favinha, Góis e Ferreira, 2012, p. 3), pelo que a sua presença enquanto mediador se reveste de visível importância.

É preciso sublinhar que esta experiência foi particularmente gratificante, pois permitiu-nos começar a ganhar experiência no que à diversidade de práticas diz respeito e também à capacidade de adaptação a diferentes personalidades, cujos objetivos académicos eram também distintos dos que conhecíamos até então. Queremos com isto dizer que ensinar numa escola profissional foi um exercício que pautou pelo contacto com programas disciplinares díspares daqueles com que havíamos tido contacto, com critérios de avaliação e instrumentos igualmente distintos dos que havíamos utilizado antes. Estes alunos optaram pelo ensino profissional porque queriam entrar rapidamente no mercado de trabalho e não queriam prosseguir estudos. Neste contexto, houve espaço para desenvolver inúmeros exercícios práticos, bem como para estruturar e pôr em prática atividades que fortemente promoviam a competência comunicativa dos alunos, porém tendo sempre como enfoque a área profissional que haviam escolhido. Assim, o ensino da língua estrangeira, depois de abordar os princípios gramaticais que serviam de base ao nosso trabalho seguinte, passaram a adquirir conhecimentos diretamente relacionados com a sua futura prática profissional. Para a consecução eficaz desta tarefa muito contribuíram os conhecimentos adquiridos em diferentes disciplinas, aquando dos nossos estudos durante a primeira licenciatura, assim como o próprio estágio profissional. Foram estas experiências que nos permitiram assumir a Pedagogia e a Didática como instrumentos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, respeitando as características individuais e os interesses dos alunos que, no caso destes, se centravam num bom desempenho da profissão que haviam escolhido para exercer a médio prazo. Martin e Romanowsky (2010) destacam o aluno no processo de ensino-aprendizagem «concebido como um ser historicamente situado, pertencente a uma determinada classe, portador de uma prática social com interesses próprios e um conhecimento que adquire nessa prática, os quais não podem mais ser ignorados pela escola» (p. 207). Neste mesmo sentido, e tal como referimos anteriormente, o nosso estágio profissional constituiu-se como uma excelente oportunidade de realização prática com supervisão que nos capacitou para «construir soluções adequadas para os diversos aspectos da acção profissional, o que requer não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, como também a capacidade de lidar com as situações concretas» (Balça e Figueiredo, 2012, p. 44), neste caso, as expectativas que cada aluno manifestava em relação à aprendizagem da língua estrangeira.

Ainda durante o período da nossa colaboração com a Escola Profissional Fialho de Almeida, foi-nos possível participar e organizar intercâmbios escolares (no âmbito do Programa Comenius²¹), durante os quais os alunos tinham a oportunidade de acolher em suas casas colegas de outros países e vice-versa. Os alunos permaneciam nas casas de acolhimento durante duas semanas, o que, no total do programa, perfazia um mês. Durante este período de tempo os alunos de ambos os países comunicavam apenas com recurso à língua estrangeira inglesa, sendo notório o seu desenvolvimento ao nível do desempenho linguístico. Além disso, eram organizadas muitas visitas a lugares de destaque da cultura de ambos os países envolvidos e muitas atividades que mostravam os hábitos familiares e sociais das pessoas. Por estes motivos, os dois intercâmbios em que participámos (a Nápoles, Itália, e Detva, Eslováquia) foram muito profícuos do ponto de vista pedagógico, mas também do conhecimento do espaço europeu e da implementação, em contexto real, de uma metodologia comunicativa junto dos nossos alunos. Sobre o sucesso obtido pela aplicação desta atividade e da utilização da língua estrangeira como instrumento de comunicação entre os alunos de diferentes nacionalidades lembremos Piñeiro (2006, p. 253) que nos dá conta de que «para lograr el éxito en la comunicación, el estudiante tiene que tener en cuenta el contexto sociocultural, las características de los interlocutores, la relación que existe entre ellos, su intención y el objeto de la conversación.» Foi isto que os nossos alunos fizeram.

A título adicional, acrescentamos que o segundo destes intercâmbios foi organizado por nós e, no âmbito da sua preparação, tivemos oportunidade de trabalhar em Detva durante uma semana com os nossos colegas de profissão eslovacos, planificar atividades, conhecer antecipadamente alguns dos lugares que os nossos alunos viriam a conhecer depois, bem como algumas das famílias de acolhimento dos mesmos, e estruturar os produtos finais que pretendíamos apresentar à Agência Nacional como resultado da participação dos alunos neste intercâmbio. Foi um trabalho enriquecedor, não só do ponto de vista intercultural, mas também da partilha e da entreaajuda, com ambas as partes a terem o mesmo objetivo final, o de fomentar nos alunos a competência comunicativa em língua estrangeira.

²¹ «O projeto Comenius é um projeto criado por iniciativa da Comissão Europeia que visa melhorar a qualidade e reforçar a dimensão europeia da educação, desde o ensino pré-escolar até ao secundário, bem como dos estabelecimentos e organizações que oferecem esses mesmos níveis de ensino, de modo a atingir todos os intervenientes e agentes da atividade educativa.» In wikipedia

No ano de 2009, a 9 de setembro, ficámos colocados na EB 2,3/S José Gomes Ferreira a lecionar português ao 3.º ciclo, tendo-nos sido também atribuído o cargo de coordenadora de curso de um Curso de Educação e Formação. Nesta escola fui também secretária de turma e, uma vez que nos tinham sido atribuídas turmas de 9.º ano, estivemos envolvidos na elaboração de um exame de escola para alunos com necessidades educativas especiais, ao abrigo do Decreto-lei n.º 3/ 2008, de 7 de janeiro²². Esta colaboração permitiu-nos aprender mais sobre as possibilidades que a escola tem no que concerne estratégias educativas que garantam a aprendizagem e o sucesso dos alunos. Este exame que ajudámos a elaborar constituiu um momento de reflexão e de aprendizagem sobre como é possível adaptar estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos de avaliação que vão ao encontro das necessidades dos alunos, como é apanágio da escola inclusiva. No Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, podemos ler, precisamente, que «Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar -se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. (...) A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.»

No ano letivo seguinte, 2010-2011, apresentou-se-nos, pela primeira vez, a experiência de substituir um colega na Escola Básica de Santa Clara, em Évora, dando continuidade ao trabalho que um outro professor de Português havia iniciado antes de mim na turma de 6.º e 9.º ano do Programa Integrado de Educação e Formação e na turma B do 7.º ano. Por este motivo, procurámos, nas primeiras aulas, fazer uso de estratégias que favorecessem a proximidade pedagógica com os alunos, permitindo, assim, que estes pudessem usufruir de um ensino contínuo, numa tentativa de diminuir o impacto que, inevitavelmente, tem a mudança de professor já com o ano letivo a decorrer. Assim, observámos as atitudes e comportamentos dos alunos, com o intuito de conhecer melhor os seus interesses, objetivos e expectativas, tentando tornar as aulas o mais motivadoras e dinâmicas possível. Adicionalmente, e no sentido de promover a construção do nosso conhecimento profissional, assumimos a responsabilidade de reunir rapidamente com o

²² Este Decreto-Lei «define os apoios especializados a prestar na educação pré -escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social» (Artigo 1º, do Capítulo I, do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro).

elemento responsável pela Equipa Móvel Multidisciplinar e com o Técnico de Intervenção Local (TIL), no sentido de melhor nos inteirarmos acerca do programa e especificidades da medida PIEF²³, de fazer um ponto de situação do trabalho realizado até à data pelo nosso antecessor, de conhecermos documentos que ilustrassem as exigências do professor de turmas PIEF e de nos inteirarmos sobre o perfil de cada um dos alunos integrados na turma.

Note-se que, apesar de não sermos defensores da realização de reuniões preparatórias no arranque dos anos letivos que incidam sobre aspetos do percurso pessoal e académico dos alunos, por acharmos que estas informações podem predispor-nos para assumir que os alunos vão comportar-se de determinada forma, nestas circunstâncias, porém, e estando estes alunos integrados nesta medida por terem um passado de abandono escolar, parece-nos pertinente conhecer alguns aspetos de situações anteriores, mas apenas para evitar cometer erros do passado que possam afastar novamente estes alunos da escola. Estêvão e Álvares (2013) abordam as limitações que surgem no campo das possibilidades dos jovens que abandonam o sistema educativo sem terem atingido um determinado patamar académico, acentuando que «o abandono escolar inibe a participação plena na vida da comunidade tanto diretamente – pelos défices de competências de interpretação, expressão, organização de discurso, crítica, etc. – como indiretamente, através dos efeitos da autoimagem da precaridade e dos baixos salários numa sociedade em que trabalho e consumo são elementos identitários centrais.» Podendo a origem do abandono escolar estar relacionado com «fatores de natureza individual, de origem familiar e social e outros relacionados com o meio envolvente, com o sistema educativo» (ibidem) ou mesmo com motivos económicos, aquilo que sabemos como certo é que o processo se inicia na escola e a mesma tem um papel ativo na sua prevenção ou solução. Desta forma, quisemos saber quais as estratégias que haviam sido implementadas anteriormente e que tivessem produzidos resultados bons - para que por eles nos pudéssemos orientar - ou menos satisfatórios – no sentido de não repetirmos os mesmos erros e conduzirmos os nossos alunos a nossa situação de insatisfação e abandono. Se é nossa convicção que todos os alunos têm capacidade para atingir um determinado nível de escolaridade, então temos de agir em conformidade, temos de ser parte da solução e não do problema - «é preciso ensinar, qualificar e

²³ Opta-se por PIEF para designar o Programa Integrado de Educação e Formação.

arranjar soluções e alternativas para que todos atinjam um determinado patamar de qualificação» (Estêvão e Álvares, 2013, p. 8).

Quando, mais tarde, nos foi atribuída a turma de Curso Curricular Alternativo (CCA) de 5.º ano, com a disciplina de Língua Portuguesa (na sequência da reforma de um colega e de não termos, até então, horário completo), manifestou-se o mesmo interesse em melhor conhecer os nossos alunos e o trabalho até então desenvolvido pelo nosso colega. Desta forma, antes de o professor anterior terminar o seu vínculo com a escola, achámos prudente acompanhá-lo à última aula que lecionou a esta turma, de modo a conhecermos um pouco os alunos e dar-nos a conhecer igualmente, bem como fazer um ponto da situação relativamente àquilo que havia sido trabalhado até então.

É fundamental nesta profissão comprometer-nos com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal dos alunos e, nesse sentido, assegurámos a participação dos nossos alunos em sessões de esclarecimento do seu interesse, atividades desenvolvidas dentro do espaço escolar e visitas de estudo sobre temas de crucial importância para a educação cívica e o crescimento cultural dos alunos, do qual damos como exemplo a ida ao Teatro Garcia de Resende com a turma PIEF ver a dramatização da peça “Falar Verdade a Mentir”, a participação no Concurso de Ortografia inter-turmas e a participação no Concurso de Leitura. Estes momentos permitem que os alunos estejam juntos e, mais, que aprendam juntos em espaços diferentes das quatro paredes da sala de aula. Advogamos, portanto, que qualquer estratégia organizadora da aprendizagem, qualquer recurso, material ou humano ou qualquer metodologia é válida, desde que provada a sua eficácia no favorecimento da aprendizagem do aluno - tal como já havíamos referido no ponto 1, do capítulo II, quando mencionamos Mira e Mira (2002) na sua defesa de uma “metodologia eclética” centrada no aluno e no seu desenvolvimento integral. No *Open File on Inclusive Education* (UNESCO, 2001) pode ainda ler-se: «*The curriculum has to be underpinned by a model of learning which is itself inclusive. It needs to accommodate a range of learning styles and to emphasise skills and knowledge which are relevant to students*» (p. 93).

No ano letivo 2011-2012, voltamos a ficar colocados nesta escola, num horário do grupo de Português, no início do ano letivo, e soubemos imediatamente que seria um horário temporário, pois tratava-se de uma substituição por licença de maternidade. A situação invertera-se e neste ano seríamos nós que seríamos substituídos a meio do ano letivo. Era igualmente importante realizarmos um bom trabalho e assegurarmos que a transição seria tranquila para os alunos. Neste ano, implementamos pela primeira vez o Novo

Programa de Português para o Ensino Básico e, para melhor nos inteirarmos sobre as especificidades do mesmo, assistimos e participamos nas sessões de disseminação do Programa levadas a cabo pela própria escola, sob a orientação da Coordenadora do Departamento de Línguas e responsável pelas sessões. Sobre a importância destas sessões para o nosso crescimento profissional debruçar-nos-emos mais adiante neste Relatório.

No ano letivo seguinte surge uma nova experiência no nosso percurso profissional, desta vez como formadores no Centro de Emprego e Formação Profissional de Évora. Esta coloca-nos em contacto direto com uma vertente pedagógica que desconhecíamos. Os objetivos são diferentes, os documentos orientadores são igualmente diferenciados dos que se utilizam no ensino e as estratégias e formas de avaliar nada têm em comum com aqueles que descrevemos neste relatório. Nesta instituição fomos formadores de Cultura, Língua e Comunicação e de duas línguas estrangeiras: Espanhol e Inglês.

Esta experiência prolongou-se até setembro de 2015, altura em que ficamos colocados no Agrupamento de Escolas de Grândola.

Consideramos que todo este percurso nos foi indiscutivelmente benéfico em termos do grau de adaptabilidade com que progressivamente nos veio a dotar, nomeadamente no que concerne a nossa capacidade de adaptar metodologias e estratégias a alunos provenientes de contextos socioeducativos diferentes, com diferentes expectativas, interesses e experiências. Este trajeto educou-nos de forma a saber tirar partido mais eficazmente de todas as experiências individuais, transformando-as em contributos que tornam as aulas mais enriquecedoras. Acreditamos que a nossa capacidade de rever e adaptar aquilo que inicialmente tínhamos planificado para uma determinada aula advém deste percurso tão diversificado. E isto é uma forma de atuar à qual pretendemos dar continuidade, à semelhança do que temos feito até aqui, pois defendemos, tal como Costa e Balça, que o professor profissionalizado de Espanhol como língua estrangeira deverá fortalecer «as competências necessárias para o desenvolvimento profissional do futuro docente, desenvolvendo e aplicando competências de investigação e de reflexão permanente sobre, e para a acção educativa» (2012, p. 53).

É também visível que este caminho levou-nos, ao longo dos anos, a trabalhar em contextos mais rurais e outros mais urbanos, com alunos com forte base de formação sociológica e outros com uma mais débil, tendo-nos também estes aspetos tornado mais ágeis no ajustamento do processo de ensino-aprendizagem aos diferentes contextos, encontrando estratégias que respondam com eficácia aos desafios diários.

São novos alunos, com novas realidades, que conduzem a que o professor-reflexivo repense a sua atuação, inove, crie, dinamize, sempre no sentido, como referimos anteriormente, de promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral do aluno. Sobre esta diversidade e a exigência profissional que dela advém para o trabalho do docente Nóvoa (2009, p. 212) aponta o seguinte:

«Las dificultades suscitadas por los nuevos alumnos (por aquellos que no quieren aprender, por aquellos que traen consigo nuevas realidades sociales y culturales para dentro de la escuela) llaman la atención para la dimensión humana y relacional de la enseñanza, para ese cuerpo a cuerpo diario al que los profesores están obligados.

Por lo tanto, esta relación (la calidad de esta relación) exige que los profesores sean personas enteras. No se trata de regresar a una visión romántica del profesorado (a conceptos vocacionales o misionarios). Pero sí se trata de reconocer que los componentes técnicos y científicos, aunque necesarios, no lo son todo en el ser profesor. Y que es fundamental reforzar la persona-profesor y el profesor-persona.»

Esta competência que temos vindo a desenvolver ao longo dos anos tem sido complementada com a realização de ações de formação que, de forma mais organizada, nos preparam para determinados desafios que o desenvolvimento tecnológico, as mudanças na sociedade e o próprio contexto educativo nos vão colocando.

É um facto que a atualização do conhecimento e, conseqüentemente, a formação contínua estão legislados²⁴. No entanto, faz também parte do perfil profissional do «professor-reflexivo» a necessidade de saber sempre mais, de evoluir e de se atualizar. E, se estes dois motivos não fossem suficientes, isto é, a legislação e o perfil do docente, então as próprias mudanças que ocorrem ao nível dos programas, das terminologias linguísticas, dos estudos pedagógicos e didáticos e a própria forma como o acesso à carreira docente está atualmente definido exigir-nos-iam que fizéssemos essa formação contínua.

²⁴ Veja-se o Artigo 15º, do Capítulo III, do professor-reflexivo da Carreira Docente, no qual se pode ler que “A formação contínua destina-se a assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente, visando ainda objectivos de desenvolvimento da carreira e de mobilidade...”.

Foi tudo isto, e por todos os motivos que mencionámos, que recorremos a ações de formação que nos garantissem a preparação necessária para corresponder às expectativas dos nossos alunos.

Assim, no ano letivo de 2010-2011, assistimos e participámos nas sessões de formação/disseminação sobre o «Novo Programa de Português para o Ensino Básico», desenvolvidas na Escola Básica de Santa Clara, em Évora. Esta formação foi absolutamente imprescindível na forma como nos preparou para a nova abordagem a considerar no ensino do Português e que tivemos oportunidade de colocar em prática nesse mesmo ano letivo. Esta formação foi particularmente importante, uma vez que éramos docentes de Português, com turmas do 7.º ano de escolaridade atribuídas, sendo que os alunos, como já referimos no ponto 3, do capítulo I, deste Relatório, sentiram alguma dificuldade em abandonar a terminologia gramatical adotada no ciclo anterior. Por este motivo, foi muito benéfico para nós aprender mais sobre novos instrumentos de trabalho que pudessem auxiliar os alunos na consolidação dos novos conteúdos gramaticais. Foi este o maior benefício que retirámos desta ação de formação.

Em 2013, através do Centro de Formação Profissional de Évora, tivemos oportunidade de realizar uma formação em «Gestão de Conflitos no Processo Formativo», também bastante produtivo no que concerne as ferramentas que daí foi possível obter para gerir situações mais sensíveis em contexto de sala de aula. A lição de maior destaque que daqui retirámos foi a de que a melhor abordagem para a resolução de um conflito é a sua prevenção. Tal como referimos anteriormente, e como refere Picado (2009), a forma como o professor reage perante uma situação mais instável com um aluno poderá conduzir a outra mais grave ou eliminá-la antes mesmo que esta se agudize. Já em 2014, e através da mesma instituição, realizamos uma formação sobre «Avaliação das Aprendizagens», através da qual foi possível fazer uma atualização da terminologia e das possibilidades existentes no decorrer do processo avaliativo. Finalmente, em 2015, e no mesmo local anteriormente mencionado, concretizámos uma formação sobre «Animação de Grupos», a qual nos dotou de mais recursos no que a jogos didáticos diz respeito, em particular na área de jogos sociais da linguagem, tal como sugerido no QECR (Capítulo 4, 4.3.4 – Usos lúdicos da língua).

A nossa escolha de realizar estas ações prendeu-se com o facto de acreditarmos que «A formação contínua de professores só é compreensível à luz da sua relação com a profissão docente» (Pardal e Martins, 2005, p.113) e todas estas formações foram, como facilmente se verifica, muito enriquecedoras para o nosso desenvolvimento enquanto

profissionais de educação, uma vez que nos capacitaram de instrumentos didáticos e pedagógicos que todos os dias podemos colocar em prática durante as sessões de trabalho com os nossos alunos, bem como de maiores conhecimentos sociológicos e psicológicos bastante úteis na prática diária e no contacto com os jovens. Para além disso, estas formações constituíram-se como momentos de questionamento quanto a determinadas práticas que adotávamos e como validação ou atualização de outras. A mais-valia da formação contínua está também nisto mesmo: além de ser uma oportunidade para nos inteirarmos de novas abordagens, estratégias e metodologias, funciona também como um momento para ver «sistemizada a riqueza da experiência profissional e pessoal dos docentes. Este facto contribuirá, segundo cremos, para fazer repercutir o processo de formação no plano didáctico-pedagógico e para revigorar o professor nos planos profissional e pessoal» (Pardal e Martins, 2005, p.113).

Conclusão

A reflexão que aqui, por agora, encerramos, e que se detalha ao longo dos cinco capítulos anteriores, leva-nos a concluir que a atividade docente tem vindo a sofrer uma complexificação ao longo dos anos, não só pelas constantes mudanças nas políticas educativas, mas também pela própria evolução social e tecnológica. Estas mudanças, sucessivas e rápidas, imprimem no “professor reflexivo” uma necessidade de atualização de conhecimentos e competências em diversas áreas, para além do conhecimento sempre atualizado dos conteúdos e da legislação que se lhe impõem.

“É preciso reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, e aceitar a idéia de que a evolução exige que todos os professores possuam competências antes reservadas aos inovadores ou àqueles que precisavam lidar com públicos difíceis” (Perrenoud, 2001).

Além de nos darem uma perspetiva sobre o que envolve o ensino do Espanhol enquanto língua estrangeira, este Relatório permite-nos compreender melhor o papel e o perfil do professor nos dias de hoje. A aplicação de conhecimentos ao nível de áreas como a Psicologia, a Sociologia, a Pedagogia e também a Linguística são parte da atividade diária de um docente que se depara com indivíduos provenientes de realidades socioeconómicas distintas e com objetivos académicos e de vida diversificados. E para que os jovens sintam a sua aprendizagem e se apropriem dela de modo ativo e pessoal, é necessário que a sintam como sua e que lhe atribuam um significado individual. Assim, consideramos que

“O professor de hoje, a escola de hoje, não podem aceitar ser meros transmissores de um saber a reproduzir; têm de encontrar-se na sua missão facilitadora de uma descoberta pessoal do saber, têm de ser capazes de criar condições para que os alunos, cada aluno, queira e possa assumir o grau de autonomia e decisão que uma aprendizagem de sentido autodirigido lhe impõe como via de acesso a uma educação que, dado o seu carácter permanente, não se pode confinar ao espaço circunscrito pela educação formal escolarizada” (Alarcão em Andrade e Araújo e Sá, 1992, p. 8).

A diferenciação pedagógica é algo que se impõe neste contexto, é algo que o professor, preocupado com o sucesso das aprendizagens dos seus alunos não descarta, mas é também algo que os seus alunos lhe exigem e à qual ele tem de saber dar resposta.

Para dar resposta à combinação entre estes fatores, isto é, às características diferenciadoras de cada aluno e às alterações de estrutura do sistema educativo, seja em termos legislativos seja em termos de adoção de novas estratégias, atividades, recursos e materiais, é imperativo que o professor se mantenha atualizado e invista na sua formação contínua, dispondo-se para aprender com os outros e refletindo sobre a sua prática. Mas, mais do que isso, e mais do que a sua formação inicial o professor deverá dispor-se a realizar formação especializada que, respondendo de forma pró-ativa e dinâmica a todos os desafios que mencionámos anteriormente, coloque o aluno verdadeiramente no centro do processo de ensino- aprendizagem.

Acreditamos que a dimensão de “professor-reflexivo” é a que melhor define o perfil do professor de hoje e que é esta sua capacidade de refletir que lhe permite ser permeável à mudança, de a acompanhar, não se assustando nem se sentindo melindrado com os desafios que a mesma impõe. Só através da humildade de questionar o que faz, poderá o professor melhorar e agir de acordo com o importantíssimo papel social e educativo que tem na atualidade.

Referências bibliográficas

Artigos/Obras:

Balça, A., Figueiredo, M. C. (2012). Formação de professores, leitura e práticas em contexto de supervisão. *Revista Profissão Docente*, (vol.12, n.º 26), pp. 40-60.

Baretta, D. (2006). Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE. *Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera* (n.º 7).

Bock, A. M. B. (2007). A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. Adolescência como uma construção social. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)* (vol. 11, n.º 1, Janeiro/Junho 2007), pp. 63-76.

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de português: ensino básico 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Cadima, A. (2006). Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula. In Conselho Nacional de Educação (Ed.). *Equidade na Educação: Prevenção de Riscos Educativos – atas* (pp. 109-119). Lisboa: CNE

Cid, M. & Fialho, I. (2013). Avaliar para aprender na escola: um caminho em aberto. In I. Fialho & J. Verdasca (Orgs), *TurmaMais e sucesso escolar. Trajetórias para uma nova cultura de escola* (pp. 79-89). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Universidade de Évora.

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

Costa, P. & Balça, A. (2012). O mestrado em ensino do português no 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário e de espanhol/francês nos ensinos básico e secundário da

Universidade de Évora. *Tejuelo Didáctica de la Lengua y Literatura* (vol. 14, n.º 1, pp. 51-57). Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de Extremadura.

Estêvão, P. & Álvares, M. (2013). *A medição e intervenção do abandono escolar precoce: desafios na investigação de um objeto esquivo*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. *CIES e-Working Papers* (ISSN 1647-0893). Instituto Universitário de Lisboa.

Favinha, M., Góis, M. H. & Ferreira, A. (2012). A importância do papel do Director de Turma enquanto gestor de currículo. *Revista Temas e Problemas*.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação* (19, 2, pp. 21-50).

Fernández, S. (1997). La autoevaluación como estrategia de aprendizaje. In *La evaluación en las Escuelas Oficiales de idiomas de la Comunidad de Madrid. II Jornadas de Enseñanza de Lenguas*. EOI, Madrid (pp. 133-148, 1998). *MarcoELE Revista de didáctica ELE* ISSN 1885-2211 (n.º 13, 2011).

Fini, L. D. T. (1991). Desenvolvimento moral: de Piaget a Kohlberg. *Perspectiva*. (vol. 9, n.º 16, pp. 58-78, 1991).

Freixo, A. Silva, E. & Parra, N. (2013). Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico. Bragança: Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Bragança.

Gabriel, G. (1996). *Excerto do Manual “Comunicação pela assertividade”*. Serviço de Apoio Psicológico. Instituto Superior Técnico.

Galveias, M. F. C. (2008). Prática pedagógica: cenário de formação profissional. *Jornadas de prática pedagógica na Escola Superior de Educação de Santarém* (n.º 8, pp. 6-17).

Kasai, R. (2000). Avaliação da aprendizagem: um projeto vivido. *Revista Diálogo Educacional* (v. 1, n.º 2, pp.1-170, jul./dez. 2000).

Martin, P. & Romanowsky, J. (2010). A didática na formação pedagógica de professores. *Educação*, (v. 33, n.º 3, pp. 205-212). Acedido em 27 de maio, 2016, em file:///C:/Users/user/Downloads/8077-28133-1-PB%20(3).pdf.

Mendes, M. C. M. (2011). *O perfil do professor do século XXI. Desafios e competências: as competências profissionais dos professores titulares e professores na região de Basto*. Dissertação de doutoramento. Faculdade de Ciências de Educação. Universidade de Granada.

Ministério da Educação. (1991), *Programa Espanhol – Programa e Organização Curricular, Ensino Básico 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2001). *Programa de Espanhol – nível de iniciação 10º ano*. Coord. – Aut. Sonsoles Fernández. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

Ministério da Educação (2001). *Programa de Espanhol – nível de iniciação 11º ano*. Coord. – Aut. Sonsoles Fernández. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

Ministério da Educação (2001). *Programa de Espanhol – nível de iniciação 12º ano*. Coord. – Aut. Sonsoles Fernández. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

Ministério da Educação (2001). *Programa de Espanhol – nível de continuação 10º ano*. Coord. – Aut. Sonsoles Fernández. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

Ministério da Educação (2001). *Programa de Espanhol – nível de continuação 11º ano*. Coord. – Aut. Sonsoles Fernández. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

Ministério da Educação (2001). *Programa de Espanhol – nível de continuação 12º ano*. Coord. – Aut. Sonsoles Fernández. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

Ministério da Educação (2009). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: 2009.

Ministério da Educação e Ciência (2012). *Metas curriculares de português*. Lisboa: 2012.

Ministério da Educação e Ciência (2013). *Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário*. Lisboa: 2013.

Mira, A. R., & Mira, M. I. (2002). *Programação dos Ensinos de Línguas Estrangeiras. Metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Perspetiva diacrónica*. Évora: Publicações Universidade de Évora

Mira, A. R., & Moreira da Silva, L. (2007). Notas sobre o valor formativo do sumário, na aula. *Educação. Temas e Problemas - Questões sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita* (n.º 4, pp. 295-307). Évora: Edições Colibri.

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación* (setembro-dezembro 2009, 350, pp. 203-218).

Pacheco, J. A. (1998). Avaliação da aprendizagem. In Leandro Almeida e José Tavares (org.). *Conhecer, aprender e avaliar*. Porto: Porto Editora (pp. 111-132).

Pacheco, J. A. (2002). Critérios de avaliação na escola. In *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas* (pp. 53 – 64). Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Pardal, L. A. & Martins, A. M. (2005). Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional. *Psicologia da Educação* (n.º 20, pp. 103-117). São Paulo.

Pérez, A. S. (2004). Metodología: conceptos y fundamentos. In Lobato, J. & Gargallo, I. (Coord.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 665-688). Madrid: SGEL.

Perrenoud, P. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio. Revista Pedagógica* (n.º 17, maio-julho, pp. 8-12).

Picado, L. (2009). A indisciplina em sala de aula. Uma abordagem comportamental e cognitiva. *Psicologia.com.pt* – O portal dos psicólogos. Acedido em 7 de junho de 2016, em www.psicologia.pt/artigos/textos/A0484.pdf.

Piñeiro, M. A. (s/d). La evaluación de las destrezas orales. Centro Virtual Cervantes (pp. 251-263).

Rosário F., Araújo, L.; & Fialho, I. (2012, 3 e 4 de dezembro). Avaliação formativa e formação de professores. Comunicação oral apresentada no *VII Encontro Regional de Educação – Aprender no Alentejo*. Évora.

Taras, M. (2010). De volta ao básico: definições e processos de avaliação. *Práxis Educativa*, (vol. 5, n.º 2, jul.-dez. 2010). pp. 123-130.

Tavares, J. & Alarcão, I. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

UNESCO (2001). *Open File on Inclusive Education - support materials for Managers and Administrators*. UNESCO

Vaz da Silva, A. M. C. & Vilar, G. (2004). Os falsos amigos na relação espanhol – português, *Cadernos de PLE 3*. Centro de Línguas e Culturas. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Legislação

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto. *Diário da República – 1.ª Série, N.º 198*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de abril. *Diário da República – I Série, N.º 98*. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro. *Diário da República – 1.ª Série, N.º 217*. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República – I Série – A, N.º 15*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República – I Série - A, N.º 201*. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 49/2005, de 31 de agosto. *Diário da República – 1.ª Série - A, N.º 166*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto. *Diário da República - 1.ª Série, N.º 165*. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. *Diário da República, 1.ª Série, N.º 14*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República, 1.ª série, N.º 4*. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. *Diário da República – 1.ª Série, N.º 166*. Assembleia da República. Lisboa.

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. *Diário da República, 2.ª Série – N.º 245*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República, 1.ª Série – N.º 129*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto. *Diário da República, 2.ª Série, N.º 155*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República, 1ª Série – N.º 129*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

APÊNDICES

Apêndice n.º 2 – Ficha de Observação das Atitudes e dos Valores

		Nº 1	Nº 2	Nº 3	Nº 4	Nº 5	Nº 6	Nº 7	Nº 8	Nº 9	Nº 9	Nº 10
ATITUDES E VALORES SOCIAIS	Cooperação											
	Responsabilidade											
	Respeito pelos outros											
	Hábitos de trabalho											
	Sociabilidade											
	Iniciativa											
	Autonomia											
	Espírito crítico											
	Pontualidade											
	Assiduidade											
ATITUDE PERANTE A DISCIPLINA	Utilização dos materiais da disciplina											
	Interesse nos trabalhos											
	Participação nas aulas											
	Empenho nas tarefas											
	Realização dos trabalhos de casa											
	Autonomia nos trabalhos realizados											
	Demonstração de curiosidade											
	Cooperação com os colegas											

Apêndice n.º 4 – Autoavaliação de trabalhos de grupo

Ficha de Autoavaliação de trabalho de grupo

Tema: _____

Identificação do Grupo:

N.º _____ Nome: _____

Ano: _____

N.º _____ Nome: _____

Turma: _____

N.º _____ Nome: _____

Data: _____

N.º _____ Nome: _____

Itens	Registo da Avaliação			
Como decorreu o nosso trabalho de grupo?	Trabalhámos bem.			
	Podíamos ter trabalhado mais.			
	Não trabalhámos o necessário.			
Todos participaram no trabalho de grupo?	Sim			
	Não			
Como foi o nosso comportamento? Respeitámos os colegas de turma?	O nosso comportamento foi bom.			
	Podíamos ter sido melhores.			
	O nosso comportamento foi fraco.			
Mantivemos a sala arrumada?	Sim			
	Não			
	Quem não arrumou? _____			
Os elementos do grupo tiveram tarefas? Foram cumpridas?	Sim		Não	
	Sim		Não	
Data: _____	O Grupo: _____		A Professora _____	

Apêndice n.º 5 – Sugestão de atividade

Nombre: _____	Nº _____	Clase : _____
Fecha: ____/____/____	Profesora: _____	

IDENTIFICACIÓN

1. Fíjate en este documento nacional de identidad y contesta a las preguntas siguientes.

DOCUMENTO NACIONAL DE IDENTIDAD		Nº 25.053.792-L
Juan	García Fernández	
Nombre	Apellidos	
español	30 - 11 - 71	<i>Juan García Fernández</i>
Nacionalidad	Fecha de nacimiento	
Málaga	Málaga	Firma
Lugar de nacimiento	Provincia	
José y Adela		Firma
Nombre del padre y de la madre		
calle Cisneros, nº 80, 1º, Málaga		Firma
Dirección		

- 1 ¿Cómo se llama? _____
- 2 ¿De dónde es? _____
- 3 ¿Cuál es su nacionalidad? _____
- 4 ¿Cuál es su fecha de nacimiento? _____
- 5 ¿Dónde vive? _____
- 6 ¿Cuál es su dirección? _____
- 7 ¿Cómo se llaman sus padres? _____
- 8 ¿Puedes decir el nombre y primer apellido del padre y de la madre de Juan? _____

- 9 ¿Cuántos años tiene Juan en la actualidad? _____
- 10 ¿Sabes por qué los españoles tienen dos apellidos? _____

2. Ahora rellena este documento con tus datos personales.

DOCUMENTO NACIONAL DE IDENTIDAD		Nº
Nombre	Apellidos	
Nacionalidad	Fecha de nacimiento	
Lugar de nacimiento	Provincia	Firma
Nombre del padre y de la madre		
Dirección		Firma
Dirección		

Apêndice n.º 6 – Registo de faltas de material

Registo de Faltas de Material

Ano: _____ **Turma:** _____

Nº	Nome	Data									
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											

ANEXOS

Anexo n.º 1 – Ficha de trabalho

Nombre: _____	N.º _____	Clase : _____
Fecha: ___/___/___	Evaluación : _____	Profesora: _____

Pronombres personales Tú / Usted

1. Relaciona los pronombres con sus correspondientes formas verbales.

Nosotros/as	hablo	Ellos/as	os llamáis
Él	hablas	Yo	se llama
Yo	habla	Vosotros/as	se llaman
Ellos/as	hablamos	Él/Ella	me llamo
Tú	habláis	Nosotros/as	te llamas
Vosotros/as	hablan	Tú	nos llamamos

2. Señala la opción correcta.

	Tratamiento formal	Tratamiento informal
a. – ¿Eres colombiana?		
b. – ¿Sois amigos?		
c. – ¿Es usted el señor Blanco?		
d. – ¿Tienes <i>Facebook</i> ?		
e. – Señor Rubio ¿vive en España?		
f. – ¿Son ustedes peruanos?		
g. – ¿Tiene su carné de identidad?		

3. Completa con tú, vosotros/as, usted, ustedes.

- a. – _____ eres muy simpática.
- b. – _____ tiene una casa grande.
- c. – _____ es la amiga de Pedro.
- d. – ¿Vive _____ aquí?
- e. – ¿_____ tenéis coche?
- f. – ¿Tienen _____ mi número de móvil?
- g. – ¿_____ vivís en Málaga?
- h. – ¿_____ tienes quince años?
- i. – ¿_____ estudiáis en este instituto?
- j. – ¿_____ trabajan los fines de semana?
- k. – ¿_____ se llama Juan García?

Anexo n.º 2 – Critérios específicos da disciplina de Espanhol – 7.º ano

DOMÍNIO A AVALIAR	DISCIPLINA OU ÁREA CURRICULAR DISCIPLINAR	DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA (tendo em conta as metas curriculares)	PONDERAÇÃO (%)	
			Por Parâmetro	TOTAL
SABER / SABER FAZER / SABER SER	INGLÊS/ FRANCÊS/ ESPAÑHOL 3º CICLO 7º ANO E 8º ANOS	REALIZA AS ATIVIDADES DE FORMA AUTÓNOMA	5%	100%
		COOPERA COM OS PARES NAS ATIVIDADES	5%	
		CUMPRE O REGULAMENTO INTERNO DO AGRUPAMENTO	5%	
		COMPREENSÃO ORAL	15%	
		PRODUÇÃO ESCRITA	20%	
		LÉXICO E GRAMÁTICA	15%	
		PRODUÇÃO ORAL/ INTERAÇÃO ORAL	20%	

Anexo n.º 3 - Planificação anual de Espanhol – 7.º ano

I. PLANIFICAÇÃO ANUAL – ESPANHOL – 7º ANO

COMPETÊNCIAS / OBJETIVOS
<p>Objetivos gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Adquirir as competências básicas de comunicação na língua espanhola: <ul style="list-style-type: none"> – Compreender textos orais e escritos, de natureza versificada e de acessibilidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social. – Produzir, oralmente e por escrito, enunciados de complexidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social. ▪ Utilizar estratégias que permitam responder às suas necessidades de comunicação, no caso em que os seus conhecimentos linguísticos e/ou seu uso da língua sejam deficientes. ▪ Valorizar a língua espanhola em relação às demais línguas faladas no mundo e apreciar as vantagens que proporciona o seu conhecimento. ▪ Conhecer a diversidade linguística de Espanha e valorizar a sua riqueza idiomática e cultural. ▪ Aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspetos da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola. ▪ Desenvolver a capacidade de iniciativa, o poder de decisão, o sentido de responsabilidade e da autonomia. ▪ Progredir na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros e atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação.

CONTEÚDOS		
Temáticos e culturais	Comunicativos	Gramaticais
1º PERÍODO		
<p>Unidade 0</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espanha • O espanhol 	<ul style="list-style-type: none"> • Soletrar • Comunicar no contexto da sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabeto • Letras e sons do espanhol
<p>Unidade 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cumprimentar, despedir-se 	<ul style="list-style-type: none"> • Pronomes pessoais

<ul style="list-style-type: none"> • Identificação pessoal 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar-se • Apresentar alguém • Pedir / dar dados pessoais 	<ul style="list-style-type: none"> • Numerais cardinais: 1-30 • Presente do indicativo: <i>llamarse, ser, tener</i> • Palavras interrogativas
<p>Unidade 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrição física e de carácter 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar fisicamente • Caracterizar psicologicamente • Comparar 	<ul style="list-style-type: none"> • Adjetivos: género • Determinantes artigos definidos • Grau comparativo
<p>Unidade 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever a sala de aula • Descrever a escola • Falar de rotinas escolares • Falar do horário • Apreciar 	<ul style="list-style-type: none"> • Nome e adjetivo: número • Determinantes artigos definidos • Presente do indicativo: verbos regulares
<p>Unidade 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rotinas diárias 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever rotinas diárias • Perguntar / dizer as horas • Expressar frequência 	<ul style="list-style-type: none"> • Presente do indicativo: verbos pronominais e de alternância vocálica • Conjunções <i>y, pero</i> • Expressão de frequência
2º PERÍODO		
<p>Unidade 5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Família 	<ul style="list-style-type: none"> • Falar da família • Falar de tarefas domésticas • Expressar ações habituais • Pergunta/dizer datas • Expressar posse • Expressar obrigação 	<ul style="list-style-type: none"> • Numerais cardinais: 30-100 • Determinantes possessivos • Presente do indicativo: verbos irregulares • Perífrase <i>tener que</i>
<p>Unidade 6</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de ocupação de tempos livres 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar gostos • Expressar continuidade • Convidar / aceitar / recusar 	<ul style="list-style-type: none"> • Presente do indicativo: <i>gustar</i> • Estar + gerúndio

	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer uma chamada 	
Unidade 7 <ul style="list-style-type: none"> • Refeições • Alimentos • Bebidas 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir num restaurante • Expressar quantidade / intensidade • Relatar ações passadas • Exprimir acordo e desacordo 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Muy / mucho</i> • <i>Sí, no, también, tampoco</i> • <i>Pretérito perfecto</i>
Unidade 8 <ul style="list-style-type: none"> • Corpo humano • Cuidados de saúde • Sintomas / tratamentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Falar de estados físicos • Sugerir tratamentos • Dar conselhos 	<ul style="list-style-type: none"> • Acentuação • Imperativo afirmativo
3º PERÍODO		
Unidade 9 <ul style="list-style-type: none"> • Compras • Lojas e produtos • Roupa e moda 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever peças de roupa • Pedir / dar informações numa loja • Perguntar / dizer o preço • Apreciar 	<ul style="list-style-type: none"> • Determinantes demonstrativos • Numerais cardinais: 100-1000 • Pronomes pessoais forma de complemento
Unidade 10 <ul style="list-style-type: none"> • Casa 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever uma casa • Contar no passado 	<ul style="list-style-type: none"> • Numerais ordinais • Pretérito indefinido
Unidade 11 <ul style="list-style-type: none"> • Locais de férias • Cidade • Paisagens 	<ul style="list-style-type: none"> • Falar de atividades de lazer • Falar do tempo meteorológico • Fazer planos • Perguntar / indicar direções • Localizar no espaço • Contar no passado • Descrever uma cidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Ir a + infinitivo • Contraste <i>pretérito perfecto / pretérito indefinido</i> • Expressão de lugar • Marcadores temporais

Avaliação

1. Objetivos / conteúdos a ter em conta:	2. Modalidades de avaliação	3. Instrumentos de avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • No domínio cognitivo-operatório: <ul style="list-style-type: none"> – Compreensão oral e escrita – Produção/interação oral e escrita • No domínio de atitudes e valores: <ul style="list-style-type: none"> – Participação – Responsabilidade – Cooperação – Tolerância – Autonomia 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstica • Contínua e formativa • Sumativa • Autoavaliação • Heteroavaliação 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta / indireta • Exercícios e trabalhos e casa • Trabalhos individuais, em pares e em grupos, em contexto da sala de aula • Fichas de avaliação formativa • Fichas de avaliação sumativa • Grelhas de observação e avaliação • Grelhas de autoavaliação

Materiais / recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Livro do aluno (Manual <i>Club Prisma.PT</i>, Edinumen) • Caderno de atividades (<i>Club Prisma.PT</i> - Libro Ejercicios) • Flashcards • Slides digitais • Powerpoints • Caderno diário • Materiais autênticos e materiais elaborados • Quadro • Leitor de CD / CD áudio • Leitor de DVD • Computador / Internet • Fichas de trabalho • Documentos autênticos • Jogos pedagógicos

Anexo n.º 5 – Teste de avaliação sumativa

EXAMEN 1 COMPRENSIÓN AUDITIVA

Nombre / Apellido: _____ Nº _____ Curso _____ Clase _____
 Fecha ____ / ____ / ____ Evaluación _____ Profesor/a _____

COMPRENSIÓN AUDITIVA

1. Escucha los diálogos e indica con una cruz (X) si las personas se tratan de tú o de usted.

	Diálogo 1	Diálogo 2	Diálogo 3	Diálogo 4
TÚ				
USTED				

2. Dos jóvenes se presentan. Escucha lo que dicen y completa sus fichas.

<p>Nombre: Jiang</p> <p>Apellido: _____</p> <p>Edad: _____</p> <p>Nacionalidad: _____</p>	
---	---

	<p>Nombre: Chadwick</p> <p>Apellido: _____</p> <p>Edad: _____</p> <p>Nacionalidad: _____</p>
---	--

EXAMEN 1

Nombre / Apellido: _____ N° _____ Curso _____ Clase _____
Fecha ____ / ____ / ____ Evaluación _____ Profesora/a _____

Lee el siguiente texto.

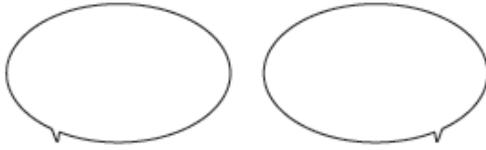
Pablo – ¡Hola! ¿Qué tal?
Kristen – ¡Hola!
Pablo – Soy Pablo. ¿Eres nueva aquí?
Kristen – Sí. Es mi primer día en este colegio.
Pablo – ¿Cómo te llamas?
Kristen – Kristen.
Pablo – ¿De dónde eres?
Kristen – Soy alemana, de Dusseldorf. ¿Y tú?
Pablo – ¿De dónde crees que soy?
Kristen – Eres muy moreno, tienes los ojos muy oscuros... eres sudamericano.
¿Verdad?
Pablo – Muy bien... soy peruano.
Kristen – ¿Cuántos años tienes?
Pablo – Tengo 18 años. ¿Y tú?
Kristen – ¡Ahora adivina tú!
Pablo – Con esos ojos azules... la piel blanquita... creo que tienes 15 o 16.
Kristen – Muchas gracias, pero tengo 18 años como tú.
Pablo – ¡Qué bien! ¿Adónde vas ahora?
Kristen – Voy a ver el colegio.
Pablo – Ven conmigo. Te lo enseño. Estudio aquí desde los 12 años.
Kristen – Gracias. Eres muy simpático.
Pablo – Sí, con las chicas guapas y simpáticas como tú.

1. Lee de nuevo el texto y di si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).

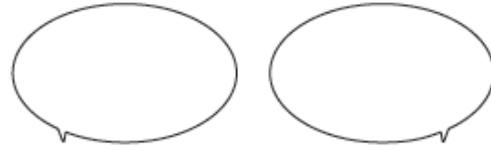
- | | | |
|--|----------------------------|----------------------------|
| a. Pablo y Kristen ya se conician. | V <input type="checkbox"/> | F <input type="checkbox"/> |
| b. Kristen es italiana. | V <input type="checkbox"/> | F <input type="checkbox"/> |
| c. Pablo es de Sudamérica. | V <input type="checkbox"/> | F <input type="checkbox"/> |
| d. Pablo y Kristen tienen la misma edad. | V <input type="checkbox"/> | F <input type="checkbox"/> |
| e. Pablo le va a mostrar el colegio a Kristen. | V <input type="checkbox"/> | F <input type="checkbox"/> |
| f. Pablo estudia en otro colegio. | V <input type="checkbox"/> | F <input type="checkbox"/> |
| g. Pablo es muy amable. | V <input type="checkbox"/> | F <input type="checkbox"/> |

2. Escribe las frases adecuadas.

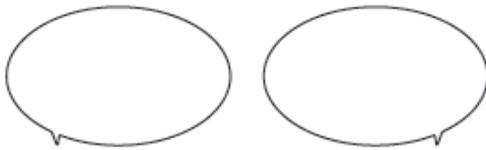
a. El Sr. Zurita y el Sr. Ventura se saludan.



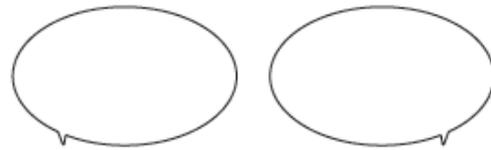
Ahora se despiden.



b. Juan y Ana se saludan.



Ahora se despiden.



3. Escribe las nacionalidades de las siguientes personas.

a. Soy John, soy de Inglaterra, soy _____.

b. Soy Pierre, soy de Francia, soy _____.

c. Soy María, soy de España, soy _____.

d. Soy Adriana, soy de Brasil, soy _____.

e. Soy Wolfgang, soy de Alemania, soy _____.

f. Soy Yan, soy de China, soy _____.

g. Soy Peter, soy de Estados Unidos, Soy _____.

4. Completa la tabla.

1		8		16	
2		9		18	
3		10		22	
4		14		27	

5. Completa los espacios con los verbos en presente de indicativo.

a. – ¿Cómo _____ (llamarse, tú)?

– _____ (llamarse) Carlos.

b. – ¿De dónde _____ (ser, tú)?

– _____ (ser) de Ecuador.

c. – ¿Cuántos años _____ (tener, tú)?

– _____ (tener) diez años.

d. – ¿Cómo _____ (llamarse) usted?

– _____ (llamarse) Mario.

e. – ¿_____ (ser, vosotras) de Madrid?

– No, _____ (ser) de Barcelona.

f. – ¿_____ (tener) ustedes facebook?

– Sí. _____ (tener) facebook.

6. ¿Tú o usted? ¿Cómo hablas con las siguientes personas? Elige la opción correcta.

a. A tu amigo.

1. Hola, ¿qué tal?

2. Buenos días, ¿cómo está usted?

b. A un policía.

1. ¿Eres policía?

2. ¿Es usted policía?

c. A una persona mayor que no conoces.

1. ¿Cómo te llamas?

2. ¿Cómo se llama?

d. A un compañero de clase.

1. ¿De dónde eres?

2. ¿De dónde es?

e. A un profesor.

1. ¿Cuántos años tienes?

2. ¿Cuántos años tiene?

f. En un restaurante.

1. ¿Cómo estás?

2. Buenas tardes.

7. Vas a participar en este encuentro. Escribe un texto presentándote. Saluda, di tu nombre, tu edad, tu nacionalidad, dónde vives, cuál es tu número de móvil, tu correo electrónico...

*Encuentro de
jóvenes*

¡Ven! ¡Participa!

*Escríbenos y
preséntate.*

Anexo n.º 6 – Matriz do teste e transcrição de textos orais

1 – MATRIZ DO TESTE

Compreensão oral				
Objetivos	Conteúdos	Estrutura	Cotações	Crítérios de classificação
Compreender um texto oral.	Texto relacionado com o tema da unidade	1. Assinalar a opção correta.	4 x 2p = 8p	Resposta correta: 2 pontos Resposta incorreta: 0 pontos
		2. Escrever palavras a partir da audição.	6 x 2p = 12p	Resposta correta: 2 pontos Resposta incorreta: 0 pontos

20p

Teste 1				
Objetivos	Conteúdos	Estrutura	Cotações	Crítérios de classificação
Compreender um texto escrito.	Texto relacionado com o tema da unidade	1. Distinguir frases verdadeiras de falsas.	7 x 2p = 14p	Resposta correta: 2 pontos Resposta incorreta: 0 pontos
Aplicar os itens pragmáticos, lexicais e gramaticais tratados.	Cumprimentar/ despedir-se	2. Escrever frases.	8 x 2p = 16p	Resposta correta: 2 pontos Resposta incorreta: 0 pontos
	Nacionalidades	3. Escrever palavras.	7 x 2p = 14p	Resposta correta: 2 pontos Resposta incorreta: 0 pontos
	Numerais cardinais	4. Completar um quadro.	12 x 1p = 12p	Resposta correta: 1 ponto Resposta incorreta: 0 pontos
	Presente do indicativo: <i>llamarse, ser, tener</i>	5. Completar frases.	12 x 1,5p = 18p	Resposta correta: 1,5 pontos Resposta incorreta: 0 pontos
	Tú / usted	6. Assinalar a opção correta.	6 x 1p = 6p	Resposta correta: 1 ponto Resposta incorreta: 0 pontos
Produzir um enunciado escrito com coesão e coerência.	Tema: Identificação	7. Escrever um texto curto.	20p	16 – 20 pontos – Texto organizado e simples, respeitando as indicações dadas; erros de ortografia e de estrutura irrelevantes. 9 – 15 pontos – Texto simples, respeitando as indicações dadas; alguns erros de ortografia e de estrutura que não prejudicam a clareza do texto. 1 – 8 pontos – Texto muito elementar, não respeitando na totalidade as informações fornecidas; erros frequentes de ortografia e morfossintaxe, prejudicando por vezes a clareza do texto. 0 pontos – não obedece ao tema proposto; revela deficiências graves a nível de estrutura e ortografia.

EXAMEN 1 TEXTOS ORALES – Transcripción

1. Diálogo 1

- Buenos días, señora González. ¿Cómo está?
- Muy bien, gracias. ¿Y usted?

Diálogo 2

- Hola, Fernando. ¿Cómo estás?
- Hola, Elena. ¡Me alegro de verte! ¿Qué tal?
- Bien, gracias.

Diálogo 3

- Ana, ¿eres de aquí?
- No, soy venezolana.
- Ah, ya me parecía que no eras española.

Diálogo 4

- Por favor, ¿tiene teléfono fijo?
- No, solo teléfono móvil.

2. Texto 1

¡Hola!, ¿qué tal?
Soy Jiang Li.
Mi español no es muy bueno porque soy china. Vivo en Shanghai.
Tengo 12 años. Me encanta España.

Texto 2

¡Hola! Me llamo Chadwick Daughtry. D – A – U – G – H – T – R – Y.
Tengo 13 años y soy de Montreal, en Canadá. Me gusta estar aquí porque no hace tanto frío.

Anexo n.º 7 – Resolução do teste de avaliação sumativa

EXAMEN 1

CLAVES

COMPRENSIÓN AUDITIVA

1.

Diálogo 1 – Usted;

Diálogo 2 – Tú;

Diálogo 3 – Tú;

Diálogo 4 – Usted.

2.

a. Apellido – Li;
Edad – 12 años;
Nacionalidad – china.

b. Apellido – Daughtry;
Edad – 13 años;
Nacionalidad – canadiense.

EXAMEN 1

1.

a. F;

b. F;

c. V;

d. V;

e. V;

f. F;

g. V.

2.

a. ¡Buenos días, Sr. Zurita! ¿Cómo está usted?
¡Buenos días, Sr. Ventura! ¿Qué tal está? /
Bien, ¿y usted?
¡Hasta luego! / ¡Hasta pronto!

b. ¡Hola Ana! ¿Cómo estás? / ¡Hola Juan! Bien
¿y tú?
¡Hasta mañana! / ¡Hasta luego!

3.

a. inglés;

b. francés;

c. española;

d. brasileña;

e. alemán;

f. chino;

g. estadounidense.

4.

1 – uno;

2 – dos;

3 – tres;

4 – cuatro;

8 – ocho;

9 – nueve;

10 – diez;

14 – catorce;

16 – dieciséis;

18 – dieciocho;

22 – veintidós;

27 – veintisiete.

5.

a. te llamas/ Me llamo

b. eres/ Soy

c. tienes/ Tengo

d. se llama/ Me llamo

e. Sois/ somos

f. Tienen/ tenemos

6.

a. 1;

b. 2;

c. 2;

d. 1;

e. 2;

f. 2.

Anexo n.º 8 – Grelha de correção do teste sumativo

N.º	Nome								Total	OBS.			
		1	2	Total	1	2	3	4			5	6	7
		8	12	20	14	16	14	12			18	6	20
		4x2	6x2		7x2	8x2	7x2	12x1	12x1,5	6x1		100	
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													
11													
12													
13													
14													
15													
16													
17													
18													
19													
20													
21													
22													
23													
24													
25													
26													
27													
28													
29													
30													

Anexo n.º 9 – Ficha de autoavaliação de final de período



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE GRÂNDOLA
Ficha de autoavaliação – Espanhol (Básico) 7º Ano



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Nome: _____ Nº: _____ Turma : _____ Professora: _____

Domínios	Peso %	1º P		2º P		3º P	
		Classificação	%	Classificação	%	Classificação	%
Compreensão escrita	15% (x 0,15)						
Interação escrita/ Produção escrita	20% (x 0,20)						
Gramática	15% (x 0,15)						
Compreensão do Oral	15% (x 0,15)						
Interação Oral /Produção Oral	20% (x 0,20)						
Saber ser:							
Realizo as tarefas nos prazos acordados e com grande autonomia;	5% (x 0,05)						
Coopero ativamente nas atividades da sala de aula;	5% (x 0,05)						
Cumpro as regras estabelecidas no regulamento interno e estimulo os meus pares a fazê-lo.	5% (x 0,05)						
Proposta de avaliação:							

Reflexão pessoal do aluno acerca do trabalho desenvolvido no 1º período tendo em conta: **Saber/Saber Fazer/Saber Ser**

Data: ____/____/____ Assinatura: _____

Reflexão pessoal do aluno acerca do trabalho desenvolvido no 2º período tendo em conta: **Saber/Saber Fazer/Saber Ser**

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Reflexão pessoal do aluno acerca do trabalho desenvolvido no 3º período tendo em conta: **Saber/Saber Fazer/Saber Ser**

Data: ____/____/____

Assinatura: _____