

**Relatório de Prática de Ensino Supervisionada relativo ao ano letivo 2012/2013, na  
Escola Secundária André de Gouveia, em Évora**

**RESUMO**

Este relatório refere-se à Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, desenvolvida na Escola Secundária André de Gouveia, em Évora, durante o ano letivo de 2012/2013, sob a orientação do Professor Doutor Paulo Costa.

A Prática de Ensino Supervisionada correspondeu a uma etapa de primordial importância de um longo e permanente processo formativo, sendo que a mesma, sob a supervisão de docentes experientes, permitiu a reflexão crítica e a tomada de consciência sobre o nosso papel enquanto professores.

Sabendo que a escola enfrenta novos desafios, aos quais se deve responder com empenho e profissionalismo, conscientes de que a aprendizagem dos alunos é fundamental, neste relatório são abordados os aspetos principais do desempenho docente: A- Preparação científica, pedagógica e didática, B. Planificação, condução de aulas e avaliação de aprendizagens; C- Participação na escola e D- Identidade e Desenvolvimento Profissional

**Palavras-chave:** ensino-aprendizagem; professor; aluno; prática de ensino; relação pedagógica, avaliação e desenvolvimento profissional.

**Written Paper of Practice of Supervised Teaching, during the school year of  
2012/2013 in the Secondary School André de Gouveia, in Évora**

**ABSTRACT**

This written paper corresponds to the curricular unit Practice of Supervised Teaching in the course of Master Studies in the Teaching of Portuguese and Spanish in the Middle School (Key Stage 3) and Secondary School, developed in the Secondary School André de Gouveia, in Évora, during the school year of 2012/2013, under the supervision of the University teacher/ Professor Paulo Costa.

The Practice of Supervised Teaching was a stage of main importance in a long and permanent formative process, which allowed reflexive criticism and the awareness about our role as teachers, under the supervision of experienced/skilled teachers.

Knowing the school deals with many new challenges today towards which we must answer with/ use endeavour and professionalism/competence, being aware/knowing that students' learning is essential, in this written paper are considered the main aspects of the teachers' performance: A – Scientific, pedagogical and didactic preparation; B – Planning, conducting and evaluating students' learning; C – Participation in school activities and D – Identity and professional development.

**Key-words:** teaching-learning; teacher; student; teaching practice; pedagogical relationship, evaluation and professional development.

## INTRODUÇÃO

Este relatório corresponde à Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, desenvolvida na Escola Secundária André de Gouveia, em Évora, durante o ano letivo de 2012/2013, em turmas do ensino básico e do ensino secundário, sob orientação das Professoras Orientadoras da Escola Cooperante, da disciplina de Português e da disciplina de Espanhol, e do Professor Orientador do presente Relatório, Professor Doutor Paulo Costa.

Passados vinte e dois anos após a primeira licenciatura em Comunicação Social, dois anos após a conclusão da licenciatura em Estudos Portugueses e Espanhóis e três anos após o início do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, esta experiência foi encarada com vocação e entusiasmo. A Prática de Ensino Supervisionada supôs uma oportunidade de desenvolvimento profissional, dado que nos permitiu tomar consciência dos nossos pontos fortes, mas também nos permitiu refletir criticamente sobre as nossas debilidades e sobre a necessidade de reformularmos alguns aspetos das nossas práticas, na procura da nossa identidade profissional.

Este relatório inicia-se com o resumo e com a presente introdução e incide sobre os aspetos já referidos no resumo, estando organizado pela seguinte ordem: A- Preparação científica, pedagógica e didática, B. Planificação, condução de aulas e avaliação de aprendizagens; C- Participação na escola e D- Identidade e Desenvolvimento Profissional .

Cada um destes aspetos tem uma componente descritiva e outra componente de análise reflexiva, sendo que iremos separar os aspetos específicos das disciplinas de Português e de Espanhol. Os pontos em comum serão abordados em conjunto.

No ponto A- Preparação científica, pedagógica e didática, iremos abordar os vários documentos que orientaram o nosso trabalho no âmbito das disciplinas de Português e de Espanhol, sendo uns prescritivos e outros meramente orientadores, os quais serviram de base ao trabalho desenvolvido no ano letivo 2012/13, o qual será descrito no ponto B, em termos de planificação, condução de aulas e avaliação. No ponto C, iremos descrever as atividades desenvolvidas na comunidade educativa e os seus objetivos. No ponto D, iremos referir alguns aspetos que consideramos fundamentais para a nossa identidade profissional, refletindo sobre a prática de ensino, a qual, como já dissemos, foi fundamental para o nosso desenvolvimento profissional.

Por último, apresentaremos algumas reflexões conclusivas sobre os vários aspetos abordados ao longo deste relatório.

Alguns documentos irão ser incluídos, atendendo à sua extensão e importância, como anexos.

## **A-PREPARAÇÃO CIENTÍFICA, PEDAGÓGICA E DIDÁTICA**

Segundo Inês Sim-Sim (2008: 117)

“A estruturação da identidade docente surge (...) como uma caminhada nunca terminada, sujeita a conflitos, avanços e retrocessos de um processo em permanente progresso. O início dessa jornada tem lugar desde a escolha da profissão e, particularmente, durante a formação inicial dos futuros professores.”

A Prática de Ensino Supervisionada, adiante designada por PES, que decorreu no ano letivo 2012/2013, representou mais um passo nessa caminhada, pois

“constitui-se como uma componente de formação integradora da formação educacional geral, das didáticas específicas, da formação cultural, social e ética, da formação em metodologias de investigação educacional e da formação na área da docência, que visa o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro/a docente, através da iniciação da prática profissional num determinado domínio de habilitação para a docência” (Regulamento PES, artigo 2º)

e

“as atividades a desenvolver no âmbito da PES proporcionam aos estudantes experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula, e promovem uma atitude crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional” (Regulamento PES, artigo 2º).

Os objetivos gerais da Prática de Ensino Supervisionada foram formulados em articulação com quatro grandes dimensões previstas no “Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário”, aprovado pelo Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto: I – Dimensão profissional, social e ética; II – Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; III - Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; IV – Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

São estas quatro vertentes que iremos abordar no presente Relatório.

“O quadro legal existente no nosso país aponta para uma visão integrada, articulada e indutora numa perspetiva de aprendizagem permanente e para uma formação inicial que promova nos futuros profissionais uma atitude crítica e investigativa, no sentido de serem capazes de refletir de forma sistemática, sobre a sua prática (e sobre os valores que lhe estão subjacentes) e de contribuir para a inovação educacional (Flores, 2003:146).

Seguindo esta linha de pensamento, o núcleo da PES foi constituído por um Docente Orientador da Universidade de Évora, o Professor Doutor Paulo Lampeira Costa, duas estudantes que realizámos a PES e as Orientadoras da Escola Cooperante, tendo-se traduzido num trabalho conjunto e profícuo que será objeto de descrição e de reflexão no presente Relatório.

Consideramos que o professor deve ser um profissional devidamente preparado no âmbito científico, pedagógico e didático. Também deve ser conhecedor dos documentos que no sistema educativo português orientam a atividade docente, não apenas para planificar, mas sobretudo, tendo como objetivo a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

De seguida, começamos por descrever cada um destes documentos bem como o seu âmbito de aplicação nas disciplinas de Português e de Espanhol, respetivamente, para posteriormente procedermos a uma reflexão crítica sobre os mesmos.

Por último, referiremos sumariamente dois outros documentos (o Acordo Ortográfico e o Dicionário Terminológico) que consultámos para a disciplina de Português, no âmbito da PES.

Começamos pelo documento mais abrangente, a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei nº 46/1986, de 14 de Outubro), adiante designada por *LBSE*, a qual foi alterada pela Lei 115/1997, de 19 de Setembro, no que diz respeito a alguns aspetos do ensino superior, da formação de professores e de educadores e da qualificação para a docência em educação especial e pela Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, a qual reorganiza alguns aspetos do ensino superior relacionados com o Processo de Bolonha.

A LBSE está organizada em nove grandes capítulos, consideramos que é um documento fundamental no sistema educativo português, por várias razões a reter:

1. “Introduziu uma dimensão ética e cultural da educação, na busca da realização pessoal e comunitária dos indivíduos, da correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar, em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência; assegurando, uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, assegurando a igualdade de oportunidade para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de co-educação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizando, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo” (art. 3º).

“As noções de educação e de aprendizagem ganham um novo sentido (...) os professores são atores privilegiados nessa nobre tarefa de construção do ser humano e de procura do sentido da vida, contribuindo, em grande parte, para a forma como cada indivíduo encaminhará o seu dia a dia”.

Morgado concorda com Connell que advogou que “ser professor não é apenas uma questão de possuir um corpo de conhecimentos e a capacidade de controlo de uma aula”; para se ser professor, é muito importante “estabelecer relações humanas com as pessoas a quem se ensina; aprender é um processo humano e social árduo e o mesmo se pode dizer de ensinar.” (Morgado, 2005:10 e 11). Daí considerarmos que a partir do conhecimento dos alunos, da análise de contextos, de métodos e da própria cultura escolar se deva conciliar teoria e prática docente.

2. Introduziu a noção de direito à diferença (art. 3º, alínea d) a nível individual e cultural;

3. No que diz respeito ao ensino básico (art. 7) introduziu o objetivo de articulação entre o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano (alínea b);
4. Para este mesmo nível de ensino, um dos objetivos para as línguas estrangeiras é proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda (alínea d);
5. Por último, devemos referir que este documento serviu de referência na elaboração do Programa de Espanhol de Ensino Básico e também do Currículo Nacional do Ensino Básico, já revogado.

Outro documento importante e que serviu de base ao nosso trabalho na PES foi o documento antes citado, Currículo Nacional do Ensino Básico, adiante designado por *CNEB*, e que foi publicado pelo Ministério da Educação em Setembro de 2001, tendo constituído um normativo curricular nacional para o ensino básico.

Queremos sublinhar que este documento foi revogado por Despacho número 17169/2011 de 23 de Dezembro e que deixou de ser orientador do Ensino Básico em Portugal ou seja, as suas orientações curriculares deixaram de constituir referência para os documentos oficiais do Ministério de Educação e Ciência, mas dada a sua importância, não podemos deixar de referir os seus aspetos fundamentais.

Segundo Roldão (2008:77-8) este documento aproximou-nos das práticas dos sistemas europeus, por três motivos a saber:

1. Porque se institui pela primeira vez a ideia de que o “currículo” é aquilo que se espera que os alunos fiquem a saber, e a ser capazes de fazer e agir, depois de ter frequentado a escola, porque é exatamente por isso que ela, a escola, existe;
2. Porque se institui a noção de que este nível do currículo se assume como constitutivo do currículo nacional, e corporizador e todos os conhecimentos, conceitos e técnicas que tiverem sido trabalhados.
3. Estabelece-se pela primeira vez com clareza que o Currículo Escolar se joga nos seus resultados, traduzidos nas competências que se demonstram e não nas suas listagens de conteúdos, cuja passagem em tantos e tantos casos não resultou em saber nem em competência- ficou inerte.

Esta autora define Currículo Nacional como

“(...) um corpo de aprendizagens, resultante de todo o conhecimento proporcionado, de todas as metodologias desenvolvidas, de todos os recursos disponibilizados nas diferentes áreas - que deve ser garantido pelas escolas e regulado pelo estado (...) e verificado e controlado pela sociedade (...) mas para que todos adquiram bem esse corpo nuclear, esse currículo nacional, as escolas terão de equacionar as melhores maneiras de ensinar, os formatos de organização de saberes que proporcionem mais e melhor aprendizagem, as formas mais eficazes de se organizarem as respostas que provem resultar melhor em cada situação” (Roldão, 2008:78).

O CNEB introduziu a noção de competência que “integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em ação ou em uso”, no sentido de “promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que

viabilizam a utilização de conhecimentos em situações diversas”. (Ministério da Educação, 2001:9) Esta interligação entre teoria e prática já tinha sido referida na LBSE (art. 7, alínea b), tendo subjacente uma certa autonomia em relação ao uso do saber.

As competências são definidas por ciclo, valorizando certas fases do percurso do aluno e procurando uma articulação entre os vários ciclos do ensino básico, perspetivando uma aprendizagem ao longo da vida.

As competências são consideradas essenciais porque “procuram salientar os saberes considerados essenciais” (Ministério da Educação, 2001:9) e subdividem-se (Ministério da Educação, 2001:15) em:

A. *Competências gerais* “correspondem a um perfil à saída do ensino básico”.

Para cada uma destas competências são indicados modos de operacionalização (transversal e específico) e ações a desenvolver pelo professor, tendo as mesmas tomado como referência os seguintes pressupostos da LBSE: a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções; a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; o desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo; o desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo; a construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural; a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.

B. *Competências específicas* de cada disciplina, procurando promover a articulação entre disciplinas afins.

De seguida não podemos deixar de referir as principais orientações do CNEB relativamente às disciplinas que trabalhamos na PES: Língua Portuguesa e Espanhol.

O CNEB refere que “a Língua Materna é um importante fator de identidade nacional e cultural” e que o domínio da mesma “é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania” (Ministério da Educação, 2001:31), tal como a LBSE já tinha referido que um dos objetivos do Ensino básico é “desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura Portuguesas “(Art. 7, alínea g).

Segundo O CNEB, a disciplina de Língua Portuguesa é fundamental no desenvolvimento de competências gerais de transversalidade disciplinar, dado que “é pelo domínio do português que acedemos a outros conhecimentos, cuja apreensão, maturação e representação dele dependem, de uma ou de outra forma” (Reis, 2007a :8).

Nesta disciplina, as competências específicas são definidas para cada ciclo em termos de continuidade e estão organizadas segundo vários domínios, a saber:

- Domínio do modo oral: compreensão e expressão oral;
- Domínio do modo escrito (leitura e expressão escrita);
- Conhecimento explícito da língua.

Por último, O CNEB (Ministério da Educação, 2001:36) enuncia várias experiências de aprendizagem, as quais consideramos úteis, e nas quais os alunos devem participar ao longo da educação básica para que os objetivos do currículo de Língua Portuguesa possam ser atingidos. Na turma C do 8ºano desenvolvemos uma destas experiências, um exercício de leitura silenciosa e outro em voz alta, ambas cronometradas que gerou entusiasmo por parte dos alunos e lhes permitiu reformular parte das suas leituras, as quais acabaram por ser bem sucedidas.

O CNEB refere a aprendizagem das línguas estrangeiras como a construção de uma competência plurilíngue e pluricultural, tal como é formulada no Quadro Europeu de Referência para as Línguas, (Ministério da Educação, 2001:39) designado por QEQR, de que falaremos em pormenor mais adiante.

O CNEB começa por refletir sobre o que é a competência em línguas, associada não só aos conhecimentos sobre a mesma, mas também à capacidade de os utilizar estrategicamente e saber-fazer.

Para que se desenvolva a competência em Língua Estrangeira, “o aprendente deverá ter oportunidades de uso vivo da língua, de tomar consciência da mesma, de utilizar estratégias comunicativas, de estabelecer uma relação afetiva com a língua estrangeira, etc.” (Ministério da Educação, 2001:40). No 3º ciclo, tendo em conta que o aluno irá iniciar uma segunda língua estrangeira, “o desenvolvimento da competência de comunicação nos vários domínios beneficiará do recurso às abordagens por analogia e por contraste com a língua materna e com a língua estrangeira I” (Ministério da Educação, 2001:42).

No que diz respeito

“à orientação da avaliação, refletindo a do ensino (...) terá de incidir sobre a capacidade que o aprendente demonstra de mobilizar adequadamente os conhecimentos que adquiriu para resolver a situação cognitiva ou prática (...) de modo a permitir ao professor avaliar se transformou esses conhecimentos em «saber em uso»” (Roldão, 2008:70).

Por outro lado, os professores deverão programar, atendendo aos reais contextos de aprendizagem, em articulação com as competências gerais e os projetos curriculares da escola. Esta chamada de atenção para o conhecimento dos alunos parece-nos fundamental, assim como a autoavaliação por parte do aluno, para que ele possa obter um olhar crítico sobre si mesmo. Sobre o conhecimento dos alunos, falaremos mais adiante.

Pareceu-nos bastante útil e abrangente o quadro de competências gerais e respetiva proposta de operacionalização para as línguas estrangeiras, assim como o quadro de competências específicas para 3º ciclo com os respetivos desempenhos esperados no final de ciclo para cada domínio de competência comunicativa (*compreender-ouvir/ver e ler, interagir-ouvir/falar e ler/escrever e produzir-falar/produzir*) que se assume como fundamental na aprendizagem de uma língua estrangeira. Assim, O CNEB não enuncia conteúdos, mas propõe modos de operacionalização que o professor pode ou não seguir, podendo fazê-lo numa perspetiva interdisciplinar. Na disciplina de espanhol, com a turma C, do 9º ano, realizámos vários

trabalhos de projeto, nos quais os alunos desenvolveram também as suas competências de TIC.

Não podemos deixar de sublinhar a importância do denominado *currículo oculto*, aquele que

“longe da formalidade dos programas, dos tempos de escolaridade ou das matérias a cumprir é constituído por matérias fáceis de reconhecer mas difíceis de quantificar, tais como a integridade, o sentido de responsabilidade, a paciência, a compreensão, a capacidade de reconhecer o erro, o saber ouvir e aceitar o outro tal como é. Para mudar a essência do processo de ensino-aprendizagem, é necessário que os professores se consigam empenhar afetivamente nas relações que estabelecem com os seus estudantes. Uma atitude que passa por compreender que não podem deixar fora da sala de aula os seus sentimentos e as suas emoções, nem transmitir de forma emocionalmente neutra a informação que o currículo propõe” (Morgado, 2005:11-12).

### **Disciplina de Português**

“Ser ou não ser professor de Português dependerá da capacidade de constantemente selecionar de entre os conhecimentos adquiridos aqueles que, bem utilizados, melhor se adequam à concretização de uma tarefa planeada ou inesperada. Poderão ser cinco as competências gerais que o professor de Português deve desenvolver no desempenho da sua atividade profissional” (Pinto, 2008: 145-148):

1. O Professor de Português, como todos os professores, deve ouvir, ler, falar e escrever em português europeu e em outras variedades faladas pelos alunos do sistema educativo português, de forma gramaticalmente correta e adequada ao contexto. Além disso, (só) ele deve também ter um conhecimento explícito sobre o funcionamento da língua que lhe permita conseguir explicá-lo;
2. Deve estimular as competências comunicativas dos alunos;
3. Diante da diversidade presente na sala de aula, deve diversificar as metodologias de modo a excluir o menor número possível de alunos do processo de ensino e aprendizagem;
4. Os resultados da avaliação permanente e diversificada das aprendizagens dos alunos devem ser utilizados não tanto para o cálculo de uma classificação, que em determinados contextos é importante, mas antes para regular os conhecimentos e das competências curriculares de acordo com as necessidades dos alunos ou, idealmente, de cada aluno;
5. O Professor de Português deve colaborar com os professores de outras disciplinas, desenvolvendo a interdisciplinaridade e colaborar com os professores do seu próprio departamento.

Ao longo da PES também se torna fundamental o conhecimento dos programas, dado que “qualquer percurso de aprendizagem intencional requer um «programa», isto é, um percurso organizativo que permita alcançar a aprendizagem pretendida. (...) Um

programa é um plano de ação, um meio para alcançar fins pretendidos seguindo uma dada linha e sequência” (Roldão, 2008:28).

Começamos por referir a disciplina de Língua Portuguesa e o *Programa de Português do ensino básico*, dado que o mesmo constituiu um plano de ação para as turmas A e C do 8º ano de escolaridade, com as quais trabalhámos no âmbito da PES.

O já referido documento foi homologado em 2009 e introduziu novas práticas pedagógicas, novas metodologias e reflexões sobre a organização curricular. Baseou-se em documentos com carácter normativo, dos quais destacamos o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) e o Dicionário Terminológico (2008), do qual falaremos mais adiante, o qual constitui um documento de referência no que diz respeito ao conhecimento explícito da Língua.

A importância da língua materna está implícita em todo o programa e não se esgota na aula de Português, ou seja “a nossa língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes” (Ministério da Educação, 2008:6) e é transversal a todas as disciplinas.

Concordamos com Roldão (2008:29) quando afirma que “o programa é um auxiliar da ação, não é um decreto. (...) um programa não se cumpre, o que tem de se cumprir é o currículo, a aprendizagem para cuja consecução ele foi organizado.” Assim, a questão estruturante subjacente a estes programas é a ideia de que apesar de existirem conteúdos programáticos precisos, o professor deverá ter uma certa liberdade de movimentos, atendendo às características das turmas e dos alunos de Português. O professor de Português deve ser antes de mais um educador atento às realidades etárias, linguísticas e culturais dos seus alunos” (Ministério da Educação, 2008:15). Em relação aos alunos das turmas referidas, tivemos que efetuar ajustes, dado que alguns alunos da turma C do 8º ano eram estrangeiros e dois alunos da turma A do 8º ano apresentavam quadros de hiperatividade e défice de atenção, ou seja, eram alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Por outro lado, os manuais escolares reposicionam-se como instrumentos de trabalho “que não devem sobrepor-se aos programas”, devendo existir um equilíbrio entre o que é importante nos programas e a liberdade de adaptação do professor à realidade da sala de aula. Nas já referidas turmas do A e C do 8º ano no que se refere ao conteúdo “texto dramático” optámos por uma obra, “O Mercador de Veneza”, que não constava do manual, uma vez que os textos dramáticos que constavam do manual apresentavam um grau de complexidade que, segundo a Professora Orientadora, não era adequado para estes alunos.

Como já foi dito, os programas de português para o ensino básico têm como documento orientador o CNEB, já revogado e baseiam-se no nº 3 do Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, no qual se definem os princípios orientadores a que obedecem a organização e a gestão do currículo. Este artigo refere “a coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário” e a “integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares” (Ministério da Educação, 2008:14).

Na linha do currículo, estes programas definem competências com “o conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de ações, bem como a

compreensão dos comportamentos de outrem” . E subdividem as competências gerais em quatro tipos (Ministério da Educação, 2008:15):

- A competência de realização, que se refere à articulação entre o saber e o fazer;
- A competência existencial, relativa à afirmação de modos de ser e de estar;
- A competência de aprendizagem, ou seja, de apreender;
- O conhecimento declarativo, resulta da articulação entre a experiência e a aprendizagem formal, que conduz ao conhecimento explícito.

Os programas referem ainda as competências linguístico-comunicativas “que permitem a um indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para efeitos de relacionamento com os outros e com o mundo”. E as competências específicas, das quais falaremos mais adiante, “implicadas nas atividades linguísticas que se processam no modo oral são a compreensão o oral e a expressão do oral; a competências específicas implicadas nas atividades linguísticas que se processam no modo escrito são a leitura e a escrita”. Por último é referido o conhecimento explícito da língua como o domínio refletido e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais do idioma, fundamentando a capacidade para identificar e corrigir erros (Ministério da Educação, 2008:16 e 17).

Em relação ao 3º ciclo, estes programas introduzem um conjunto de textos para leitura, organizados por autores, dado que este ciclo “é aquele em que de forma mais significativa cabe valorizar a nossa herança literária e cultural” (Ministério da Educação, 2008:19). Também são incluídas indicações sobre experiências significativas de aprendizagem que nos parecem úteis, dado que nos proporcionam exemplos de operacionalização de alguns conteúdos e sugestões de atividades (Ministério da Educação, 2008:20).

Estes programas mencionam resultados esperados, os quais pressupõem no final do trajeto curricular (...) e no que ao uso do idioma diz respeito, um grau de desenvolvimento linguístico e cultural que capacita o aluno para aceder ao Ensino Secundário. Esse desenvolvimento reporta-se não apenas à disciplina que aqui está em causa, mas também à sua utilização, em termos transversais, como decisivo instrumento de acesso a todos os saberes” (Ministério da Educação, 2008:21). O programa é trabalhado em função dos resultados esperados, os quais estão organizados por ciclos e pelas já referidas competências.

Os quadros de organização programática subdivididos em competências, estão distribuídos em três colunas” (Ministério da Educação, 2008:122-123) constituídas por descritores de desempenho, conteúdos e notas.

Voltando às competências específicas e para o 3º ciclo, começamos por referir que a compreensão do oral e a expressão oral surgem organizadas em: escutar para aprender e construir conhecimento; falar para construir e expressar conhecimento e participar em situações de interação oral.

A compreensão oral é definida “como a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português” e a expressão oral como a “capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua” (Ministério da Educação, 2008:16).

A competência de leitura surge organizada em: ler para construir conhecimento; ler para apreciar textos variados e ler textos literários.

Parece-nos enriquecedor que se estimule a leitura não só para construir conhecimento, mas também para apreciação, dado que se procura criar nas aulas espaços de diálogo e de partilha das leituras efetuadas autonomamente pelos alunos. Os alunos da turma A do 8º ano efetuaram leituras autónomas, com base na consulta do Plano Nacional de Leitura. A partir do segundo período, criámos nesta turma uma oficina de leitura, que funcionava semanalmente durante 45 minutos. Dividimos a turma em dois grupos, um ficava em sala de aula com as alunas da PES e a Professora Orientadora, e o outro deslocava-se à Biblioteca Escolar.

Segundo Balça (2006:218)

”não podemos esquecer o papel do professor no encaminhamento dos alunos e na dinamização da biblioteca da escola. O professor deve ser um interlocutor competente e deve ousar na escolha e na aproximação dos livros à criança leitora. O docente tem acima de tudo de ser ele próprio um leitor, tem de estar informado e ler as obras literárias para as crianças e para os jovens e conhecer igualmente o nível de competência leitora e as preferências de leitura dos mais novos, para que possa cumprir com eficácia a sua missão”.

A competência de escrita surge organizada em: escrever para construir e expressar conhecimento e escrever em termos pessoais e criativos.

Nas duas turmas de 8º ano (A e C) os alunos redigiram textos coerentes, desenvolvendo pontos de vista e respeitando a estrutura e formatos adequados, assim como as regras de pontuação e sinais auxiliares da escrita.

A escrita em termos pessoais e criativa foi desenvolvida através da elaboração de um “diário” da turma A, do 8ºano. Semanalmente um aluno desenvolvia hábitos de escrita autónoma e fluente, como resposta a um desafio proposto pela Professora Orientadora.

O conhecimento explícito da Língua foi estudado em articulação com as demais competências, tendo sido abordados conteúdos relativos ao plano lexical e semântico, ao plano morfológico, ao plano das classes de palavras, à sintaxe e ao plano discursivo, textual e ortográfico.

Em relação a estes programas consideramos de grande pertinência dois conceitos fundamentais: por um lado, o facto de que a aprendizagem do português condiciona e favorece a relação da criança com o mundo; por outro lado, o facto de essa mesma aprendizagem contribuir para a configuração de uma identidade de feição coletiva (Ministério da Educação, 2008:12).

Consideramos que estes programas deveriam incluir um capítulo específico dedicado à avaliação, contendo orientações úteis sobre os instrumentos e as modalidades da mesma.

Outro programa fundamental no âmbito da PES, uma vez que trabalhámos com a turma H1 do 12º ano, do Curso de Humanidades, é o programa *Programa de Língua Portuguesa - 10º, 11º e 12º anos - Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos*, publicado em

Março de 2002, e que passamos a designar como *Programa de Língua Portuguesa* para o Ensino Secundário.

Este programa refere que o Português é uma disciplina de formação geral comum aos cursos científico-humanísticos e tecnológicos do ensino secundário e na linha dos objetivos da LBSE para o ensino secundário (art. 9º) visa “a aquisição de um corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que capacitem os jovens para a reflexão e o uso da língua materna (...)

“O programa de Português valoriza o exercício do pensamento reflexivo pela importância de que se reveste no desenvolvimento de valores, capacidades e competências decorrentes do processo de ensino formal, atribuindo à escola a função de incrementar a capacidade de compreensão e expressão oral e escrita do aluno” (Ministério da Educação, 2002:2-3).

Ainda em articulação com a LBSE, a aula de língua materna permite que o aluno se prepare para a sua inserção na vida social e profissional (LBSE, art. 9º alínea a) e se forme como cidadão, desenvolvendo um pensamento reflexivo e uma atitude crítica na descrição, manipulação e apreciação da língua enquanto objeto estético (LBSE, art. 9º alínea b).

O *Programa de Língua Portuguesa* para o Ensino Secundário

“estabelece finalidades da disciplina de Português para este nível de ensino, relacionadas com o desenvolvimento das competências de compreensão oral e expressão em língua materna; desenvolvimento da competência de comunicação e o raciocínio verbal e reflexivo; formação de leitores reflexivos e autónomos, promoção do conhecimento de obras/autores da tradição literária e a educação para a cidadania, estímulo à utilização de tecnologias de informação e comunicação (Ministério da Educação, 2002:6).

“Para estas finalidades são determinados objetivos de desenvolvimento de processos linguísticos, cognitivos e metacognitivos, de interpretação de discursos orais e escritos, de desenvolvimento do gosto pela leitura, de expressão oral e escrita, de reflexão sobre o funcionamento da língua e de desenvolvimento de práticas de relacionamento cívico.” (Ministério da Educação, 2002:7).

Segundo o *Programa de Língua Portuguesa* para o Ensino Secundário (Ministério da Educação, 2002: 4), são consideradas como competências nucleares da disciplina de português: a compreensão oral, a expressão oral, a expressão escrita, a leitura e o funcionamento da língua (designada no ensino básico como “conhecimento explícito da língua”). O funcionamento da língua é transversal a todos os domínios. A interação entre as várias competências é conseguida através da seleção de uma tipologia textual de carácter prático que preparam os alunos para a sua integração na vida social e profissional, em articulação com o art. 9º, da LBSE.

A compreensão/expressão oral visa a prática de uma eficaz interação verbal e é uma competência transversal que permite ao aluno a sua integração como cidadão (Ministério da Educação, 2002:18).

O próprio programa nas suas sugestões metodológicas sugere a leccionação das três fases da expressão escrita: planificação, textualização e revisão.

A leitura de vários tipos de textos de acordo com os interesses e as áreas de formação dos alunos contribui não só para melhorar as suas aprendizagens a nível da disciplina mas também compreender textos de outras disciplinas. A formação dos alunos enquanto cidadãos responsáveis e autónomos, não só é uma competência do Português mas é transversal ao currículo (Ministério da Educação, 2002:8). Cabe-nos a nós, enquanto Professores de Português, incentivar os alunos para a necessidade de tomarem consciência da sua própria personalidade, de modo a desenvolverem o processo de construção de uma identidade pessoal, social e cultural, exercendo uma cidadania responsável. A nível das sugestões metodológicas, o programa refere que

“no desenvolvimento da competência de leitura, devem ter-se em conta as modalidades, os tipos e estratégias de leitura, pondo em prática as três etapas que podem ocorrer no ato de ler (...) a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura (...). À escola compete promover as seguintes modalidades de leitura: funcional, analítica e crítica e recreativa” (Ministério da Educação, 2002:23-24).

Os alunos da turma H1 do 12ºano seleccionaram obras que iam ao encontro dos seus gostos pessoais e que foram lendo em casa ao longo do 1º e 2º períodos. Após a leitura, cada aluno, individualmente, apresentou oralmente à turma as conclusões sobre os textos lidos.

“O funcionamento da língua alia a prática à reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua, das quais resultarão a aquisição de uma consciência linguística e de um conhecimento metalinguístico que conduzem à promoção da auto-confiança linguística dos alunos e de atitudes de tolerância que contribuem para a formação cívica dos mesmos”. (Ministério da Educação, 2002:26).

As sugestões metodológicas ao nível desta competência indicam a necessidade de que se proceda “à deteção e identificação dos problemas morfológicos e sintáticos, lexicais e ortográficos dos alunos (...) a partir das suas produções”. “A análise das dificuldades dos alunos deverá nortear a promoção de estratégias de superação adequadas ao processo de ensino-aprendizagem, no qual cada dificuldade é encarada como uma oportunidade para o desenvolvimento de atitudes de cooperação e responsabilidade” (Ministério da Educação, 2002:27). A terminologia usada nos conteúdos de funcionamento da língua é a que consta da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário.

O desenvolvimento das competências antes referidas “pressupõe e exige um conhecimento metalinguístico, uma consciência linguística e uma dimensão estética da linguagem e assenta num modelo de comunicação, entendido enquanto acção, com duas competências em interacção: a de comunicação e a estratégica” (Ministério da Educação, 2002:8).

No que diz respeito à gestão do programa, os conteúdos processuais, organizados por competências, são comuns ao 10º, 11º e 12º anos e os conteúdos declarativos, também organizados por competências subdividem-se pelos três anos do ensino

secundário. Para o 12º ano, o estudo do funcionamento da língua incide sobre a pragmática e a consolidação dos conteúdos dos 10º e 11º anos.

As sugestões metodológicas revelam-se úteis, pois para cada uma das competências são propostas estratégias que facilitam a aprendizagem dos alunos.

A avaliação dos vários domínios recorre a procedimentos formais e informais (Ministério da Educação, 2002:5) e o programa dedica um capítulo a este tema (Ministério da Educação, 2002:29-32). Os critérios de avaliação organizam-se em torno das competências nucleares (Ministério da Educação, 2002:31-32), mas que em nosso entendimento, devem adaptar-se às singularidades de cada turma e devem ser considerados um barómetro para as mudanças que se verifiquem necessárias no processo de ensino-aprendizagem.

A nível da disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Básico, o documento “Metas de Aprendizagem”, publicado em 2010, também orientou o nosso trabalho, pois identifica as competências e os desempenhos esperados dos alunos. Não se trata de um documento normativo, “pretende-se que o seu uso efetivo decorra do reconhecimento da sua utilidade prática por parte dos professores, dos alunos e das famílias” (Ministério da Educação, 2010).

As Metas de Língua Portuguesa de 3º ciclo baseiam-se nos documentos normativos- Currículo Nacional do Ensino Básico e Programa de Português do Ensino Básico e organizam-se em torno de cinco competências básicas: compreensão do oral, expressão oral, leitura, expressão escrita e conhecimento explícito da língua.

Para cada uma das competências são elencados descritores de desempenho que se centram em cada uma das competências visadas. Existem 103 Metas de Aprendizagem de Língua Portuguesa organizadas por domínios e subdomínios.

Consideramos que é fundamental que

“os professores e educadores de cada nível e/ou ciclo analisem as metas que antecedem e as que dão continuidade à aprendizagem dos alunos num dado momento, tendo em conta, respetivamente, os ciclos ou níveis anteriores e seguintes àquele em que trabalham” (Ministério da Educação, 2010).

No nosso caso, e por se tratar de uma turma de 8º ano, tal conhecimento revelou-se essencial.

Em 2012, as Metas Curriculares surgiram como uma iniciativa do Ministério de Educação e Ciência e representam um documento normativo de progressiva utilização obrigatória por parte dos professores. Este documento funciona em articulação com os programas de cada disciplina, clarificando o que nos mesmos se deve eleger como prioritário. Foi homologado por Despacho 5306/2012, de 18 de Abril, que refere

“afigura-se da maior importância a reformulação das Metas de Aprendizagem iniciadas em 2010 que mostraram algumas limitações quanto à função que poderiam ter na gestão do ensino. A forma como nelas foram compatibilizados os conteúdos programáticos com os objetivos do então Currículo Nacional criou obstáculos tanto à autonomia pedagógica das escolas como à liberdade dos professores usarem a sua experiência e profissionalismo. Ao se confundirem Metas de Aprendizagem concretas com objetivos vagos e muito gerais (...) continuou-se a não se destacar

devidamente os conhecimentos e capacidades a adquirir pelos alunos em cada disciplina”.

O mesmo despacho refere que, para além destes, devem ser identificados de forma clara os conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos; a ordenação sequencial ou hierárquica dos mesmos ao longo das várias etapas de escolaridade e os padrões/níveis esperados de desempenho dos alunos que permitam avaliar o cumprimento dos objetivos.

As Metas Curriculares estão a ser reformuladas nas várias disciplinas e níveis do ensino básico e secundário, sendo que para a disciplina de Português apenas existem para o ensino Básico e as mesmas apenas irão assumir um carácter obrigatório a partir do ano letivo 2013/2014. As Metas Curriculares de Português apresentam quatro características essenciais (Ministério da Educação, 2012): têm como referência o Programa de Português do Ensino Básico, homologado em Março de 2009; estão definidas por ano de escolaridade; contêm cinco domínios de referência para o 3º ciclo (oralidade, leitura, escrita, educação literária e gramática); em cada domínio, são indicados os objetivos pretendidos e respetivos descritores de desempenho dos alunos.

A oralidade contempla a compreensão do oral e a expressão oral. No 3º ciclo, juntam-se no domínio oralidade, para reforçar a sua interdependência. Os domínios da leitura e da escrita aparecem separados no 3º ciclo, devido à sua complexidade. Foi introduzido o domínio da educação literária, dado que a literatura “veicula tradições e valores (...) a educação literária contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão (Ministério da Educação, 2012). Para este domínio, foi criada uma lista de obras e textos literários que no 3º ciclo respeitam as referências textuais indicadas no Programa. A gramática contém unidades, regras e processos que permitem que o aluno utilize o Português padrão nos vários domínios.

Consultámos as metas de 8º ano, e as mesmas estão organizadas por domínios, identificados pelo código 08, e estes subdividem-se por objetivos e respetivos descritores de desempenho. O professor também conta com um caderno de apoio e um caderno de aprendizagem da leitura e da escrita.

Para o 8º ano, verificamos que nos vários domínios, os objetivos a atingir são os mesmos do 7ºano, mas os descritores são mais exigentes e minuciosos. Podemos dar como exemplo, no domínio da oralidade, a partir do 8º ano, não só se torna necessário identificar o tema e explicitar o assunto, mas também identificar os tópicos. Por outro lado, o aluno, no 8ºano, deverá “debater e justificar ideias e opiniões” e não apenas “retomar, precisar ou resumir ideias, para facilitar a interação” (Ministério da Educação, 2012).

No domínio da leitura, parece-nos pertinente o objetivo “ler para apreciar textos variados”, dado que o aluno poderá “expressar de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitadas pelos textos lidos em diferentes suportes (Ministério da Educação, 2012). O aluno deverá, tal como no 7ºano “ler expressivamente em voz alta” e compete ao professor ensinar a ler, (Sim-Sim, 2007:5-6) que é,

”(...) acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito, ou seja, dar às crianças as ferramentas de que precisam

para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes”.

No domínio da escrita, o grau de complexidade dos descritores também aumenta, sendo de destacar que no 8ºano, o aluno já deverá fazer relatórios (Ministério da Educação, 2012).

No domínio da Educação Literária, o documento introduz um conjunto de obras e textos para 8º ano, com especial destaque para o texto dramático, o qual foi amplamente analisado nas duas turmas de 8ºano.

Por último, referir que este documento aponta para uma pedagogia por objetivos e não por competências.

Não queremos deixar de referir outros dois documentos que também orientaram o nosso trabalho na disciplina de Português no Ensino Básico e no Ensino Secundário: o Acordo Ortográfico e o Dicionário Terminológico.

O Calendário para a aplicação do Acordo Ortográfico aos manuais escolares será implementado progressivamente nos anos letivos de 2011/2012 a 2014/2015, inclusive. No ano letivo 2012/2013 foi implementado nos manuais de Português do 8º ano de Escolaridade, de que é exemplo o Manual “P8”, da Texto Editora, adotado pela Escola André de Gouveia para as turmas A e C, do 8º ano. Procurámos que os alunos se familiarizassem com as mudanças a nível da ortografia, sendo que o Ministério de Educação e Ciência disponibiliza on-line vários recursos para o efeito.

O Dicionário, publicado em 2008, integra a Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário que resultou da revisão da Terminologia Linguística para os Ensino Básico e Secundário (TLEBS). Consultámos o Dicionário Terminológico em linha, que é uma ferramenta eletrónica disponibilizada pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, do Ministério de Educação e Ciência, destinada a facultar a consulta rápida e sistematizada dos termos que integram a referida Terminologia Linguística. Tornou-se particularmente útil para a compreensão dos conteúdos relativos ao Novo Programa de Português do Ensino Básico que nos remete diretamente para o próprio Dicionário Terminológico.

Quando planificámos tornou-se fundamental conhecer o perfil dos alunos (idade, características socioculturais, tipo de formação anterior, etc.) a fim de definir a estratégia de ensino mais adequada.

Dado que aplicámos um questionário de caracterização às duas turmas de Espanhol, a pedido da Professora Orientadora, também decidimos que deveríamos fazê-lo para as turmas C, do 8º ano e H1, do 12º ano.

Na disciplina de Língua Portuguesa foi importante um conhecimento mais aprofundado dos alunos nos seguintes aspetos: gosto pela disciplina, pela leitura e pela literatura, de uma forma geral e práticas ou experiências de leitura dos alunos (passadas e presentes). Estes dados ajudaram-nos a adequar a planificação a um grupo de alunos com determinadas características específicas. O questionário aplicado às quatro turmas (Anexos 1 e 2) ficou organizado da seguinte forma: o primeiro bloco refere-se aos dados pessoais; o segundo bloco diz respeito ao agregado familiar; o terceiro bloco diz respeito ao encarregado de educação, o quarto bloco diz respeito à saúde; o quinto bloco refere-se à escola; o sexto bloco diz respeito à ocupação dos tempos livres e o sétimo e

último bloco diz respeito aos alunos de nacionalidade estrangeira. Dado que introduzimos um bloco específico para os alunos do curso profissional (Anexo 2), elaborámos um novo modelo de questionário para este curso, para que pudéssemos obter informação sobre os motivos que os levaram a optar por este tipo de ensino.

No que diz respeito à análise dos questionários e começando pela turma C, do 8º ano de escolaridade, era composta por 12 alunos, 4 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos. A maioria dos alunos tinha 15 anos, o que desde já nos fornece uma informação importante: a turma era constituída quase na sua totalidade por alunos repetentes. Este facto, explica em parte, o facto de serem alunos com uma baixa autoestima e pouca motivação para as diversas atividades que lhes foram propostas. A justificação para o elevado número de retenções deveu-se, segundo os alunos, à falta de estudo, dado que a maior parte dos alunos afirmou que não tinha hábitos de estudo e que utilizava como recursos para fazer os trabalhos de casa, o manual escolar e a internet.

Em relação à nacionalidade, cinco dos 12 alunos eram estrangeiros, sendo de diversas nacionalidades: brasileira, alemã, chinesa e ucraniana.

Apesar da relação familiar destes alunos ser normal, dois deles foram transferidos de escola a meio do ano letivo, sendo que tal já se tinha verificado noutras ocasiões. Este facto só por si cria instabilidade em alunos com falta de auto-confiança e de iniciativa.

Outro facto a ter em conta, é que apenas três destes alunos viviam perto da escola, sendo que um deles vivia a muitos quilómetros de distância e com poucos meios de transporte perto da sua zona de residência, o que já por si explicava o cansaço do aluno quando chegava à escola de manhã, repercutindo-se no seu fraco rendimento escolar.

Questionados sobre o gosto pela leitura, metade da turma não gostava de uma atividade implicitamente relacionada com a disciplina que lecionámos. A maior parte dos alunos referiu ter maiores dificuldades na gramática, o que possivelmente se devia à falta de pré-requisitos.

Nas perguntas elaboradas especificamente para os alunos de nacionalidade estrangeira, destacou-se o facto de a maioria gostar da disciplina de português, salvo a aluna de nacionalidade chinesa, o que também podia dever-se a fatores de ordem cultural e à dificuldade de integração na sociedade, devido às características, muito fechadas, da comunidade chinesa. Foi curioso verificar que apesar de todos os alunos de nacionalidade estrangeira apresentarem dificuldades no domínio da Língua Portuguesa, apenas um aluno afirmou frequentar aulas de Português Língua Não Materna, o que poderíamos relacionar com a falta de motivação para o estudo, por parte destes alunos.

Concluindo, tratou-se de uma turma constituída por alunos de diferentes nacionalidades que apresentaram grandes dificuldades na disciplina de Língua Portuguesa, com poucos hábitos de estudo e de leitura, pelo que as dificuldades dos mesmos poderiam ser trabalhadas recorrendo a métodos de trabalho em grupo, em contexto de sala de aula.

A turma H1, do 12º ano de escolaridade, era composta por 14 alunos, 13 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos. A maioria dos alunos tinha 17 anos, o que desde já nos fornecia uma informação importante: a turma era constituída quase na sua totalidade por alunos que frequentaram o 12º ano pela primeira vez. De referir, que todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa, e que duas alunas eram encarregadas de educação de si próprias, dado que eram maiores de idade.

Apenas dois alunos referiram a disciplina de português como preferida. As disciplinas em que sentiam mais dificuldades eram as disciplinas de Português e de História. Este constituía um dado de extrema importância, pois sendo o Português e a História disciplinas fundamentais no acesso destes alunos ao ensino superior, vinha demonstrar a falta de preparação sólida destes alunos nos principais pilares de formação. Nesta disciplina, a maior parte das dificuldades verificam-se a nível do funcionamento da língua, tal como acontece com os alunos de 8º ano.

As Tecnologias de Informação e Comunicação não eram a preferência da maioria dos alunos na ocupação dos tempos livres, que ainda assim mostrou uma forte utilização das redes sociais.

Quatro dos catorze alunos pretendiam continuar a estudar até o 12.º ano de escolaridade e oito estavam predispostos a concluir o ensino superior.

### **Disciplina Língua Estrangeira: Espanhol**

Segundo a LBSE, um dos objetivos do ensino básico (artigo 6º, alínea d) é “Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda”.

A partir do início do 3º ciclo, ou seja do 7º ano de escolaridade, fazem parte do currículo duas línguas estrangeiras. A língua estrangeira (LE I), normalmente Inglês, iniciada no 5º ano, e a Língua Estrangeira II (LE II) iniciada no 7º ano, Espanhol ou Francês.

Tal como refere Gutiérrez Rivilla (2008:620)

“la movilidad cada vez mayor de la población en términos generales, junto con la facilidad para comunicarse que las nuevas tecnologías han impulsado y el creciente deseo por intercambiarse todo tipo de información, son algunos de los factores que han fomentado el interés cada vez más generalizado por aprender otras lenguas y conocer otras culturas que caracteriza a la sociedad europea actual”.

O ensino das línguas estrangeiras está alicerçado num documento de referência, de carácter geral e abrangente, não prescritivo, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas Estrangeiras, daqui em diante designado por “QEQR”. Criado pelo Conselho da Europa em 2001, no âmbito do Ano Europeu das Línguas, trata-se de um instrumento linguístico essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas estrangeiras na Europa.

Pensado para uma realidade de grande diversidade cultural e linguística, o QEQR é constituído por nove capítulos, sendo que faremos uma breve abordagem dos principais capítulos, dado que é um documento abrangente que serviu de base aos

programas de língua estrangeira e ao próprio CNEB, como já mencionámos. Ainda que se trate de um documento de referência, não deve ser considerado um documento normativo. «Não se trata DE MODO ALGUM de dizer aos que trabalham nesta área o que devem fazer e como devem fazê-lo» refere o próprio documento (Conselho da Europa, 2001:11).

O primeiro Capítulo, define quais as suas finalidades, objectivos e funções.

O documento foi escrito, por um lado, com o objetivo de encorajar a reflexão sobre a língua e por outro, facilitar a troca de informação entre os profissionais da área e os aprendentes. Para cumprir esta função o QEER tem que ser abrangente, transparente e coerente. É abrangente porque nele se pode encontrar a descrição dos objectivos, dos métodos e dos produtos. O documento é transparente a nível da informação que é claramente formulada e explícita. Por último, a coerência exige que haja harmonia entre as necessidades, os objectivos, os conteúdos, os materiais, os programas de ensino, os métodos e a avaliação.

O QEER compreende três utilizações: a elaboração de programas de aprendizagem de línguas, a planificação da certificação linguística e a planificação auto-dirigida.

O Conselho da Europa tem vindo a promover o conceito de *Plurilinguismo*, que está subjacente a este documento. Não se trata apenas que o aprendente tenha mestria numa determinada língua mas torna-se fundamental que desenvolva uma competência linguística através da qual as línguas não permaneçam em compartimentos mentais separados, tal como refere o QEER (Conselho da Europa, 2001: 23), tendo como finalidade o desenvolvimento de um repertório linguístico que inclua todos as capacidades linguísticas (Conselho da Europa, 2001: 24). O conceito de plurilinguismo subjacente a este documento, chama a atenção não apenas para a aprendizagem linguística dos alunos, mas também para a social e cultural.

Retomando a análise do QEER, o mesmo no Capítulo II desenvolve a abordagem adoptada no que diz respeito às estratégias que os aprendentes devem adoptar para activar as suas competências comunicativas. A competência comunicativa em língua pressupõe que o aprendente para ter

“sucesso e eficácia, terá de ser capaz de processar simultaneamente muitas outras informações, muitas delas de natureza não linguística, e que provêm ou da situação de comunicação em si mesma, ou de convenções e regras de carácter social”. A competência comunicativa compreende a competência linguística, (lexical, fonológica e sintáctica), a competência sociolinguística e a competência pragmática. O QEER refere que qualquer processo de aprendizagem ajudará a desenvolver estas capacidades (Conselho da Europa, 2001: 35).

O aparecimento deste termo no ensino das línguas estrangeiras deve-se principalmente a Widdowson (1972).

Canale e Swain (Pérez Cabello, 2011:59) referem também quatro tipos de competência comunicativa:

1. Competência gramatical: abrange o vocabulário, as regras de formação de palavras, a ortografia, a semântica e a pronúncia;

2. Competência sociolinguística: relaciona a adequação dos significados expressos e as circunstâncias sociais que os rodeiam;
3. Competência discursiva: Indica a capacidade de controlar a forma, dando coesão à mensagem, e manipular o significado, dando coerência ao mesmo;
4. Competência estratégica: É o domínio das estratégias comunicativas verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação devido a condições limitadoras na comunicação real ou para favorecer a efetividade da comunicação.

Relativamente à comunicação não verbal, Pérez Cabello (2011:114) refere: “El profesor tiene mucha implicación dado que es él quien debe observar y clasificar los sistemas de signos no lingüísticos que afectan a sus alumnos”. Outro autor, Arcos acrescenta

“los profesores podemos limitar en gran medida el uso de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de L2 si nos valemos de elementos no lingüísticos de comunicación, principalmente los relacionados con el lenguaje corporal: expresión de la cara, de las manos, del resto del cuerpo, junto con los elementos prosódicos de la lengua: la entonación, el tono y el timbre” (Martínez Agudo, 2006: 52)

O QECR introduz, no Capítulo III, os níveis comuns de referência, definidos por descritores apropriados que evidenciam a progressão na aprendizagem, seguindo uma dimensão vertical e horizontal. Na dimensão vertical, o documento estabelece uma divisão em três níveis:

A-Utilizador elementar (Iniciação; Elementar)

B-Utilizador Independente (Limiar, Vantagem)

C-Utilizador Proficiente (Autonomia, Mestria)

O documento estabelece ainda uma subdivisão para cada um destes níveis:

A. Utilizador Elementar - A1. Introdutório (*Breakthrough*); A2. Médio (*Waystage*); B. Utilizador Independente - B1. Inicial (*Threshold*); B2. Avançado (*Vantage*); C. Utilizador Experimentado - C1. Autonomia (*Effective Operational Proficiency*); C2. Mestria (*Mastery*).

Os descritores escalados são propostos de acordo com aspectos relacionados com a competência linguística e pragmática do aprendente, assim como da sua competência sociolinguística. A metodologia utilizada na elaboração dos níveis comuns de referência e nos descritores foi rigorosa e usou-se uma combinação de métodos intuitivos, qualitativos e quantitativos.

O Nível B1 corresponde aos alunos de 9º ano, e assim sucessivamente. Os manuais de língua estrangeira têm obrigatoriamente inscrito o nível comum de referência a que diz respeito cada manual.

Concordamos com a ideia de que “o aprendente de uma língua e cultura segunda ou estrangeira não deixa de ser competente na sua língua materna e na cultura que lhe está associada. A nova competência também não é guardada à parte da antiga” Desta maneira, “O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra (...)” (Conselho da Europa, 2001: 73).

A dimensão horizontal presente no QECR está constituída pelos parâmetros que descrevem o uso da língua e a habilidade do aluno para a utilizar, como sejam: o contexto de uso da língua; os temas de comunicação; as tarefas comunicativas e finalidades; as actividades estratégicas e comunicativas em língua; os processos de comunicação, etc.

No Capítulo IV do QECR são referidas a interação e a mediação como duas novas actividades comunicativas, além da expressão oral e escrita e da compreensão oral escrita e audiovisual, a qual também constitui uma novidade.

A mediação surge quando o aprendente “serve de intermediário entre interlocutores que não são capazes de se compreenderem uns aos outros directamente. São, geralmente (mas não exclusivamente), falantes de línguas diferentes” (Conselho da Europa, 2001: 129). O documento distingue ainda entre interação oral e interação escrita, o que sobrevaloriza a dimensão comunicativa (Morote, 2004:20): na aprendizagem de uma língua e a relação entre os interlocutores.

O Capítulo VI diz respeito às tarefas e ao seu papel no ensino das línguas. Para a realização de qualquer tipo de tarefa são necessárias competências específicas, destaca-se a comunicação, uma vez que envolve os “... *aprendentes na produção, na recepção ou na mediação de qualquer tipo de actividade (...) as tarefas pedagógicas comunicativas pretendem envolver os aprendentes numa comunicação real...*” (Conselho da Europa: 217-218). Este capítulo trata também do erro, distinguindo-o da falha. Segundo o QECR “os erros devem-se a uma “interlíngua”, uma representação distorcida ou simplificada da competência-alvo. Quando o aprendente comete erros, o seu desempenho está de acordo com a sua competência, tendo desenvolvido características diferentes das normas da L2. As falhas, por seu lado, ocorrem no desempenho, quando o utilizador/aprendente é incapaz de pôr em prática corretamente as suas competências, como pode ser o caso de um falante nativo” (Conselho da Europa: 214). A este respeito, Martínez Agudo (2006:53-54) refere

“ en lo relativo a la producción del error lingüístico, se insiste en la importancia y necesidad de tomar consciencia realmente de que el error no sea considerado como un fallo, sino realmente como un avance o progreso en la evolución del proceso de aprendizaje.”

Em nosso entendimento, O QECR trata, fundamentalmente, das questões da aprendizagem de uma língua, permitindo-nos concluir que as teorias apresentadas podem e devem servir de referência para as escolhas que o professor tem de fazer constantemente, devendo para tal adaptar-se às variáveis individuais dos alunos, valorizando a dimensão afetiva no ensino das línguas.

Em relação ao modelo comunicativo, concordamos com Mendoza (Martínez Agudo, 2006:59) quando refere que “el aula debería concebirse como un espacio en el que se creen situaciones de comunicación genuínas, un contexto en el que predomine la interacción comunicativa y la manipulación de la lengua”. Ao longo da PES, procurámos propiciar esses espaços não só na sala de aula, mas também através de actividades que constavam do plano anual de actividades, como foi o espetáculo alusivo ao dia da mãe, através do qual se estimulou a competência comunicativa. Contrariando a visão tradicional, consideramos que o ensino de uma língua estrangeira não deve ter

como meta o estudo gramatical, que embora seja importante apenas é um instrumento ao serviço da comunicação.

Ao longo da PES, elaborámos planos de aula para a turma C, do 9º ano, o que nos exigiu para além do conhecimento dos alunos, um conhecimento profundo dos respetivos programas.

Começamos por referir o *Programa e Organização Curricular de Espanhol – Ensino Básico 3º ciclo*, adiante designado como *Programa de Espanhol* para o 3º ciclo do Ensino Básico, publicado em 1997, ou seja, anterior à publicação do QECR.

A elaboração deste programa teve como referencial a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Decreto-Lei 86/89, ambos documentos procuram promover a educação nas suas três dimensões essenciais, ou seja o desenvolvimento de aptidões, a aquisição de conhecimentos e a apropriação de atitudes e valores.

As finalidades dos programas podem agrupar-se em três grandes dimensões: dimensão plurilinguista e pluriculturalista (contacto com outras línguas); dimensão social (desenvolvimento social do aluno) e dimensão de desenvolvimento individual do aluno.

Os conteúdos foram organizados em conceitos, procedimentos e atitudes, tendo os dois últimos sido definidos globalmente para todo o ciclo. Tendo sido estabelecidos para cada um dos seguintes domínios: compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita, reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem e aspetos socioculturais. Os conteúdos são comuns aos quatro primeiros domínios, embora varie o modo de operacionalização dos mesmos. O programa refere a necessidade de que o professor deva estar consciente da inter-relação que existe entre todos os domínios, assim como a que existe entre os diversos tipos de conteúdos.

As orientações metodológicas e a avaliação preenchem dois grandes capítulos, os quais consideramos de grande utilidade para os professores.

O paradigma metodológico subjacente a este programa foi o comunicativo (à semelhança do QECR) em que o aluno é o centro da aprendizagem. A competência comunicativa integra um conjunto de cinco competências, a saber: linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística, sendo que todas elas interagem entre si. Esta competência manifesta-se através da prática, como tal a atuação do aluno constitui o principal núcleo de interesse da estrutura curricular das línguas estrangeiras.

A leitura, segundo este programa, deverá ter um determinado objetivo. Em relação às situações de escrita, o mesmo aconselha que estas se concentrem nas situações que o aluno terá de enfrentar no seu percurso escolar ou profissional.

O papel do aluno e do professor são claramente definidos neste programa. O primeiro, deve criar condições adequadas que propiciem a sua própria aprendizagem a autonomia, considerando “a sua diversidade, no que diz respeito a atitudes, motivações, expectativas, interesses, conhecimentos prévios da realidade, etc.” (Ministério da Educação, 1997:31), o que pressupõe da parte do professor um profundo conhecimento de cada um dos seus alunos.

O programa sugere três metodologias de trabalho, a saber: trabalho por tarefas; trabalho de projeto e simulação global. O trabalho de projeto foi adotado no decorrer da PES nas turmas A e C, do 9º ano, na elaboração do “Libro de Clase”, e na turma C na

elaboração do “Periódico de Classe” e também no vídeo de moda. Em nosso entender, esta metodologia torna-se profícua, dado que os alunos se envolvem num projeto de seu interesse e trabalham cooperativamente.

No último capítulo do programa procede-se à definição de avaliação, do seu objeto e dos instrumentos. O mesmo remete-nos para a LBSE que consagra os princípios orientadores que determinam o modelo de avaliação a adotar no ensino básico, e que o mesmo é universal e obrigatório, bem como a garantia ao direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Por outro lado, a avaliação “permite ao aluno controlar em pequenos passos a sua aprendizagem” e ao professor “analisar criticamente a sua intervenção, introduzir mecanismos de correção e de reforço, definir estratégias alternativas, orientar a sua atuação com os alunos, com os outros professores e ainda com os encarregados de educação” (Ministério da Educação, 1997:33). Esta abordagem da avaliação centrada nas capacidades dos alunos e não numa ótica de classificação, permite-nos a nós, professores, regular o âmbito da nossa ação e proceder a possíveis reformulações, inclusive numa perspectiva de interdisciplinaridade. O erro também nos indica o ponto onde se deve intervir.

Outro aspeto que consideramos positivo é o facto de o programa destacar a necessidade de que se proceda à auto e hetero-avaliação e a momentos de paragem para diálogo. Por outro lado, a avaliação das competências de comunicação, inclui também as capacidades, as atitudes e os valores dos alunos, numa perspetiva holística.

A nível do ensino secundário, elaborámos as planificações anuais da disciplina de Espanhol como componente sociocultural do curso de gestão de desporto 2º PTAGD1, assim como os planos das aulas assistidas.

A disciplina está organizada em três módulos, sendo que para a elaboração das planificações consultámos, além dos documentos de referência já mencionados, o *Programa Componente de Formação Sociocultural-Disciplina de Espanhol – Cursos Profissionais de nível secundário*, publicado em 2006, pela Direção Geral de Formação Vocacional, doravante designado como Programa de Espanhol para os Cursos Profissionais.

Neste programa privilegia-se o paradigma comunicativo ou seja “a capacidade de interagir linguisticamente de forma adequada nas diferentes situações de comunicação, tanto de forma oral como escrita” (Ministério da Educação, 2006:4), seguindo as orientações do QEQR, a qual engloba as competências linguística, pragmática, sociolinguística e estratégica, contribuindo para o desenvolvimento das competências gerais da pessoa (saber-ser, saber-fazer, saber-apreender).

Trata-se de um metodologia orientada para a ação (na linha do QEQR) que sugere o trabalho por tarefas, o projeto e a simulação global como orientações metodológicas, tal como acontece no *Programa de Espanhol* para o 3º ciclo do Ensino Básico.

No final do ciclo de formação, o aluno deverá atingir o nível B2 definido pelo QEQR, que corresponde ao “utilizador independente”. Neste programa são descritos em pormenor o grau de competência relativo a este nível, no que diz respeito às atividades

de compreensão, expressão e interação orais e escritas; às estratégias e atitudes que devem ser trabalhadas ao longo do ciclo e por último, aos conteúdos a lecionar que permitam atingir os objetivos delineados.

Parece-nos francamente positivo que se estimule a motivação do aluno, devendo o professor orientar o seu trabalho não só no sentido da motivação remota para um determinado tema, mas também da motivação no início de uma aula e no decorrer da mesma.

“Preparar o aluno para aprender a aprender, tornando-o assim mais autónomo e mais eficiente na aprendizagem da língua, é um dos objetivos nucleares do programa de Espanhol” (Ministério da Educação, 2006:5). Tendo em conta este objetivo, o professor deverá escolher as estratégias mais adequadas, o que mais uma vez requer um profundo conhecimento das singularidades dos alunos.

A avaliação, segundo este programa “deve orientar-se a estimular o sucesso educativo dos alunos, favorecer a auto-confiança e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão”( Ministério da Educação, 2006:12). O programa recomenda a avaliação contínua ou formativa, a autoavaliação e co-avaliação e a avaliação final de cada módulo. A autoavaliação é referida como uma das linhas de força do QECR e destaca a necessidade de que os alunos estejam conscientes dos objetivos e dos critérios de avaliação.

Por último e em relação ao Programa de Espanhol para os Cursos Profissionais, devemos referir como aspetos positivos o facto de que o mesmo procura fornecer ao aluno meios que lhe possibilitem não apenas consolidar e alargar a competência comunicativa adquirida no ciclo anterior, mas também interagir através do conhecimento da cultura espanhola e hispano-americana, contrastando-as com a língua materna, bem como dominar estratégias de superação de dificuldades. Por outro lado, o programa não valoriza apenas os conhecimentos linguísticos, mas também as práticas de relacionamento interpessoal e a formação do aluno enquanto cidadão europeu, promovendo também a utilização das tecnologias de informação e comunicação por parte do mesmo.

Outro documento que orientou o nosso trabalho, no âmbito da PES e que já foi referido para a disciplina de Português foi o documento “ Metas de Aprendizagem 2010”, tendo sido já referido como um documento não normativo mas de grande utilidade no âmbito do ensino básico. “A proposta das metas de aprendizagem para as línguas estrangeiras apresenta os desempenhos esperados no percurso do 3.º ciclo de escolaridade no contexto curricular de Língua Estrangeira II (LE II). Os documentos de referência para a elaboração das metas foram os programas nacionais de Alemão, Espanhol, Francês e Inglês em vigor, assim como as opções formuladas no Currículo Nacional do Ensino Básico, nomeadamente nas «Competências Essenciais» das Línguas Estrangeiras, em articulação com os níveis da escala de competências do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas” (Ministério da Educação, 2010:1).

As Metas organizam-se em domínios que remetem para as competências de compreensão, interação e produção oral e escrita. Para Espanhol LE II existem seis metas, subdivididas em meta final, metas intermédias até ao 7º ano e metas intermédias até ao 8º ano. Cada uma delas remete para um nível de desempenho do QECR e permite

ao professor conhecer as metas por domínios e por ano de escolaridade, ainda que atendendo às características das turmas se possam ultrapassar as metas previstas para um determinado ano ou então podem não se conseguir atingir. No caso da turma C, do 9º Ano, o documento revelou-se útil porque nos permitiu saber aquilo que se espera que o aluno saiba no final de ciclo para cada um dos domínios.

Queremos referir que as Metas Curriculares substituíram as Metas de Aprendizagem, sendo que as de Português foram homologadas por Despacho número 10874/2012, de 10 de Agosto. Não tendo ainda sido as mesmas reformuladas para a disciplina de Espanhol.

Assim, o professor deve ser flexível e deve-se ir adaptando às sucessivas alterações à legislação que lhe vão sendo transmitidas e que regulam a educação em Portugal.

Como já referimos a propósito da disciplina de Português, a pedido da Orientadora de Espanhol, aplicámos questionários aos alunos da Turma C, do 9º ano e do Curso Profissional 2º PTAGD1, a fim de conhecermos o perfil de cada um destes alunos, para podermos estudar as estratégias de ensino mais adequadas.

Em relação à Turma C, do 9º ano, verificámos que era constituída por 21 alunos, dos quais 12 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. A maioria destes alunos tinha 15 anos, sendo que três alunos eram de nacionalidade brasileira.

Como disciplinas preferidas destes alunos destacavam-se a Educação Física e o Espanhol, seguidas da disciplina de Português, o que demonstrava que os alunos preferiam disciplinas de treino físico e de línguas. A maior parte dos alunos referiu que quando sentia dificuldades recorria ao professor e que na disciplina de Espanhol não apresentava dificuldades, sendo o seu nível de aprendizagem nesta disciplina bom. Tal tornava-se um factor positivo, pois o interesse e a motivação são essenciais na aprendizagem de uma língua.

Trata-se de uma turma, em que dos quinze alunos inquiridos, apenas dois eram repetentes. Cerca de metade dos alunos respondeu que estudava diariamente, que utilizava o manual escolar ou que recorria à internet, sendo pois alunos com hábitos de estudo, o que facilitava o processo de aprendizagem.

Outro aspeto positivo é o facto de que nas perguntas elaboradas especificamente para os alunos de nacionalidade estrangeira, todos gostavam da disciplina de espanhol.

Também aplicámos o questionário ao Curso Profissional 2º PTAGD1, o qual era composto por catorze alunos, dois do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos. Destes catorze alunos, apenas doze responderam ao questionário, sendo que todos eram de nacionalidade portuguesa.

Relativamente às disciplinas preferidas destes alunos destacavam-se a Educação Física e as disciplinas diretamente relacionadas com a prática desportiva. Os alunos preferiam as aulas em que trabalhavam em equipa e em que utilizavam meios audiovisuais.

Inquiridos pelas dificuldades na disciplina de Espanhol as mesmas, apesar de mínimas, verificavam-se a nível do funcionamento da língua, da expressão oral e da

compreensão de textos. Todos os alunos consideravam que o seu nível de aprendizagem de Espanhol era suficiente e apenas um aluno era repetente nesta disciplina.

A maior parte dos alunos referiu que optou por um Curso Profissional, porque se tratava de uma formação prática e também porque lhes conferia uma maior preparação para a vida laboral.

Não podemos deixar de referir os questionários apenas como um ponto de partida para o conhecimento dos alunos, dado que o mesmo se obtém na interação na sala de aula, através da comunicação e do desenvolvimento de relações de afetividade e de empatia.

## **B. PLANIFICAÇÃO, CONDUÇÃO DE AULAS E AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS**

*«A formação de futuros professores deve procurar fornecer referências de interpretação e análise das situações em que se desenrolará a sua atividade.» Mauri e Solé (Jesus, 2004:41)*

### **Considerações Gerais**

A nossa atividade como docentes, a título individual, teve início em 2010, da qual daremos conta mais adiante neste Relatório, mas desde já, queremos referir que a experiência da Prática de Ensino Supervisionada, no ano letivo 2012/13, na Escola Secundária André de Gouveia, de que é objeto o presente Relatório, nos proporcionou referências fundamentais para experiências futuras, não só porque foi supervisionada pelas Professoras Orientadoras da Escola e pelo Orientador da Universidade, mas também, porque foi a primeira vez que tivemos contacto com aulas da disciplina de Português e sobretudo, porque nos deparámos com variados contextos que tornaram ainda mais evidente a afirmação de que

«os contextos de trabalho onde os futuros professores são chamados a observar e a intervir não têm de ser “exemplares”, na medida em que não há escolas “exemplares”. Todas as situações propiciam aprendizagens, desde que a regra seja a de lidar com a diversidade a partir de um olhar crítico» (Canário, 2006:71).

Tal como já referimos, a PES foi uma experiência conjunta, ou seja, um trabalho de equipa.

Vamos começar por referir os aspetos comuns que orientaram o nosso trabalho nas duas disciplinas (Português e Espanhol) para depois particularizar determinados aspetos de cada uma.

A fase inicial do nosso trabalho no âmbito da PES teve um carácter marcadamente formativo, que se traduziu na observação de aulas de Português e de Espanhol.

Esta observação foi útil por diversos motivos, a saber:

- permitiu observar as práticas das Professoras Orientadoras, já com uma certa experiência, o que suscitou a nossa reflexão, contribuindo para o nosso desenvolvimento profissional e conseqüentemente para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem;
- permitiu que identificássemos um conjunto de estratégias, metodologias e abordagens utilizadas pelas orientadoras que foram objeto de posterior discussão e de análise nas reuniões de orientação;
- permitiu que conhecêssemos os alunos, os seus interesses, anseios e dificuldades e que nos fôssemos relacionando com os mesmos e com a realidade escolar.

A nossa observação de aulas foi antecedida de uma breve explicação das Professoras Orientadoras aos seus alunos sobre a PES, os seus objetivos e a razão de ser da nossa presença na sala de aula e da nossa própria apresentação perante os mesmos.

Sobre esta experiência, pensamos que a preparação científica, pedagógica e didática das Professoras Orientadoras, em especial o conhecimento dos conteúdos e sobretudo dos seus alunos, dos seus interesses, capacidades, necessidades, das suas diferenças individuais, permitiram-lhes conduzir as aulas de forma eficaz.

Ainda em relação às aulas por nós observadas, decidimos elaborar uma espécie de sumário para cada uma destas aulas. Todos estes documentos estão inseridos em dois dossiers distintos, um para a disciplina de Espanhol e outro para a disciplina de Português, cujo índice consta como anexo 3. Neste dossier também incluímos as nossas fichas biográficas (Anexo 4).

A fim de organizarmos melhor o nosso trabalho decidimos elaborar três calendários distintos, os quais foram elaborados mensalmente até ao fim da PES, contendo as duas disciplinas, Português e Espanhol. O primeiro, a que chamámos “*Calendário de aulas observadas*” (Anexo 5), no qual constam por ordem cronológica as aulas por nós observadas nas cinco turmas. O segundo, “*Calendário de trabalho autónomo*” (Anexo 6), onde constam as tarefas que nos foram confiadas pelas Professoras Orientadoras e a respetiva carga horária e por último, o “*Calendário de aulas assistidas*” (Anexo 7), o qual se refere às aulas por nós lecionadas e assistidas pelas Professoras Orientadoras e pelo Orientador da Universidade.

No primeiro período, a pedido da Professora Orientadora de Espanhol, elaborámos um questionário para aplicar às turmas e que era diferente para a turma do Curso Profissional. Posteriormente, decidimos aplicá-lo também às turmas de Português.

As nossas atividades ao longo da PES consistiram, entre outras, na consulta de documentos orientadores e prescritivos que regulam o ensino, na análise de manuais, na elaboração de planificações, na elaboração de planos de aula, na elaboração dos já referidos questionários para caracterização dos alunos, na organização do dossier da PES, na correção de provas de Português e de Espanhol, na elaboração total ou parcial de enunciados de provas de Espanhol e de Português, na elaboração de materiais para o Curso Profissional 2º PTAGD1, na organização e dinamização de atividades, etc. Para todas estas atividades contámos com o apoio, a orientação e a supervisão das Professoras Orientadoras da escola, que sempre nos deram liberdade para a “construção” das nossas aulas, embora não tivessem deixado de nos orientar na elaboração dos planos de aula e não tivessem deixado de fazer sugestões com vista a melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem.

Mas começemos por uma definição que é fundamental na profissão docente: ensinar. Segundo a perspetiva construtivista (Roldão, 2009. 14-15),

“ensinar consiste em desenvolver uma ação especializada fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária, isto é de acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovam activamente a aprendizagem do outro, embora não a possam garantir em absoluto, já que o

sujeito aprendente terá de desenvolver os correspondentes procedimentos de apropriação”.

Concordamos com a ideia desta mesma autora (2009:22) de que

“a aprendizagem seja do que for é sempre construída pelo e no aluno, de cujo esforço depende a consecução final do aprendido. O professor não é um substituto do aluno, nem um assistente passivo de uma suposta aprendizagem espontânea. Mas é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele- e não outros- a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino que conduzam à possibilidade efetiva de esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido”.

Já referimos que planificámos, o que para nós constituiu uma tarefa de expressão escrita da nossa construção mental de aula. Imaginámos cada uma das aulas como gostaríamos que nos fosse dada. Utilizámos modelos diferentes de planos de aula para as disciplinas de Português e de Espanhol, os quais descreveremos mais adiante.

Já tínhamos um certo conhecimento dos alunos, baseado na observação de aulas, a partir das quais elaborámos plantas da sala, passando revista com frequência às listas dos alunos das várias turmas, associando as fotografias aos nomes ou associando a factos que os alunos tivessem referido sobre si mesmos, fazendo um esforço por chamar sempre os alunos pelos seus nomes.

Outro aspeto importante e tido em conta nas aulas das duas disciplinas, relacionado com a nossa formação universitária em Comunicação Social é a capacidade de comunicar com os alunos, tal como refere Mira (2003:10) “... da mesma maneira que ninguém consegue ensinar aquilo que não sabe, também ninguém consegue ensinar se não for capaz de comunicá-lo”. O mesmo autor refere “já se conhece que cerca de 80% das nossas comunicações são de tipo não verbal”, pelo que tivemos especial atenção com o vestuário que utilizámos nas aulas, os adereços, os gestos e a nossa própria postura, a qual foi redobrada na primeira aula de cada turma, dado que a primeira impressão é fundamental. Camacho e Sáenz citados por Mira (2003:128) referem que “os alunos são especialmente sensíveis às mensagens não verbais dos professores”. Também fomos sensibilizadas neste sentido pelas Professoras Orientadoras. Infelizmente nas primeiras aulas e em relação à proxémica, ficávamos perto do quadro ou do computador, o que é de evitar, pois citando Mira (2003:135-136)

“O professor demasiado agarrado ao seu espaço normalmente pré-determinado e confinado ao da sua secretária e ao que dá acesso ao quadro, não só dificulta a sua relação com os alunos como torna impossível supervisionar os seus trabalhos como gerir a disciplina muitas vezes consubstanciada na atenção às atividades escolares”.

Também procurámos manter os alunos sempre ocupados, evitando quebras no ritmo da aula. Por outro lado, sempre fomos pontuais não apenas nas aulas observadas e assistidas, mas também nas atividades organizadas na escola, dado que “chegar pontualmente à aula ou a qualquer encontro marcado para a realização de um trabalho ou de outro objetivo qualquer, deve ser ponto de honra para qualquer dos intervenientes

no processo: professor e alunos” (Mira, 2003:136). Em relação à prosódia, o nosso tom de voz foi claro, audível e perceptível por parte dos alunos, procurámos escutar a nossa própria voz, a fim de melhorar o ritmo e a entoação.

Por outro lado, podemos afirmar que a nossa formação a nível humano permitiu-nos desenvolver uma boa relação pedagógica com os alunos, concordamos com Mira (2003: 83) quando afirma que “para se criar uma boa relação pedagógica e para que ela se mantenha e dê bons resultados, deve imperar a argumentação, o diálogo, a igualdade, construtores da verdade e da moral, e nunca o poder e a força”. Também existem normas pré-estabelecidas (levantar a mão, pedir para ir à casa de banho, não interromper o professor) que promovem o respeito mútuo, a disciplina e permitem que a aula decorra normalmente. O próprio tacto pedagógico do docente é fundamental. Mas não podemos também esquecer que “a relação pedagógica não pode ignorar, à partida, que tem de se apoiar no amor e na confiança, bases de uma pedagogia empática” (Mira, 2003: 90).

## **1. DISCIPLINA DE PORTUGUÊS**

As atividades da PES no âmbito da disciplina de Português, tiveram início no dia 9 de Outubro de 2012, com uma primeira reunião com a Professora Orientadora de Português, que nos mostrou a Escola e nos possibilitou um primeiro contacto com a comunidade escolar. As turmas de Português atribuídas para a realização da PES foram a turma C, do 8º ano de escolaridade e a turma H1, do 12º ano de escolaridade. A assistência às aulas do 8º ano foi feita nas terças e quintas-feiras, em blocos de 90 minutos, e a assistência às aulas do 12º ano foi feita nas segundas e nas quartas-feiras, também em blocos de 90 minutos. Ficou, ainda, definida a assistência às aulas da turma A, do 8º ano de escolaridade, sempre que possível, para observação de aulas e apoio à Professora Orientadora, ficando acordado que não iríamos lecionar nesta turma.

As reuniões semanais com a Professora Orientadora ficaram agendadas para dois tempos de 45 minutos nas segundas-feiras e nas terças-feiras, ambas a decorrer das 10h05m às 10h50m, das quais redigimos atas.

Além disso, ficou ainda definido qual o trabalho que seria desenvolvido inicialmente nas horas de Prática de Ensino Supervisionada em que não estivéssemos na escola: correção de testes; elaboração de matrizes; preparação dos planos de aula e dos materiais para as aulas assistidas, reflexões sobre as mesmas.

Durante o ano letivo, pudemos perceber diversas conceções relativamente ao ensino e à aprendizagem; ver e analisar diferentes formas de conduzir a aula e as interações entre a professora e os alunos; ter um maior conhecimento das dificuldades e fragilidades sentidas; refletir sobre a capacidade de resolução de problemas concretos.

Face à organização da sala de aula, em todas as salas as mesas estavam dispostas de maneira convencional/tradicional. Todas as salas estavam equipadas com quadro, computador, ligação à internet, videoprojector e tela. No 8º ano, turma C, durante o segundo período, a sala ficou disposta em U, o que possibilitou uma maior interação. Nas turmas do 8º A e C, os alunos sentavam-se, normalmente, nos lugares estipulados pela professora, ou mudavam de lugar sempre que fosse conveniente e benéfico por proporcionar melhores condições físicas para a aprendizagem.

Quanto à gestão da sala de aula, quem definia o que se iria fazer na aula, em todas as turmas, era a Professora. A turma do 8º A era uma turma participativa, mas os alunos apresentavam com frequência comportamentos repreensíveis, o que não permitia à professora ser demasiado “generosa” com eles neste aspeto, porque mudavam de atitude permanentemente, adotando posturas e comportamentos incorretos com muita facilidade. Eram também alunos muito imaturos e irresponsáveis. Na turma C, do 8º ano, apesar de por vezes também se registar algum caso de comportamento incorreto, o fator principal que levava a que a gestão da sala de aula nunca fosse negociada com os alunos prendia-se com o facto de serem alunos completamente desinteressados das atividades escolares, adotando durante as aulas uma atitude praticamente apática e indiferente aos conteúdos em estudo. No entanto, em qualquer das turmas, quando alguém fazia uma pergunta ou abordava um tema diferente do tema da aula, se houvesse relação ou possibilidade de relacioná-lo com o tema da aula, a professora direcionava a questão para os conteúdos da aula. Quando a situação não se justificava, a professora chamava a atenção do aluno ou alunos, relembrando as regras da sala de aula (quando necessário) e continuava a aula.

Quanto à forma de trabalhar nas aulas, no 12º ano, a Professora colocava questões individualmente, mas depois as mesmas eram trabalhadas e debatidas em grande grupo por toda a turma. Nas turmas do 8º ano, os alunos eram mais estimulados a trabalhar individualmente.

Sobre a interação na sala de aula, há a referir que a Professora promovia a participação de todos os alunos. Nas turmas do 12º e do 8º C, normalmente, era a mesma que incitava os alunos a participar, enquanto na turma do 8º A existia maior iniciativa por parte dos alunos, se bem que, na maior parte das vezes, não o faziam de forma organizada.

Quanto ao discurso da Professora, era um discurso claro e simples, fácil de compreender. O tipo de perguntas utilizado era variado (de resposta sim/não, de resposta certa, de resposta aberta, etc.) e eram direcionadas, muitas das vezes, a um aluno em particular, dando-lhe tempo para pensar depois de fazer a pergunta, valorizando a sua resposta sempre que fosse correta ou levando-o a refletir sobre a resposta quando errava. Já o discurso dos alunos denotava falta de vocabulário e de conhecimentos gramaticais, erros de sintaxe, entre outras dificuldades. Respondiam com frases curtas, sobretudo nas turmas de 8º ano, não se alongando nas justificações.

Na relação entre os alunos, a situação era diferente em cada turma. Na turma H1, do 12º ano não pareciam existir grandes laços de amizade entre toda a turma, isto é, a turma não funcionava como um todo, existiam sim pequenos grupos dentro da turma, cujos elementos interagiam entre eles. Na turma A, do 8º ano sentia-se uma maior empatia entre todos os alunos da turma, interagindo entre eles de uma forma mais espontânea e natural. Era esta a turma que apresentava um maior sentimento de comunidade. Na turma C, do 8º ano, existiam dois ou três grupos de pares formados que mantinham alguma interação entre eles, mas existiam, no entanto, alunos de nacionalidade estrangeira que parecia demorarem a integrar-se na turma, sobretudo a aluna de nacionalidade chinesa, pelo que não era fácil estabelecer uma relação mais próxima entre eles, assim como levá-los a colaborar entre eles nas aulas.

Sobre o clima de sala de aula podemos dizer que era bom. Nas turmas do 8º ano, a tranquilidade do clima da sala de aula era perturbada pelos comportamentos de certos alunos. Contudo, a Professora mostrava-se sempre entusiasmada e interessada no seu trabalho, o que favorecia a relação com os alunos e ajudava a superar a desmotivação por vezes sentidas, sobretudo no 8º C. A Professora conhecia e utilizava os nomes dos alunos quando se dirigia a eles, escutava-os com atenção quando participavam, não os envergonhava ou inferiorizava quando erravam e aceitava opiniões diferentes. Podemos dizer, pois, que a professora promovia um clima de colaboração e entreajuda.

Quanto às atividades educativas, notava-se que existia uma preparação e seleção cuidadosa das mesmas, e das metodologias por parte da professora; eram acessíveis aos alunos; adequavam-se aos objetivos propostos; e estavam bem articuladas, existindo um equilíbrio entre quantidade e o tipo de informação disponibilizada aos alunos. E a professora apresentava sempre aos alunos o tema e os objetivos das atividades. A duração das atividades era adequada ao tempo de concentração dos alunos, utilizando a professora, muitas vezes, diferentes recursos numa mesma aula para ganhar a atenção dos alunos quando estes começavam a distrair-se, ou mesmo quando o tempo da aula já ia avançado, ou ainda quando o conteúdo era mais aborrecido e monótono. Também, sempre que possível, a professora recorre a situações do dia-a-dia para exemplificar conceitos abordados na aula.

Pelo exposto, a observação das aulas a que assistimos permitiu-nos, assim, construir novos conhecimentos didáticos e consolidar outros. É de destacar a forma como a Professora motivava os alunos, valorizando os seus sucessos; a confiança na utilidade dos materiais a utilizar; a transição entre as atividades educativas, recorrendo à variação dos recursos e instrumentos; as estratégias para identificar necessidades de apoio educativo; as estratégias de questionamento; as estratégias de resolução de problemas de indisciplina; e a forma de levar os alunos a compreender a sua aprendizagem e a refletir sobre ela, o que é próprio de uma professora com muitos anos de experiência como docente.

Antes de falarmos das aulas assistidas, iremos descrever a estrutura das planificações e dos planos de aulas por nós elaborados.

Em relação às planificações e a pedido da Professora Orientadora, elaborámos a planificação a médio prazo da unidade “textos narrativos” (Anexo 8) para o 8º ano, turma C, uma vez que nas nossas primeiras aulas assistidas iríamos explorar o conto “A Aia”, de Eça de Queirós. Para tal, consultámos o Programa de Português do Ensino Básico, o CNEB, e a planificação anual da disciplina e o próprio Manual, da Texto Editores. Na mesma, considerámos os seguintes campos: domínios (ouvir/falar, ler, escrever, funcionamento da língua); processos de operacionalização, conteúdos, atividades/estratégias, recursos, avaliação e tempo. Esta planificação foi discutida com a Professora Orientadora, que nos sugeriu a substituição da designação *competências* por *domínios* e *conhecimento explícito da língua* por *funcionamento da língua*.

Por indicação da mesma, utilizámos na maior parte das aulas o Manual de 8º ano, que já referimos anteriormente, e o Caderno de Atividades, dado que os alunos guardavam sempre os seus manuais no armário da sala, facto justificado pela falta de hábitos de estudo e por uma questão de conveniência, já que tinham aulas sempre na

mesma sala. A Professora Orientadora aconselhou-nos a usar o manual, não só pelo motivo antes referido, mas também pela elevada qualidade do mesmo. Por outro lado, se optássemos por fichas, facilmente as iriam perder, dado que muitas das fichas guardadas no armário da sala iam parar ao cesto do lixo.

Relativamente aos planos das aulas assistidas, foram elaborados por nós e discutidos com a Professora Orientadora, que, quando achava necessário, propunha alterações e fazia sugestões. A estrutura dos planos estava organizada em duas partes. A Parte I, mais sintetizada, na qual fazíamos referência ao número da lição, ano, turma, tempo da aula e data. Também eram referidos o tema da aula, os conteúdos e os domínios a explorar. O sumário constava desta primeira parte, e era redigido no início da aula.

Considerámos fundamental incluir uma atividade ou para motivação remota ou para motivação inicial dos alunos, dado que a motivação escolar constitui, actualmente, uma área de investigação que, na opinião de Gutiérrez, citado por Ribeiro (2001), “permite, com alguma relevância, explicar, prever e orientar a conduta do aluno em contexto escolar”. Segundo Nieto, citado pela mesma autora (2001), “a maioria dos psicólogos define motivação como um processo que tenta explicar factores de activação, direcção e manutenção da conduta, face a um objectivo desejado”. A mesma refere que «O professor deverá ter sempre um papel decisivo, mesmo que se resuma ao fornecimento de “incentivos motivantes”». Ainda citando Boruchovitch, acrescenta: “a motivação, em concreto, não é somente uma característica própria do aluno, mas também mediada pelo professor, pela ambiente de sala de aula e pela cultura da escola”. Concordamos com a autora quando afirma que “das distintas formas de promover a motivação, a principal é que o próprio professor seja um modelo de pessoa motivada”, tendo sido esta a atitude que desenvolvemos ao longo da PES. Escolhemos um Provérbio Chinês que traduz a importância da motivação:

*“Diz-me e eu esquecerei, Ensina-me e eu lembrar-me-ei, Envolve-me e eu aprenderei”.*

A primeira parte do plano de aula termina referindo os objetivos a atingir, as estratégias utilizadas e os instrumentos de avaliação.

A Parte II descreve a aula, em termos de procedimentos e estratégias.

Consideramos que o plano de aula não é de modo algum um documento rígido, dado que no decorrer da aula surgem situações imprevistas, não planeadas com as quais temos de lidar.

De seguida iremos descrever o trabalho de apoio, que desenvolvemos na turma A, do 8º ano, para depois descrevermos as aulas assistidas na turma C, do mesmo ano.

Na turma A, do 8º ano não aplicámos nenhum questionário de caracterização de turma, mas como já referimos, tratava-se da turma com um maior sentido de comunidade, em que havia grande interação entre os alunos, sendo que a participação era desorganizada. Eram alunos curiosos, interessados, mas também existiam alunos problemáticos em termos disciplinares, pelo que a nossa intervenção ajudou a acalmar a agitação própria desta turma e, por outro lado, cada uma de nós, estudantes da PES, prestámos apoio individualizado a dois alunos com Necessidades Educativas Especiais, sendo que um deles apresentava um quadro de dislexia e o outro de hiperatividade. Estes dois alunos estavam perfeitamente integrados na turma e interagem normalmente

com os colegas. A turma era constituída por 20 alunos, 12 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, sendo que nenhum deles era repetente. O conhecimento destes alunos foi obtido pela observação de aulas e os aspetos individuais a ter em conta foram-nos descritos pela Professora Orientadora.

O nosso apoio a esta turma começou no dia 22 de Outubro e terminou no dia 13 de Maio. A Professora Orientadora também optou nesta turma por utilizar o Manual, ainda que também utilizasse fichas de trabalho e recursos da Internet (vídeos, canções, filmes). Antes de cada aula, a Professora Orientadora informava-nos sobre o conteúdo que iria tratar na mesma e indicava-nos se o nosso trabalho iria decorrer na sala de aula ou se achava conveniente que alguns alunos fossem connosco para outra sala.

Com a turma em geral, a Professora Orientadora, consciente do seu papel na formação global do aluno, insistia em determinadas regras de conduta: a entrada na sala era ordeira, pediam autorizar para falar, não permitia que a interrompessem. Por outro lado, também desenvolveu relações de afetividade com os alunos, pois rapidamente notava se um aluno não estava bem disposto, ou tecia um elogio ou qualquer tipo de reforço positivo.

Relativamente à distribuição dos alunos pela sala, era a tradicional, se bem que ao longo do ano, vários alunos mudaram de lugar, por indicação da Professora Orientadora, na tentativa de manter a ordem dentro da sala. Os alunos tinham aulas sempre na mesma sala e tinham um armário onde guardavam os seus manuais.

Nós sentámo-nos sempre ao lado do aluno com hiperatividade. Como já referimos, trata-se de um aluno especial, de acordo com o princípio de Escola Inclusiva, segundo o qual os alunos aprendem juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças. O Decreto-Lei nº 3/2008, enquadra legalmente o desenvolvimento da Educação Especial em Portugal. Este aluno realizava as tarefas a um ritmo mais lento do que os outros, pelo que precisava do nosso apoio e atenção. Nos dias em que estava mais agitado, o aluno ia connosco para outra sala, o que lhe permitia fazer as mesmas tarefas que os outros alunos faziam na sala de aula, num ambiente mais calmo. Este aluno apresentava dificuldade em copiar o que estava escrito no quadro, pelo que lhe tínhamos que ditar lentamente e corrigir os seus erros no caderno diário. Na leitura de texto, tínhamos que o auxiliar, colocando o dedo indicador debaixo de cada palavra, para que o mesmo fosse seguindo o texto. A nossa relação pedagógica com este aluno baseou-se na afetividade, dado que a mesma, segundo Amado et al. (2009:78)

“na perspectiva da *relação do professor para com os alunos*, implica dar conta do modo como estes percebem a acção daquele no domínio do respeito (incluindo a capacidade de os escutar), no plano da competência (preocupação pelas aprendizagens efectivas de cada um), no plano da justiça relacional e da gestão dos poderes (ausência de favoritismos, ausência de exclusão, partilha de decisões e de iniciativas), e no plano pessoal (abertura aos interesses e problemas do aluno, cuidado e preocupação, valorização da sua liberdade e sentimentos, etc.)”.

No que diz respeito à avaliação deste aluno, a mesma foi sempre da responsabilidade da Professora Orientadora, que elaborava um enunciado distinto para as suas provas e se encarregava da correção das mesmas.

Em termos de conteúdos, nesta turma foram abordados os seguintes: texto de imprensa, textos narrativos, textos autobiográficos e textos de teatro. Relativamente a estes últimos, a Orientadora escolheu o “Mercador de Veneza”, o qual não constava do Manual e que, segundo ela, iria suscitar maior interesse da parte dos alunos, o que se veio a confirmar. Os alunos sentiram-se motivados, envolvidos na história e curiosos por saber o final. Por outro lado, os conteúdos relativos ao funcionamento da língua foram sempre lecionados integrados num determinado contexto e numa perspetiva de continuidade em relação ao 7º ano. De acordo com Costa et Al. (2008:165) “o conhecimento da gramática é fundamental para um melhor desempenho em diferentes tarefas associadas ao domínio da língua. A aplicabilidade dos conhecimentos de gramática, é portanto, manifesta e deve ser explorada”. Foram lecionadas as classes de palavras (o verbo, o adjetivo, o pronome) e alguns conteúdos de sintaxe. Relativamente à explicação de cada conteúdo, era feita oralmente e escrita no quadro, de forma bem organizada e com letra bem legível. A Professora Orientadora alertou-nos para a importância deste facto. Constatámos a preocupação da mesma em verificar se todos os alunos tinham compreendido, e se tal não acontecia, reformulava a explicação. Outra estratégia muito frequente e que suscitava a atenção dos alunos era a enunciação de frases que se relacionavam com os gostos dos mesmos ou com as próprias rotinas. A transição de um conteúdo para o outro, na mesma aula, foi sempre feita de forma subtil, de modo a não afligir os alunos, seguindo um fio condutor e mantendo o seu interesse.

A partir do segundo período, a Professora Orientadora propôs aos alunos que escrevessem um “Diário de turma”, com as suas impressões sobre as aulas desta disciplina. Esta ideia suscitou a participação de todos, pois todas as semanas um aluno escrevia o diário e passava a outro colega, possibilitando que se trabalhasse a expressão escrita, a leitura e o funcionamento da língua.

Corrigimos provas de avaliação de todos os alunos desta turma, excepto dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Previamente, analisávamos com a Professora Orientadora a estrutura de cada prova, discutindo os cenários de resposta e efetuando propostas de cotação das mesmas, que eram analisadas em conjunto. Quando acabávamos a nossa correção, reuníamos novamente e conversámos sobre os níveis de desempenho dos alunos, sobre as notas obtidas, sobre as perguntas que geraram maiores dificuldades, sobre a média obtida pela turma, e sobre as ilações que podíamos recolher a partir destes resultados.

A nossa intervenção nesta turma também se traduziu na participação e no apoio à Oficina de Leitura, num bloco semanal de 45 minutos, que teve início no segundo período e que terminou em Maio. A obra escolhida “Os da minha rua”, de Ondjaki, suscitou o interesse dos alunos. Tratava-se de um escritor angolano, pelo que os contos se inseriam na realidade angolana. Os alunos questionavam palavras que não conheciam e todos líamos, em voz alta, quatro ou cinco parágrafos. A sala era organizada de modo a que se fizesse um círculo, possibilitando a aproximação entre alunos e professoras, num ambiente mais informal e acolhedor, dado que apenas participavam dez alunos. Cada semana participava metade da turma e a outra metade lia na Biblioteca, sendo que na semana seguinte sucedia o inverso. Por vezes, a Professora Orientadora chamava a atenção para determinados aspetos da cultura africana ou relacionava aspetos de uma

história com a realidade concreta dos alunos. No final da leitura de um conto, comentava-se o mesmo, pelo que era trabalhada a competência da leitura e a competência oral. Pareceu-nos que o desenvolvimento da comunicação oral em sala de aula proporcionou aos alunos uma maior autonomia e confiança no uso da linguagem falada. A interação oral também foi estimulada através do debate de ideias sobre os contos.

Concordamos com o facto de que

“ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito, ou seja, dar às crianças as ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes” (Sim-Sim, 2007:5-6).

A leitura de textos narrativos proporcionou aos alunos a identificação de temas e de ideias principais, de recursos linguísticos, em articulação com o conhecimento explícito da língua. Esta experiência de aprendizagem também nos proporcionou um contacto mais próximo com os alunos, com os seus anseios, com as suas expectativas, e para nós, estudantes da PES, constituía não apenas o momento mais informal da semana, mas sobretudo, era o mais gratificante por sabermos que os alunos desfrutavam com a leitura e aprendiam.

Segundo Martínez Agudo (2006:37) “el único modo de aprender realmente a enseñar es practicando la docencia en una clase”, pelo que iremos descrever as nossas aulas assistidas, primeiro na turma C, do 8º ano e depois na turma H1, do 12º ano.

A nossa primeira aula assistida na turma C, do 8º ano, aconteceu no dia 15 de Novembro, em dois blocos de 45 minutos. Ficou decidido que a aula seria dada nos primeiros 45 minutos pela estudante da PES Carla Pica e a segunda estudante daria os últimos 45 minutos.

Após recebermos os alunos e aguardamos que se sentassem, escrevemos o sumário no quadro, seguindo a sugestão da Professora Orientadora e de modo a aguardar pela chegada dos restantes alunos, dado que a turma, apesar de ter poucos alunos, os mesmos não eram pontuais. No entanto, consideramos que o sumário torna-se mais produtivo quando escrito no final da aula, à semelhança do que acontecia na disciplina de espanhol, devendo ser uma construção conjunta de alunos e professora, pois tal como refere Mira e Silva (2007:297)

“trata-se de um segmento discursivo, em linguagem verbal escrita, que se elabora, em contexto de ensino-aprendizagem, para, após a realização de uma síntese final da aula, se fazer registo sintético e estruturado daquilo que nela se realizou, respondendo a finalidades informativas, formativas, educativas e institucionais”.

Por outro lado, da nossa parte, chegámos sempre à sala entre 10 a 15 minutos antes, para preparar a aula. Podemos afirmar que na primeira aula assistida e por termos observado já várias aulas desta turma, já conhecíamos todos os alunos e sabíamos identificar algumas das suas dificuldades, sendo que o factor desmotivação, aliado a uma certa apatia, eram comuns a todos estes alunos.

Na verdade, sentimos que embora os alunos tivessem sido motivados para a leitura do conto “A Aia”, a maior parte possivelmente não tinha lido a obra, pelo que a gestão do tempo não resultou como se tinha previsto. Na primeira parte foi apresentado um powerpoint (Anexo 9) sobre o autor, Eça de Queirós e pedimos aos alunos que fossem lendo em voz alta, a fim de promover a participação e o envolvimento dos mesmos. O objetivo da utilização deste recurso era o de proporcionar informações sobre a vida e a obra do autor e sobre algumas curiosidades do conto. Verificámos que, quando começávamos a ler em voz alta, os alunos distraíram-se e dispersaram a sua atenção. Tal também se deveu ao facto de não termos circulado pela sala, como referiu a Professora Orientadora, pois teria evitado a comunicação fora do contexto da aula.

Na segunda parte da aula, quando os alunos resolveram a ficha de verificação de leitura, de resposta múltipla (Anexo 10), já começavam a estar mais agitados e constatámos que muitos não tinham lido o conto. Recorremos, por sugestão da Professora Orientadora, a algumas perguntas do questionário do manual. Tanto o Powerpoint como a ficha de verificação de leitura foi um trabalho conjunto nosso, enquanto estudantes da PES, como resultado da pesquisa de informação em várias fontes que mencionámos como bibliografia.

Após a resolução da ficha, fizemos a correção em grande grupo, procurando que os alunos respondessem por sua iniciativa, o que não aconteceu. A estratégia seguinte consistiu em fazer perguntas dirigidas individualmente aos alunos, e não à turma, o que os levou a responder. Após o aluno ter chegado à resposta, a mesma era projetada para que todos os alunos pudessem escrever no caderno diário, havendo alunos com diferentes ritmos de escrita.

Em relação a esta aula, retirámos como aprendizagem que a gestão do tempo foi mal calculada, pois alguns alunos são muito lentos, pelo que precisam de mais tempo para realizar as tarefas. Por outro lado, o facto de termos apresentado as respostas ao questionário em powerpoint, não motivou os alunos para a resposta, pois já sabiam que iria surgir projetada, o que não representava nenhum desafio para os mesmos.

Esta primeira aula assistida constituiu a motivação remota para as seguintes, nas quais procedemos à exploração do mesmo conto. Por indicação da Orientadora definimos como forma de exploração do mesmo: a leitura do texto; a exploração do vocabulário; a síntese do excerto que ia ser analisado; e seguir o questionário indicado no manual.

A seguinte aula assistida, dada já individualmente, realizou-se no dia 20 de Novembro, em dois blocos de 45 minutos. Resolvemos um questionário de compreensão do texto que constava do manual. As perguntas incidiam sobre os primeiros cinco parágrafos do texto, incentivámos os alunos na exploração do vocabulário, tendo verificado que os seus conhecimentos eram muito reduzidos, o que é natural numa turma sem hábitos de leitura. Optámos por analisar parágrafo a parágrafo, relacionando o vocabulário em articulação com o funcionamento da língua (adjetivos, verbos, advérbios), identificando recursos expressivos e analisando categorias da narrativa (caraterização direta e indireta das personagens), sempre procurando uma maior participação por parte dos alunos. O próprio Programa refere que “O conhecimento explícito é transversal aos diferentes domínios e as competências

específicas (...) devem ser trabalhadas quer autonomamente, quer de forma articulada” (Ministério da Educação, 2008:123).

Após a análise do parágrafo, solicitávamos a um aluno que lesse em voz alta uma pergunta do questionário do manual e que tentasse localizar a resposta no texto. À medida que cada aluno ia chegando à resposta, procedia-se ao seu registo no quadro, pelo que a resposta era construída pelo aluno, constituindo esta a maior aprendizagem retirada desta aula e da relação com os alunos.

A Professora Orientadora solicitou-nos que escolhêssemos um texto narrativo que constasse do Manual e um conteúdo gramatical para lecionar nas duas últimas aulas assistidas na turma C, do 8ºano, dado que a partir de Março, iríamos lecionar na turma H1, do 12º ano.

Assim, escolhemos, e tendo em conta que a Professora Orientadora era da mesma opinião, o excerto relativo aos moinhos de vento da obra “Dom Quixote de la Mancha” para lecionar na aula de dia 22 de Janeiro (Anexo 11). Achámos que ao tratar-se de um texto divertido, iria criar um clima de descontração e predispor os alunos para o seu estudo. Por outro lado, tínhamos a esperança de que ao ser a obra-prima da literatura espanhola, não era totalmente desconhecida para os alunos. A mesma não se veio a concretizar, dado que apenas um aluno a conhecia.

Escolhemos como atividade de motivação inicial um jogo sobre a vida e a obra de Miguel de Cervantes (Anexo 12), a fim de permitir que os alunos, de forma lúdica, tomassem contacto com este autor e contextualizassem historicamente a obra. O procedimento seguido no jogo foi o seguinte: foram distribuídos dez cartões laranja e dez cartões amarelos (ou seja um cartão de cada cor a cada aluno). Os primeiros continham a primeira parte das frases e os segundos o fim das mesmas. O aluno com o cartão laranja nº 1 lia o início da frase e o aluno que achar que tem o cartão com o fim da mesma, deveria lê-lo em voz alta e assim sucessivamente. Foram sendo dadas orientações aos alunos e esclarecimentos sobre o conteúdo de cada frase.

O jogo decorreu ordeiramente e os alunos mostraram-se empenhados, desenvolvendo um espírito de entreajuda, que não era habitual nestes alunos. O que traduz a ideia de que o ensino do português não assume apenas uma vertente linguística, mas também contribui para a formação dos alunos.

Após o jogo, foi projetado o episódio relativo ao excerto, de apenas 8 minutos, o que permitiu que os alunos compreendessem oralmente o excerto em causa e partissem para a leitura do mesmo já com algum conhecimento e com algumas referências visuais.

De seguida resolvemos o questionário do manual relativo a este texto, segundo o seguinte procedimento: primeiro, a leitura por parte de um aluno, depois, a indicação da sequência que os alunos deveriam ler para se orientarem na resposta. Íamos fazendo perguntas e dando pistas que ajudassem os alunos a obterem a resposta, ao mesmo tempo íamos esclarecendo em voz alta dúvidas sobre o vocabulário. Após os alunos terem dado a resposta, a mesma foi escrita no quadro e copiada por eles para os seus cadernos diários.

A velocidade de leitura era muito lenta por parte de alguns alunos, assim como a expressão escrita, pelo que nos vamos deslocando pela sala (mais funcional, graças à disposição em U) para prestar apoio aos mesmos, sabendo que a plano de aula não iria

cumprido, dado que não iriam responder a todas as perguntas do questionário. Tal facto, permitiu concluir que a aprendizagem do aluno é fundamental e que nós, enquanto professoras, devemos identificar a heterogeneidade e desenvolver uma pedagogia diferenciada que conduza à aprendizagem. Sobre os diferentes momentos de avaliação desta turma, falaremos mais adiante.

Em relação às aulas assistidas da turma H1, do 12º ano, podemos afirmar que a observação das aulas da Professora Orientadora desde o dia 22 de Outubro, nos proporcionou um conhecimento prévio dos alunos, do clima de tranquilidade que se vivia na turma e que favorecia a aprendizagem, tornando até mais leves os conteúdos mais enfadonhos. Em relação à gestão do espaço, os alunos não tinham lugares definidos, sentando-se em diferentes carteiras, de aula para aula. A relação da professora com os alunos era boa, pois encorajava-os a participar, lançando-lhes desafios, utilizando muitas vezes o humor (de forma apropriada) e falando de temas atuais.

A turma, apesar de ser de 12º ano e de ter alunos participativos, os mesmos não revelavam iniciativa, sendo por vezes a própria Professora Orientadora a propor o tema de escolha livre para as suas apresentações orais, incentivando-os à leitura para posterior apresentação oral. A avaliação destas apresentações foi sempre feita pela mesma e comentada connosco. Por outro lado, tanto a Professora Orientadora como nós próprias, procurámos incutir a estes alunos o sentido de responsabilidade que advém do facto de serem alunos de 12º ano, que iriam prestar provas no exame nacional e candidatar-se ao ensino superior. A calendarização das aulas assistidas nesta turma ficou definida para Abril, atendendo à planificação anual de Português e à calendarização do Teste Intermédio da disciplina, tendo sido escolhida por nós a obra “Felizmente há Luar!”, de Luís de Sttau Monteiro.

Nesta turma utilizámos o mesmo modelo de plano de aula adotado para o 8º ano. À semelhança do que aconteceu no mesmo, a Professora Orientadora aconselhou-nos a utilizar o Manual adotado, “Página Seguinte”, da Texto Editores, por ser bastante completo em termos pedagógicos, sendo que seguimos este conselho.

Apenas iremos descrever a primeira e a terceira aulas assistidas desta turma, para explicar a evolução entre ambas.

A primeira aula assistida teve lugar no dia 7 de Abril, em dois blocos de 45 minutos. Tal como tínhamos previsto, iniciámos a aula escrevendo o sumário no quadro e procedemos ao estudo da obra “Felizmente há Luar!”, com a projeção de um pequeno vídeo sobre o autor. De seguida, pedimos a um aluno que fizesse um resumo sobre o mesmo, este acabou por se alargar, levando a repetições, que poderiam ter sido evitadas, dado que a nossa intenção era desenvolver a expressão oral e a capacidade de síntese do aluno.

Depois desta tarefa, fizemos uma pequena introdução sobre as características do texto dramático e assistimos a um pequeno vídeo sobre o tempo da escrita, ou seja, sobre o Estado Novo.

O facto de termos pedido a um aluno que resumisse o I Ato, constituiu um desfasamento em relação ao que tinha sido feito até ao momento, ainda que a intenção tivesse sido a de permitir que o aluno contextualizasse o tempo da história. De seguida,

fomos escrevendo, no quadro, os tópicos do tempo da história e do tempo da escrita, à medida que iam sendo ditos pelos alunos.

Desta aula retirámos as seguintes aprendizagens: as transições, pouco subtis, de uns temas para os outros, impossibilitam que a aula tenha um fio condutor. Por outro lado, não podemos manipular a aula, dirigindo o raciocínio dos alunos numa certa direcção, dado que o próprio programa de Português “valoriza o exercício do pensamento reflexivo pela importância de que se reveste no desenvolvimento de valores, capacidades e competências decorrentes do processo de ensino formal” (Ministério da Educação, 2002:2-3). Sendo que devemos promover a autonomia do aluno, dado que o processo se centra no mesmo e não no professor. As estratégias a utilizar devem adaptar-se às características dos alunos, isto é, a alunos de 12º ano já podemos ditar tópicos, não sendo necessário escrevê-los no quadro. Ao ditar estamos também a avaliar a compreensão oral.

A terceira aula assistida decorreu no dia 19 de Abril, num bloco de 45 minutos, na qual se prosseguiu o trabalho realizado na aula anterior, isto é, a caracterização das personagens da obra “Felizmente há Luar!”, segundo consta do plano de aula (Anexo 13). De seguida, os alunos juntaram-se em quatro grupos para um trabalho de análise dos aspetos simbólicos da mesma (a saia verde de Matilde, a moeda, a noite e a fogueira). Deixámos que os alunos escolhessem livremente os símbolos que queriam analisar, o que os motivou bastante, dado que a escolha foi consensual e todos se mostraram entusiasmados. Para cada símbolo, entregámos uma folha aos alunos com segmentos textuais e pedimos que consultassem um glossário de símbolos presente no manual, esperámos assim que os alunos seleccionassem a informação pertinente. A partir da análise dos segmentos textuais e extrapolando para o conjunto da obra, os alunos refletiram em grupo sobre o significado do respetivo símbolo e efetuaram uma pequena apresentação oral das suas conclusões a este respeito, desenvolvendo assim a leitura, a expressão escrita, a expressão oral, mas também e conseqüentemente, o conhecimento explícito da língua. Por outro lado, diversificou-se a participação dos alunos, pois quase todos os alunos participaram na apresentação oral. O que nos permite dizer que, através desta aula, aprendemos que os alunos através da metodologia de grupo, acabam por participar mais, demonstrando um maior envolvimento nas tarefas, aprendendo colaborativamente.

### **A Avaliação dos alunos**

Segunda Ferreira (2007:13) “Durante muito tempo, a avaliação das aprendizagens esteve, exclusivamente, associada ao paradigma quantitativo, positivista, assente nos pressupostos de objetividade, rigor, com ênfase no resultado da aprendizagem a curto prazo e no controlo das variáveis intervenientes”. O mesmo autor (2007:23) afirma que as funções pedagógicas tradicionais da avaliação das aprendizagens se subdividem na função diagnóstica, na função formativa e na função sumativa, que se distinguem pelas finalidades com que são realizadas.

A primeira

“pretende averiguar o grau de domínio dos pré-requisitos necessários ao início do processo de ensino-aprendizagem do aluno, que possibilitem que

esteja em situação inicial propiciadora de sucesso na aprendizagem, determinando, por isso, a tomada de decisões iniciais relativas àquele processo”

A função formativa (2007:27) visa

“a informação dos vários intervenientes no ato educativo sobre o processo de ensino-aprendizagem, o feedback sobre os êxitos conseguidos e as dificuldades sentidas pelo aluno na aprendizagem e, ainda, a regulação da mesma, com a intervenção atempada no sentido de encaminhar o processo realizado pelo aluno”.

A função sumativa “visa medir e classificar os resultados de aprendizagem pelos alunos” (2007:30).

Estamos de acordo com a afirmação de que “através da avaliação, nas suas diferentes modalidades (diagnóstica, formativa e sumativa), será possível, utilizando os instrumentos adequados, proceder à despistagem das dificuldades e dos erros que, numa perspectiva formativa, servirão de suporte a uma prática pedagógica diferenciada” (Ministério da Educação, 2002:29). Foi esta modalidade de avaliação que aplicámos ao longo da PES e que permite

“a regulação do processo de aprendizagem pela adoção de medidas de recuperação ou de estratégias de ensino individualizadas, o que se converte num factor de êxito para a realização da avaliação sumativa e, assim, torna o processo de ensino-aprendizagem mais motivador para o aluno; proporciona a análise do processo didático no sentido de o melhorar e de lhe atribuir mais qualidade; permite adotar atempadamente medidas de intervenção face às dificuldades e aos erros dos alunos” (Ferreira, 2007:29-30).

Nas turmas A e C do 8ºano, corrigimos várias provas elaboradas pela Professora Orientadora, a qual discutia connosco a cotação das mesmas e os vários cenários de resposta. Estas provas estavam organizadas por competências, sendo que os alunos resolveram provas de avaliação da compreensão oral, da expressão escrita e de compreensão escrita e ainda de funcionamento da língua. Anexamos o enunciado da prova de avaliação escrita aplicada à turma A (Anexo 14), do 8º ano, no mês de Outubro, a respetiva cotação (Anexo 15) e a grelha de correção (Anexo 16). O enunciado da mesma foi elaborado pela Professora Orientadora, tendo sido a cotação e correção da nossa responsabilidade. Após a correção das provas, reuníamos sempre com a mesma, que comentava os resultados da nossa correção, sendo que posteriormente redigíamos as nossas reflexões (Anexo 17). Nessas reflexões incluímos uma breve análise sobre o desempenho dos alunos por competências, especificando as dificuldades e por último, delineando estratégias e indicando aspetos a que se devia dar uma atenção particular.

Na turma H1, o 12º ano, e após concluirmos a unidade relativa ao texto dramático “Felizmente há luar!”, elaborámos o enunciado da prova de avaliação sobre o mesmo e os respetivos critérios de correção (Anexo 18).

## 2. DISCIPLINA DE ESPANHOL

As atividades de Prática de Ensino Supervisionada no âmbito da disciplina de Espanhol tiveram início no dia 16 de Outubro de 2012, com uma primeira reunião com a Professora Orientadora de Espanhol. Nessa reunião, a mesma deu-nos a conhecer a forma como se iriam desenvolver os trabalhos na escola neste ano letivo, tendo ficado acordado quais as aulas da Orientadora Cooperante que iríamos observar (9ºano, Turma C e Curso Profissional 2º PTGD1), assim como a calendarização das aulas que seriam por nós lecionadas no primeiro período. Estas reuniões semanais com a Professora Orientadora ficaram agendadas para dois tempos de 45 minutos nas terças-feiras e nas quintas-feiras, ambas a decorrer das 12h40m às 13h25m, das quais redigimos atas.

Além disso, ficou ainda definido qual o trabalho que seria desenvolvido inicialmente nas horas de Prática de Ensino Supervisionada em que não estivéssemos na escola: realização de planificações modulares para o curso profissional 2º PTGD1; correção de testes; elaboração de matrizes; caracterização das turmas; preparação dos planos de aula e dos materiais para as aulas assistidas.

Durante o ano letivo 2012/13 foram observadas semanalmente aulas das duas turmas de Espanhol, uma do ensino básico e outra do ensino secundário. Estas observações revelaram-se de grande utilidade, uma vez que nos permitiram perceber a forma como a Professora Orientadora conduzia as aulas, o tipo de atividades que realizava com os alunos e a preocupação constante não só com a motivação dos alunos como também com a participação dos mesmos nas atividades que decorriam em contexto de sala de aula. A Professora Orientadora comunicou sempre na língua espanhola e incentivou os alunos a fazê-lo, interrompendo-os oportunamente quando utilizavam a língua materna, e permitindo o desenvolvimento de subcompetências, tais como: a linguística, a discursiva, a estratégica, a sociocultural e a sociolinguística. O discurso da Professora era um discurso claro e simples, fácil de compreender. Nas duas turmas, os alunos apresentavam algumas dificuldades a nível da oralidade, procurando muitas vezes recorrer à língua materna.

Relativamente ao 9º ano, turma C, durante o primeiro período, observámos dois blocos semanais de aulas, de 45 minutos, em dias diferentes, nos quais a Professora Orientadora trabalhou as várias competências, tendo suscitado particularmente a nossa atenção o interesse dos alunos para os conteúdos da área vocabular e para os exercícios de compreensão auditiva. O nível comum de referência do QECR a atingir pelos alunos no fim do 9ºano era o nível B1, sendo que todos os alunos frequentaram as aulas de Espanhol como L2 desde o 7ºano de escolaridade.

Considerámos de especial utilidade para os alunos dois exercícios realizados em sala de aula durante o primeiro período: o primeiro, a correção da prova de expressão escrita que a professora Orientadora realizou individualmente com alunos e que traduz a afirmação de Mira (2003:92) “a relação pedagógica é um empreendimento cujo sustentáculo deve estar na experimentação, na reflexão, na reformulação de estratégias, na remediação, na insistência”. E o segundo, a projeção de um powerpoint que elaborámos em conjunto com a mesma, contendo uma síntese dos principais erros

detetados nas provas de expressão escrita, assim como a respetiva correção, do qual falaremos mais adiante.

A relação entre os alunos era boa, existindo laços de amizade entre todos, devido ao facto de serem alunos alegres, divertidos, bem dispostos e respeitadores. Embora alguns alunos fossem de nacionalidade estrangeira, os mesmos apenas revelaram algumas dificuldades ao nível da pronúncia. Podemos dizer que a relação entre professora e alunos era de grande empatia, sem deixar de existir respeito e disciplina na sala de aula. Notámos que essa empatia era fruto da capacidade inata da Professora Orientadora para envolver e motivar todos os alunos de forma natural e espontânea. A disposição dos alunos na sala não obedecia a lugares pré-definidos, sendo que a Professora Orientadora permitia que os mesmos se sentassem nos lugares que em cada aula os fizesse sentir confortáveis.

Relativamente ao Curso Profissional 2º PTGD1, começámos a observar aulas no dia 17 de Outubro. Dado o carácter modular da disciplina, o módulo lecionado no primeiro período foi o módulo 4 “salud y cuidados corporales” (Anexo 19). No segundo período foi “servicios y consumo” (Anexo 20) e no terceiro período, “Tiempos de ocio” (Anexo 21). Elaborámos as respetivas planificações a médio prazo de cada um destes módulos.

Logo na primeira reunião, a Professora Orientadora solicitou a nossa colaboração na preparação de materiais, dado que a Escola não adotou nenhum manual para o Curso Profissional.

A turma em geral mostrou-se interessada em todos os módulos lecionados. Os alunos eram alegres, desportistas e respeitadores, não havendo alunos estrangeiros nesta turma. A Professora Orientadora incentivava o uso da língua espanhola em todos os momentos da aula.

Em relação à planificação, na turma C, do 9ºano, elaborámos os planos das aulas assistidas, com base no *Programa de Espanhol* para o 3º ciclo, no CNEB, no QEQR, e na planificação anual elaborada pelo grupo de espanhol da escola.

Apesar de existir um Manual adotado pela escola para o 9º ano (“Espanhol 3”, da Porto Editora), a Professora Orientadora deu-nos total liberdade para que criássemos os nossos próprios materiais ou para que utilizássemos recursos de outros autores. Acabámos muitas vezes por recorrer à internet, que consideramos uma fonte de informação valiosa, embora também tivéssemos criado os nossos próprios recursos on-line, através de sites de criação de livros, de vídeos, etc. Igualmente utilizámos ferramentas do Microsoft Office, como o Publisher e o moviemaker, dado que

“as principais características das novas tecnologias da informação e da comunicação presentes na elaboração de materiais didáticos e projetos fundamentados na abordagem construtivista são: (1) a possibilidade de interatividade; (2) as possibilidades que o computador tem de simular aspectos da realidade; (3) a possibilidade que as novas tecnologias de comunicação (...) oferecem de interação a distância e (4) a possibilidade de armazenamento e organização de informações representadas de várias formas, tais como textos, vídeos, gráficos, animações e áudios” (Rezende, 2002:6).

Ainda segundo a mesma autora, “na visão construtivista, o estudante constrói representações por meio de sua interação com a realidade, as quais irão constituir seu conhecimento, processo insubstituível e incompatível com a ideia de que o conhecimento possa ser adquirido ou transmitido” (2002:3).

Relativamente aos planos das aulas assistidas, foram elaborados por nós e discutidos com a Professora Orientadora, que, quando achava necessário, propunha alterações e fazia sugestões. A estrutura dos planos estava organizada em duas partes, redigidas em espanhol. A Parte I, de contextualização, na qual fazíamos referência ao tema, nível de ensino, conteúdos (Pragmática/vocabulário e linguísticos), objetivos, requisitos, motivação remota, estratégias, duração da aula, data, recursos e avaliação.

As atividades de motivação remota consistiam em atividades prévias e de suporte ao trabalho de projeto que se ia desenvolver, e que normalmente decorriam nas aulas prévias à aula assistida dadas pela Professora Orientadora, pelo que o trabalho de projeto acabou por ser um trabalho colaborativo entre a Professora Orientadora, as estudantes da PES e os alunos. As aulas assistidas foram sempre dadas em codocência, por nós estudantes da PES, dado que só assim era possível realizar um trabalho de natureza prática com uma turma de 21 alunos.

Na Parte II do plano fazíamos referência às competências a desenvolver, descrevíamos a aula e por último, escrevíamos o sumário descritivo, o qual era escrito por um aluno no quadro, na primeira pessoa do plural, sendo que era uma tarefa coletiva da turma, já que resultava da colaboração entre os alunos que iam resumindo o que se tinha feito nessa mesma aula. Normalmente o sumário era escrito no fim de cada aula.

A última página do plano de aula era ocupada pelas referências bibliográficas que consultámos.

As três aulas assistidas dadas nesta turma basearam-se na metodologia de projeto, seguindo uma estratégia de trabalho de grupo, com recurso às TIC, dado que partilhamos da opinião de Martínez Agudo (2006:68) que refere que

“la enseñanza lingüística debe resultar en todo momento lo más lúdica, activa y motivadora posible para así asegurar el interés y la motivación del alumnado. (...) En todo momento se ha de asegurar un aprendizaje activo a la vez que reflexivo que impulse la creatividad del alumno.(...) Se aprecia la intención de plantear las clases de maneras distintas, esforzándose uno por cambiar la dinámica, en ocasiones monótona, de la clase, adoptando para ello diferentes metodologías con el fin de renunciar a la rutina, a la normalidad, pudiéndose comprobar que los alumnos están aprendiendo realmente gracias a su esfuerzo y a su dedicación personal. Además, se pretende que el alumno se encuentre en todo momento en una situación activa y relajada en la que pueda desenvolverse comunicativamente sin temor a hacer el ridículo delante de los compañeros de clase.”

Por outro lado, partimos do princípio de que “as tecnologias devem ser encaradas como um instrumento ao serviço da educação e da formação, no sentido em que se possam melhorar os desempenhos, aumentar a motivação para aprender e alcançar melhores resultados. (...) E evidentemente que a Escola, no sentido mais lato do

conceito, tem aqui um papel fundamental” (Ramos, 2005:3). O mesmo autor refere (2007:168)

“Os professores desempenham um papel essencial na introdução das TIC na escola. Aos professores é solicitada uma atitude baseada numa epistemologia aberta e construtiva, tornando-se um ponto de referência neste domínio e, simultaneamente, um guia para desenvolver um método de aprender a aprender com o uso das TIC”.

Pensamos que foi esse o principal objetivo a atingir com a introdução das TIC nas aulas da Disciplina de Espanhol.

Consideramos que o uso das TIC nas aulas de Língua Estrangeira, apresenta outros aspetos positivos a reter:

- Estas ferramentas trazem potencialidades para a comunicação na sala de aula e para as aprendizagens, permitindo, nomeadamente «que todos os alunos possam visitar “outros espaços”, ler outros textos, escrever e divulgar os seus textos, comunicar com outros alunos» (Tavares et. Al., 2011:8).
- Permite que o aluno analise a informação e pense criticamente;
- Permite que cada aluno participe segundo o seu ritmo, promovendo a criatividade e a autonomia.

O uso das TIC ,no âmbito da PES, só foi possível graças aos excelentes recursos da escola, pois dispunha de várias salas de informática, as quais sempre podemos requisitar.

As primeiras aulas assistidas no 9º ano ficaram calendarizadas para os dias 6 e 11 de Dezembro de 2012, no âmbito da unidade 3 “Ojalá me quieras como soy” e decorreram nas turmas A/B e C, sendo as aulas de 45 minutos cada. Tal aconteceu a pedido da Professora Orientadora que fez questão de proporcionar este trabalho de projeto de criação de um livro de turma (Anexo 22) às suas duas turmas de 9ºano. Inicialmente, pensámos que o facto da disciplina de Espanhol estar organizada em dois blocos semanais de 45 minutos cada, em dias diferentes, iria fazer com que o projeto ocupasse um maior número de aulas, o que não aconteceu graças ao empenho e dedicação dos alunos.

Previamente elaborámos uma ficha informativa (Anexo 23), a qual entregámos aos alunos na aula anterior à primeira aula assistida de cada turma, sendo que a mesma continha dados relativos à descrição física e psicológica das pessoas, constituindo assim a motivação remota para as aulas assistidas do 9º ano, turmas A, B e C, tal como o registo fotográfico dos alunos das referidas turmas. Solicitámos previamente por escrito a autorização aos Encarregados de Educação para o efeito. Alguns alunos acabaram por aproveitar fotografias que tinham colocado no seu perfil no facebook e que nos disponibilizaram. Os alunos que não quiseram tirar fotografias, escolheram uma imagem que de alguma maneira se relacionasse com a sua personalidade. As aulas, como já referimos, decorreram em salas de informática previamente requisitadas, sendo que existia um computador para cada dois alunos. O trabalho desenvolveu-se em duas aulas.

No início das aulas, explicámos aos alunos as tarefas a desenvolver e escrevemos no quadro os passos que teriam que seguir. O diálogo entre nós e os alunos

decorreu fluentemente em espanhol. Nós, estudantes da PES, fomos deslocando pela sala para acompanhar o trabalho e esclarecer dúvidas. Este trabalho de projeto teve como objetivos: consolidar e aprofundar vocabulário e expressões sobre a caracterização e descrição física e psicológica das pessoas; comunicar e expressar-se oralmente e por escrito sobre o tema com um certo grau de autonomia, usando de forma apropriada e fluente a língua Espanhola; aplicar as formas verbais do presente de indicativo e conjuntivo dos verbos ser, estar, tener, gustar, encantar, molestar, fastidiar y preferir para expressar gostos, preferencias e desagrado.

A experiência a nível de cada uma das turmas de 9º ano foi diferente. Com a Turma 9ºA/B nunca tínhamos contactado, pelo que foi uma experiência nova, mas gratificante. A turma era constituída por alunos calmos, disciplinados, motivados e empreendedores. Nesta turma, os alunos organizaram-se em pares, ou seja os alunos dois a dois, faziam a descrição física e psicológica do seu par por escrito, fazendo referência aos seus gostos, e aos seus projetos de futuro. Os alunos comentavam, entre si, os mesmos, solicitando, quando necessária, a nossa opinião, sendo que íamos fazendo as devidas correções.

Na turma C, do 9ºano, os alunos preferiram realizar o trabalho individualmente, pelo que nós demos um apoio mais individualizado, interagindo de perto com os mesmos, e dando-lhes algumas opiniões quando nos eram solicitadas.

A última fase do projeto, consistiu em copiar os textos criados para o livro que estava disponível online no site [www.snapfish.es](http://www.snapfish.es). E também colar as fotografias.

Decidimos encomendar uma versão impressa do livro, dado que o site ia ser desativado em Janeiro, o que impedia que os alunos e os seus encarregados de educação pudessem aceder on-line ao mesmo. A versão impressa do livro ficou na Biblioteca Escolar para consulta dos alunos.

A segunda aula assistida na turma C, do 9º ano decorreu já no segundo período, nos dias 19 e 21 de Fevereiro. Tal como a primeira aula assistida, tratou-se de um trabalho de projeto, o qual foi previamente delineado nas aulas anteriores, pois o objetivo era a elaboração de um jornal de turma (Anexo 24), utilizando o Microsoft office Publisher 2007. Nessas aulas anteriores, entregámos aos alunos uma ficha informativa sobre as profissões (Anexo 25), já que, o conhecimento das mesmas constituía um dos pré-requisitos da aula, um questionário com perguntas relacionadas com as suas expectativas profissionais futuras em estreita ligação com as suas características psicológicas. Os alunos responderam por escrito ao mesmo e na aula assistida juntaram-se em pares para fazer a respetiva correção das respostas, sendo acompanhados por nós, estudantes da PES. Posteriormente o texto de cada aluno era transcrito para o jornal. A avaliação da aula não se baseou apenas na observação direta dos alunos e na produção escrita dos mesmos, mas também nas dificuldades e progressos dos alunos, na adequação entre os objetivos, as atividades, os recursos e a gestão do tempo. Tal com no livro, inserimos uma fotografia de cada aluno ou uma imagem. Nesta aula assistida, tal como na primeira, não se verificaram atrasos na execução das tarefas, os alunos mostraram-se entusiasmados com o produto final e acabámos por imprimir o jornal, tendo distribuído um exemplar a cada aluno, outro à biblioteca escolar e também à Professora Orientadora.

A última aula assistida decorreu nos dias 5, 7 e 9 de Março, sendo que o trabalho a desenvolver era a elaboração de um vídeo de turma através do Windows moviemaker, sobre vestuário, gostos pessoais e profissão, segundo consta do plano de aula (Anexo 26). Na primeira aula fizemos entrega aos alunos de uma ficha informativa, contendo um questionário (Anexo 27), tendo-lhes entregue previamente um dicionário português/espanhol, sobre esta opção concluímos que não foi acertada, dado que os alunos se perdiam na pesquisa e demoravam muito tempo, o que se podia ter evitado, dado que os mesmos já conheciam o vocabulário. A ficha referia vários estilos e os alunos escolhiam aquele que mais se aproximasse do seu. Após a resolução do questionário, recolhemos as respostas que corrigimos e devolvemos aos alunos na aula seguinte, esclarecendo as respetivas correções. A resolução deste questionário constituiu a prova de expressão escrita, do mês de Março, cujos resultados (Anexo 28) analisámos e refletimos em conjunto com a Professora Orientadora. Dado que se tratava de uma turma de 21 alunos, a transcrição das correções ocupou duas aulas, tal como tínhamos previsto. A montagem do vídeo foi realizada por nós, estudantes da PES, pois era um trabalho demorado, que consistia não só em inserir os textos, mas também as fotografias.

Retirámos como principal aprendizagem destas aulas que o trabalho em equipa é mais produtivo e rentável, dado que os alunos se auxiliaram mutuamente, divertindo-se e chegando até a fazer sugestões com vista a melhorar o trabalho do colega. Por outro lado, este trabalho de projeto possibilitou a realização de tarefas globais, ou seja, o desenvolvimento das várias competências. Criaram-se contextos favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento de relações pessoais positivas entre alunos e entre os alunos e nós próprias, estudantes da PES. Por outro lado, possibilitou-nos dar conta das principais dificuldades dos alunos, pois enquanto os mesmos trabalhavam, observámos os seus pontos fracos, e os aspetos que deveríamos rever, chamando a atenção para os erros e a respetiva correção. Também os fomos pressionando para que não utilizassem a língua materna. Também lhes demos reforços positivos quando evidenciavam espírito de iniciativa. Alguns alunos mais tímidos e inseguros tiveram o nosso apoio sem que o tivessem solicitado.

A propósito do erro, Santos Gargallo refere que

“los errores del sujeto que aprende una segunda lengua (L2) pueden ser considerados como desviaciones de la norma de la lengua meta. Estas formas o comportamientos no deseables o involuntários, forman parte del sistema de lengua que el hablante no nativo es capaz de entender y utilizar en una etapa de su proceso de aprendizaje, es decir, (...) de su interlengua” (2008:390).

A mesma autora refere que os erros são inevitáveis, já que o processo de aprendizagem é ativo e criativo, pressupõe a formulação de hipóteses e a comprovação ou refutação das mesmas. Os erros são necessários, acrescenta, já que denotam que o processo está a decorrer (2008:392-394). Mira (2002:24-25) baseia-se em Piaget para explicar o processo de aquisição de uma segunda língua.

“Segundo o construtivismo piagetiano, no meio ambiente, somos confrontados com dados verbais a partir dos quais construímos um certo

número de hipóteses explicativas relacionadas com o significado e o princípio de funcionamento destes dados. As regularidades observáveis nos dados e os conhecimentos anteriores relacionados com o funcionamento da língua e a sua natureza, servem de base às hipóteses explicativas levantadas. (...) A verificação das hipóteses é feita através de tentativas de produção e compreensão. É através do “feedback” positivo que o aprendiz chegará à interiorização das regras que pré-estabeleceu e é através do “feedback” negativo que chegará à modificação e/ou substituição das mesmas. Isto até à nova ordem. Será, então, assim que se chegará ao sentido das palavras, à estrutura das frases e às relações das palavras nas frases”.

Outro autor, Martín (2008:261-282) refere o termo “aquisição” para a língua materna e “aprendizagem” para uma língua estrangeira e enuncia três grandes factores que condicionam a aprendizagem de uma L2:

1. Externos, ou seja, o contexto e a situação de aprendizagem em que o sujeito recebe o input;
2. O conhecimento que o adulto tem, especialmente o linguístico, dada a importância da transferência de L1 a L2;
3. Factores individuais não linguísticos, como a idade, a aptidão e factores afectivos.

Todos estes factores, segundo este autor, devem ser analisados numa perspectiva de interação e influência recíproca que explica a aprendizagem de uma L2.

Citando Roncel Vega (2008:8-9)

“Aunque probablemente no sean los únicos componentes, el autoconcepto, la motivación y la ansiedad específicas en el aula de ELE, (...) pueden llegar a explicar en gran parte la naturaleza de la dimensión afectiva presente en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula de idiomas”.

Nas nossas aulas, verificámos que o auto-conceito que os alunos têm de si próprios incide nas aprendizagens, sendo que os alunos com uma maior autoestima e segurança obtêm melhores resultados. Por outro lado, os alunos com um alto nível de ansiedade prejudicam as suas aprendizagens, pelo que se torna fundamental motivar os alunos e transmitir-lhes confiança, através de reforços positivos.

Em relação aos planos das aulas assistidas do Curso Profissional 2º PTAGD1, foram elaborados com base no Programa de Espanhol para os Cursos Profissionais, na planificação modular por nós elaborada, a partir do mesmo, no CNEB, e no QEQR.

Dado que a Escola não adotou Manual para este nível de ensino, utilizámos materiais que recolhemos de outros manuais, da internet e também criados por nós, com recurso às TIC.

A primeira aula assistida no Curso Profissional 2º PTAGD1 teve lugar no dia 15 de Novembro, num bloco de 135 minutos e por se tratar da primeira, foi dada em co-docência, por nós, estudantes da PES, sendo conjunta também a elaboração de materiais. Esta primeira aula tinha como tema a saúde e os cuidados corporais, segundo consta do plano de aula (Anexo 29). Como motivação remota, nas aulas anteriores, dadas pela Professora Orientadora, foram tratados os temas da saúde corporal e das doenças. A primeira parte da aula foi dada pela estudante Carla Pica, que introduziu

uma apresentação em Prezi (ferramenta Web 2.0) sobre léxico relativo à higiene pessoal. Escolhemos esta ferramenta digital por ser inovadora, permitir uma maior interatividade, destacar os pontos mais importantes do texto, permitir inserir texto, imagem e vídeos na mesma apresentação, conferindo dinâmica à mesma. Os alunos mostraram-se participativos e atentos e ao mesmo tempo surpreendidos com um recurso que lhes era desconhecido. Por outro lado, pudemos proporcionar-lhes o link para consulta da apresentação (<http://prezi.com/umjtde4wbe6q/la-higiene-personal>) caso os alunos quisessem imprimir, também poderiam descarregar em PDF.

Na segunda parte da aula fizemos revisões do modo imperativo, utilizando uma apresentação em powerpoint (Anexo 30). Utilizámos o método indutivo, pois este modo verbal já era conhecido pelos alunos, e a partir de exemplos concretos, suscitávamos nos alunos deduções para que chegassem à regra. Por outro lado, procurámos integrá-lo no contexto relativo à gripe A, dado que noutras disciplinas (interdisciplinaridade) teriam tratado deste tema e da higiene pessoal, que faz parte da formação dos alunos enquanto cidadãos.

De seguida, aplicámos uma ficha de trabalho (Anexo 31) sobre o modo imperativo, sendo que após a explicação de cada exercício, os alunos resolviam-no e um aluno fazia a correção no quadro.

Durante a aula, a comunicação entre nós e os alunos foi sempre feita na língua espanhola, os mesmos mostraram-se interessados em todas as atividades, tendo feito um intervalo de 5 minutos, ao fim de cada bloco.

Como conclusão desta aula, podemos referir que nos últimos 30 minutos os alunos já denotaram algum cansaço, não só por a aula ter sido ao fim do dia, mas porque achamos que se trata de uma carga horária muito intensa para uma disciplina teórica. Por outro lado, os recursos inovadores suscitaram a motivação e a participação dos alunos, que ficaram atentos à novidade, dado que estes alunos preferem as aulas em que se utilizam meios audiovisuais.

No fim da aula, os alunos responderam ao “diário de clase” (Anexo 32), no qual davam a sua opinião sobre a mesma, tendo sido as mesmas no sentido de se mostrarem surpreendidos com as ferramentas utilizadas e terem achado que a aula tinha sido agradável.

Ainda no Natal, fizemos uma apresentação em glomaker sobre as tradições de natal e de Reis em Espanha, que permitiram que os alunos contactassem com outros hábitos culturais distintos dos seus. Este programa disponível on-line permite criar questionários de resposta múltipla, de resolução on-line. Também permite introduzir imagens animadas, neste caso alusivas ao Natal.

No segundo período, demos aulas assistidas nos dias 4, 6 e 7 de Fevereiro, sendo que apenas iremos descrever a primeira, de dia 4, de 45 minutos, a qual se inseriu no módulo 4 “Consumo y Servicios”. Previamente tinham sido tratados pela Professora Orientadora alguns textos sobre consumo. No início da aula, informámos os alunos de que iriam assistir a um videoclip sobre o poder do dinheiro, do grupo de rock colombiano “Aterciopelados”. Pensámos que este tipo de atividade se inseria nos gostos dos alunos. A primeira projeção do vídeo foi feita sem som para que os alunos estivessem atentos às imagens. De seguida, entregámos uma ficha de trabalho (Anexo

33) aos alunos, na qual teriam que, no exercício 1, escrever palavras sugeridas pelo vídeo. Voltámos a projetar o vídeo com som, pois no exercício 2 tiveram que preencher palavras da canção, e no exercício 3, dar a sua opinião sobre o poder do dinheiro. Dadas as dificuldades dos alunos na expressão oral, pedimos-lhes que tentassem responder oralmente, tendo nós feito algumas correções. O exercício 4, permitiu que os alunos tomassem contacto com expressões idiomáticas espanholas e o exercício 5, relativo ao conhecimento explícito da língua, era relativo a conteúdos aprendidos em anos anteriores.

Nesta aula verificámos que é possível numa mesma ficha de trabalho explorar as diferentes competências. Por outro lado, o facto de as turmas serem pequenas (14 alunos) permite realizar atividades de forma disciplinada e colaborativamente, contribuindo para as aprendizagens dos alunos

Nestas aulas seguimos o método nocional/funcional, procurámos adaptar-nos às necessidades dos alunos, e os mesmos implicaram-se na sua própria aprendizagem, o que fez com que se sentissem mais seguros (Mira, 2002:52) sendo que o professor é facilitador da aprendizagem.

Concordamos com Mira (2002:59-60) quando afirma que

«hoje em dia, os objetivos que se propõem para a aprendizagem de uma língua estrangeira prevêem a aplicação de uma metodologia ativa e centrada no aluno. Uma “metodologia” que pressuponha “um conjunto” de atividades que, contribuindo para a estruturação e apropriação de regras e usos sociolinguísticos, motivem para uma aprendizagem comunicativa da língua estrangeira e favoreça o desenvolvimento intelectual, psicológico e social do aluno».

### **A Avaliação dos alunos**

Na disciplina de Espanhol, tal como na de Português, seguimos uma abordagem formativa em termos de avaliação, a qual se centrou na avaliação das dificuldades e dos progressos dos alunos, mas também no registo da adequação dos objetivos, das atividades, dos recursos utilizados ou da gestão do tempo.

Os critérios de avaliação aplicados nas provas da turma C, do 9º ano eram os mesmos que já referimos para a disciplina de Português, de 8º ano. A Professora Orientadora organizou as provas de avaliação por competências, sendo uma prova de avaliação da compreensão oral, outra prova, de avaliação de compreensão escrita e de conhecimento explícito da língua, que podia ou não incluir a expressão escrita, dependendo da extensão dos outros grupos. Algumas vezes, a prova de expressão escrita era feita isoladamente noutra data. A expressão oral era avaliada ao longo das aulas em apresentações orais.

A primeira prova que nos foi entregue para corrigirmos foi a prova de expressão escrita que os alunos do 9º ano, turma C, realizaram no dia 30 de Outubro de 2012. Na correção da mesma, a cotação considerada foi 100%, atendendo aos seguintes parâmetros: acentuação, ortografia, coesão, coerência, sintaxe, pontuação e vocabulário. O enunciado constava de dois exercícios: o exercício 1, com a cotação de 20% e o exercício 2, com a cotação de 80%. A média da turma foi positiva. Os parâmetros em

que os alunos revelaram maiores dificuldades foram a acentuação e a ortografia. Nós cremos que tal se deveu a uma transposição das regras de acentuação da língua portuguesa para a língua espanhola.

A Professora Orientadora solicitou-nos que elaborássemos uma grelha de dificuldades, na qual inserimos os parâmetros antes mencionados (Anexo 34). Posteriormente e tal como já tínhamos referido, elaborámos, em conjunto com a mesma, uma apresentação em powerpoint, na qual explicitámos os erros cometidos pelos alunos e a respetiva correção. Esta foi apresentada à turma (Anexo 35). Os principais erros verificaram-se a nível da ortografia e da sintaxe, pelo que na apresentação em powerpoint, e dado o seu cariz didático, inserimos exemplos ilustrativos da forma correta a seguir pelos alunos em situações futuras.

Na última semana de Novembro, a Professora Orientadora solicitou-nos que elaborássemos as questões relativas à compreensão escrita (Anexo 36) com base no texto que previamente selecionou para a prova de avaliação a aplicar ao 9ºano, turma C. Também efetuámos em conjunto com a Orientadora a cotação das perguntas, a qual era de 100 pontos. O outro grupo da prova era relativo ao conhecimento explícito da língua, tendo sido elaborado pela Professora Orientadora, tinha também a cotação de 100 pontos. Posteriormente fizemos a correção de toda a prova.

Já no segundo período e inserido no tema das profissões fizemos o enunciado do prova de compreensão escrita e de conhecimento explícito (Anexo 37).

No terceiro período e a pedido da Professora Orientadora elaborámos a prova de equivalência à frequência de 9ºano, com base nos critérios do GAVE. O enunciado da prova tinha uma componente escrita (Anexo 38) e outra oral (Anexo 39), para as quais elaborámos matrizes de correção (Anexos 40 e 41).

Relativamente ao Curso Profissional, os critérios de avaliação eram distintos. A avaliação dos alunos dos Cursos Profissionais respeitante a conhecimentos e capacidades tinha uma ponderação de 90% e as atitudes e valores uma ponderação de 10%.

A avaliação sumativa interna exprimia-se numa escala de zero a vinte valores e ocorreu no final de cada módulo.

No final de cada mês e sempre que havia faltas justificadas, os professores das disciplinas a que o aluno faltou deviam, sempre que se justificasse, promover uma atividade que garantisse a recuperação do aluno relativamente às aprendizagens da aula em que esteve ausente, sendo obrigatório o registo desta recuperação em modelo próprio. Esta atividade poderia ser a que o professor considerasse adequada (por exemplo: um trabalho, passar para o caderno diário a matéria da(s) aula(s) a que o aluno faltou). Na disciplina de Espanhol, tal nunca ocorreu.

No primeiro período, elaborámos os grupos de vocabulário e de conhecimento explícito (Anexo 42) para a prova de avaliação do módulo 4. No segundo período, elaborámos o enunciado da prova de compreensão oral (Anexo 43), do módulo “Consumo y Servicios” e o grupo de conhecimento explícito (Anexo 44) a incluir na prova de avaliação da compreensão escrita e do conhecimento explícito. No terceiro período, elaborámos o enunciado da prova de avaliação (Anexo 45) da compreensão escrita, do conhecimento explícito e de expressão escrita, relativa ao último módulo.

Por outro lado, este trabalho de avaliação teve por objetivo, nas duas turmas, a análise e reflexão sobre as dificuldades e os progressos dos alunos, pois após a correção das provas reuníamos com a Professora Orientadora e fazíamos essa análise. A mesma considerava que a autonomia dos alunos estava ligada à autoavaliação (Alves, 2004:84), e que o professor devia atribuir aos alunos um papel ativo na sua própria aprendizagem.

## C- PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu na Escola Secundária André de Gouveia, cujo projeto educativo 2010-13 contempla os seguintes objetivos (ESAG, 2010:4):

- 1- Afirmar a identidade da Escola através da sua história, competência e capacidade de intervenção;
- 2- Melhorar o sucesso escolar dos alunos da Escola;
- 3- Melhorar o sucesso educativo da Escola – qualidade do desenvolvimento pessoal, social e profissional.

A história desta escola tem origem no Liceu Nacional de Évora, que foi criado em 1841 e ficou instalado no Colégio do Espírito Santo, tendo mudado para as atuais instalações em 1979. O estatuto do Liceu e a dinâmica cultural que foi assumindo fizeram dele uma referência local, regional e nacional. Tem sido grande o seu contributo na formação de cidadãos que se tornaram personalidades de âmbito nacional nos domínios das artes, das ciências, das humanidades, do desporto e da política. De salientar ainda as suas espécies bibliográficas (monográficas, periódicas e arquivísticas), científicas e tecnológicas que fazem parte do acervo da Escola. Há ainda a referir que a música e o teatro fazem parte da identidade da Escola. A Tuna Académica do Liceu de Évora e o grupo de teatro GATAPUM contribuem para esta identidade e ajudam a projectar a sua imagem. Os objetivos definidos quanto à afirmação da identidade da Escola Secundária André de Gouveia através da sua história, competência e capacidade de intervenção tiveram por base esse património acumulado ao longo de cerca de dois séculos; tiveram também por base a necessidade de uma contínua e dinâmica participação em projetos e programas de âmbito nacional e internacional e a consolidação das colaborações e parcerias com a comunidade (ESAG:2010).

No que diz respeito aos recursos materiais e físicos, a escola divide-se nos blocos A, B, C, D, E e área desportiva e conta ainda com uma biblioteca com um espaço amplo, com um riquíssimo fundo documental, dotada de equipamentos informáticos e audiovisuais; laboratórios adequados às exigências dos actuais currículos dos cursos científicos, tecnológicos e profissionais; salas de aula dotadas de computador, videoprojector, quadro interactivo e *wireless*; salas de informática; salas específicas para as disciplinas de Educação Tecnológica e Teatro; instalações e equipamentos adequados à prática de diversas modalidades desportivas; gabinetes para Directores de Turma e Serviço de Psicologia e Orientação; gabinetes para os Departamentos Curriculares e infraestruturas de suporte à progressiva informatização de todos os serviços. Espaço exterior amplo e arborizado. O gabinete do Departamento de Línguas funcionou um pouco como o nosso gabinete de trabalho, o que também nos permitiu desenvolver contactos com os docentes do mesmo.

Em relação aos alunos, a escola contou, no letivo 2012/13, a nível do ensino básico, com duas turmas de 7º ano, três turmas de 8º ano e três turmas de 9º ano. No Ensino Secundário, duas turmas de 10º ano de Ciências e Tecnologia, e uma turma de 10º ano de Línguas e Humanidades. No 11º ano, duas turmas de Ciências e Tecnologia, e

uma turma de Línguas e Humanidades. No 12º ano, apenas uma turma de Ciências e Tecnologia e uma turma de Línguas e Humanidades. No Secundário, existe um curso de Educação e Formação e Cursos Profissionais de Gestão Desportiva e de Teatro.

No que diz respeito ao pessoal docente, são 102 funcionários, sendo 65 de quadro de escola, 10 destacados e 27 contratados. O pessoal assistente técnico conta com 9 pessoas, sendo 6 do quadro. O pessoal assistente operacional conta com 28 funcionários, sendo 16 do quadro.

Os órgãos desta escola são o Conselho Geral, o Conselho administrativo, a Direção, o Conselho pedagógico, os Coordenadores dos Diretores de Turma, a Associação de País e a Associação de Estudantes.

A própria escola tem dinamizado projetos que se prolongam no tempo, como o Plano TIC, a ESAG TV, o Projeto Fórmula 1, etc.

Ao longo da PES procurámos interagir com o pessoal docente e não docente, com a Direção da escola, também tivemos diversos contactos com o Grupo de Teatro, que nos cedeu a sala para ensaios e também com a Tuna, a qual convidámos para participar no espetáculo do dia da mãe.

Dinamizámos diversas atividades no âmbito das disciplinas de Português e de Espanhol, as quais passamos a enunciar.

No dia 13 de Dezembro, tomámos o pequeno-almoço com os alunos do 8º C, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa. Para tal, confecionámos doces típicos de Elvas e de Barrancos, com o objetivo de conviver informalmente com os alunos fora do espaço da sala de aula, já que o pequeno-almoço foi tomado na sala do Departamento de Línguas. Posteriormente, o convívio alargou-se aos docentes do Departamento.

No dia 10 de Janeiro de 2013, decidimos organizar um lanche de Dia de Reyes com os alunos do Curso Profissional 2º PTAGD1. Dada a importância da data para a cultura espanhola, decidimos festejar este dia e levámos para a aula desse Curso Profissional, alguns doces típicos do Dia de Reis em Espanha, como mazapán, turrón e polvorones. Elaborámos cartazes sobre a origem de cada um de estes doces, incluímos as receitas dos mesmos e referimos a tradição de consumo nas várias províncias espanholas. O objetivo desta atividade era o de proporcionar aos alunos o contacto com as tradições tipicamente espanholas.

No dia de San Valentín desenvolvemos uma atividade que consistiu na elaboração de rolinhos de papel atados com rafia, os quais continham mensagens de amor e de amizade (Anexo 46). Essas mensagens eram constituídas por canções e poemas de autores hispanos como os cantores, Enrique Iglesias, Pastora Soler, Chayanne, Juan Luis Guerra, Shaila Durcal e escritores como Federico Garcia Lorca, Mario Benedetti, etc.

As mensagens foram colocadas em três caixas, em diferentes locais da Escola, com o seguinte texto em espanhol:

*Día de los Enamorados*

*El día de los enamorados, de los novios, del amor, el día de San Valentín, el mejor día para expresar el amor que sientes hacia otra persona. Te ofrecemos poemas y canciones románticas para felicitar el día de San Valentín.*

De um modo geral, a atividade obteve uma grande adesão por parte de alunos e de professores que levaram consigo uma mensagem de amor. E o objetivo que nos propusemos foi conseguido, pois através desta atividade pudemos dar a conhecer à comunidade escolar um pouco mais sobre a cultura latina, dando-lhe a conhecer autores, poetas e cantores.

No dia 21 de Fevereiro comemorou-se o dia da Língua Materna e como tal, desenvolvemos uma atividade na Disciplina de Língua Portuguesa, com a turma C, do 8ºano.

Dividimos a turma em grupos de três alunos para jogarmos ao “Jogo do vocabulário”.

As perguntas abrangiam as áreas de Ciências, História, Geografia, Literatura e Língua. Neste jogo incluímos também palavras de línguas estrangeiras, como alemão e ucraniano, porque na turma existem alunos de diferentes nacionalidades. As regras do jogo foram as seguintes: por cada resposta certa, cada grupo recebia uma letra. O grupo que, em primeiro lugar, completasse uma palavra, ganhava o jogo. O objetivo da atividade foi o desenvolvimento de léxico de outras disciplinas, levando os alunos a consciencializarem-se sobre a importância da língua materna como veículo de promoção do conhecimento e da cultura. Os alunos entusiasmaram-se com o jogo e participaram de forma ativa, contribuindo para um bom momento de convívio.

No dia 22 de Abril, no âmbito da semana do desporto, convidámos a Professora Elba para conversar, com o Curso Profissional 2º PTAGD1, sobre canoagem (Anexo 47).

Conseguimos associar dois aspetos importantes na aprendizagem dos alunos, por um lado o contacto com um falante nativo de língua espanhola e, por outro, conhecimentos dentro da área de ensino que frequentam, nomeadamente informações mais técnicas sobre a canoagem.

No dia 24 de Abril, convidámos o Professor Antonio Sáez Delgado (Anexo 48) da Universidade de Évora para proferir uma palestra sobre as relações culturais e literárias entre Fernando Pessoa e vários escritores e poetas espanhóis da época, como Miguel de Unamuno. A mesma foi dinamizada em parceria com a Biblioteca Escolar, tendo participado alunos de diversas turmas.

O tema conseguiu abranger uma ampla área de estudos e de conhecimentos para os alunos do ensino secundário que assistiram, ajudando-os a situar-se melhor no tempo e compreender alguns aspetos sobre os acontecimentos históricos e literários que sucederam durante o século XX no nosso país e em Espanha e a sua influência em ambos países.

O Plano Anual de Atividades de uma escola, é um instrumento de organização e

gestão da escola, contextualizando as diversas atividades a desenvolver ao longo do ano letivo, com objetivos pedagógicos e os orçamentos previstos, em articulação com o Projeto Educativo de Escola (PEE), documentos que definem a orientação conceptual da atuação pedagógica da escola, tanto na sua componente curricular como em todas as atividades de complemento e enriquecimento curriculares ou extra curriculares.

A programação anual das atividades escolares que consta deste documento é elaborada após auscultação dos diversos departamentos curriculares de acordo com os recursos humanos, materiais e financeiros existentes, sendo um documento dinâmico com hipótese de atualização, em função dos condicionalismos de ordem financeira, cultural ou conjuntural.

Assim, no dia 7 de Maio e após algumas alterações, decidimos organizar um espetáculo integrado no Plano Anual de Atividades da escola, que pudesse envolver a comunidade escolar, sobretudo os alunos e os pais e encarregados de educação. Nesse sentido, e aproveitando a data oportuna em que se celebra o dia da mãe, a atividade foi direcionada para este tema, com o objetivo de aprofundar os sentimentos e estreitar os laços entre pais e filhos, numa fase tão necessária como é a adolescência e mostrar que apesar das desavenças do dia-a-dia, existe um carinho que por vezes não se transmite.

Procurámos que fossem os alunos a escolherem a maioria das atividades de acordo com os seus gostos e preferências. Houve, assim, música, canções, dança, poesia, dramatizações, elaboração e visualização de vídeos com fotografias e mensagens de carinho para as mães, enquadrados quer na disciplina de Espanhol, quer na disciplina de Português.

A atividade levou-nos muitas horas de pesquisa, de recolha, seleção e tratamento de informação e de ensaios, durante todo o mês de abril, culminando num espetáculo de 2h00 (Anexo 49), realizado no Auditório da Direção Regional de Educação do Alentejo, e que superou em grande medida as nossas expectativas.

Os miúdos estiveram envolvidos, e nós também, houve afetos a dominar, vindos de todos os que ali estiveram, tornando possível o desenvolvimento da competência comunicativa em contexto real.

O espetáculo terminou com uma pequena lembrança, pequenos sabonetes de glicerina, feitos por nós, para todos os presentes.

No dia 28 de Maio, convidámos um cartoonista da região, Carlos Rico (Anexo 50) para falar sobre a origem desta arte, sobre as técnicas da BD, que processos se utilizam para realizar uma BD e também para desenvolver atividades práticas de criação de uma BD com os alunos das turmas A e C, do 8º ano. O objetivo foi o de mostrar aos alunos que a partir de desenho, se pode redigir facilmente um texto simples e que existe uma relação direta entre o desenho e o texto. Os alunos entusiasmaram-se com esta atividade e todos quiseram elaborar uma pequena história (Anexo 51).

Consideramos que a escola promove a articulação dos conteúdos curriculares e dos saberes escolares com as exigências da globalização, desenvolvendo nos alunos hábitos de cidadania activa, consciente, crítica e reflexiva e que devem ser concretizadas em articulação permanente com a biblioteca escolar. Este espaço é fundamental à consecução do Plano Anual de Actividades, dada a sua função informativa, educativa, cultural e recreativa. Desempenha assim um papel fundamental na aprendizagem dos

alunos, por um lado, permite, através da educação literária o acesso a um conjunto de autores portugueses da atualidade, e por outro, o desenvolvimento de tarefas de pesquisa usando as TIC, pelo qual, decidimos elaborar uma “Caça ao Tesouro” sobre os Prémios Camões (Anexo 52) e as respetivas regras (Anexo 53), a ser desenvolvida no espaço da Biblioteca Escolar, no terceiro período, e implementada pelos docentes da disciplina de Português.

Para este efeito, contactámos algumas editoras que apoiaram a nossa iniciativa, disponibilizando livros e canetas par oferecer como prémio aos alunos vencedores.

No último dia de atividades da PES, fizemos um pequeno lanche de despedida com os alunos da turma A, do 8ºano e ao fim da tarde, no auditório da escola, e a pedido da Professora Orientadora de Espanhol, fizemos uma pequena sessão de apresentação aos docentes do Departamento de Línguas dos recursos interativos que utilizámos na PES, com o objetivo de os esclarecer sobre as várias ferramentas e software disponível e de livre acesso na internet e também para lhes relatarmos as nossas experiências com as TIC e como se consegue motivar e envolver os alunos.

#### **D- IDENTIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Considero indispensável, antes de refletirmos e analisarmos a Prática de Ensino Supervisionada, elaborarmos um pequeno resumo do nosso percurso académico e profissional, a nível individual, até ao início da mesma.

A nossa vida profissional começou em 1991, ano em que concluímos a Licenciatura em Comunicação Social no ISCSP (Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas-Universidade Técnica de Lisboa) e começámos a trabalhar no Escritório de Representação em Portugal da “Caja de Ahorros de Badajoz”, em Lisboa. Esta experiência profissional, que durou dez anos, proporcionou-nos um contacto diário com a língua espanhola, dado que as funções nesta entidade bancária, com sede em Badajoz, consistiam em elaborar traduções; colaborar com empresas espanholas e apoiar estas mesmas empresas nas suas relações comerciais em Portugal; incentivar e apoiar a participação de empresas portuguesas em feiras (Fehispor, Feria del Mueble y la Decoración, etc.) na região espanhola da Extremadura e de empresas espanholas em feiras portuguesas (Feira Internacional de Lisboa, Feira Internacional do Porto, etc.). Em 2001 regressámos a Elvas e dedicámo-nos à Formação Profissional, tendo sido entre 2001 e 2009, Mediadora de Cursos de Educação e Formação de Adultos no Centro de Formação Profissional de Portalegre. Neste período, também fomos formadora de Cidadania e Empregabilidade no Centro de Novas Oportunidades da Santa Casa da Misericórdia de Campo Maior. Consideramos que a esta experiência profissional foi gratificante, dado que nos possibilitou o contacto com formandos adultos, com diferentes interesses, motivações e posturas perante a aprendizagem.

O nosso percurso académico individual na Universidade de Évora começou em 2007, quando sentimos necessidade de aperfeiçoar os conhecimentos da Língua Espanhola (já tínhamos entretanto obtido o DELE, Nível Superior, do Instituto Cervantes, em 1993) e decidimos candidatar-nos através do Concurso Especial de Acesso ao Ensino superior à Licenciatura em horário pós-laboral de Línguas, Literaturas e Culturas (variante de Estudos Portugueses e Espanhóis), tendo requerido o estatuto de trabalhadora-estudante. Concluímos esta licenciatura em 2010, ao mesmo tempo que lecionávamos com habilitação própria o grupo 350 (Espanhol) na Escola Básica 2,3 nº 1 de Elvas com um horário de 9 horas que se prolongou no ano letivo seguinte (2010/2011). Nesse mesmo ano, fomos admitidas ao Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário. Paralelamente à frequência de Mestrado, no ano letivo 2011/2012, lecionámos o grupo 350 a turmas de 7ºano e de 8ºano, mas já com horário completo, no Agrupamento de Escolas nº 1 de Portalegre. Esta experiência foi nova, dado que se tratava de uma escola TEIP, caracterizada por um elevado nível de abandono escolar e alguns casos de *bullying*.

Na verdade, desde a infância e por vivermos numa cidade fronteiriça (Elvas), sempre tivemos um contacto muito próximo com a língua espanhola. Por outro lado, o facto de termos vivido durante dois anos (1979-1980) na Venezuela, proporcionou-nos o contacto com o sistema de ensino e com a cultura latino-americana, dado que estudámos num colégio católico venezuelano.

Fazendo um pequeno balanço da componente curricular do Mestrado atrás mencionado e considerando os seus objetivos de promoção e desenvolvimento das competências genéricas na área da docência, de fornecimento de informação essencial para um conhecimento genérico do sistema educativo, de desenvolvimento e consciencialização para a dimensão cívica e formativa da função docente, de desenvolvimento das competências de investigação e de reflexão permanente sobre, e para a acção educativa, achamos por bem referir que ao longo de quatro semestres, a frequência do mesmo proporcionou-nos aprendizagens significativas nas áreas científicas das ciências da educação, da psicologia, da sociologia, da filosofia e da linguística que foram úteis não apenas no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, mas estamos certas de que também o serão na vida profissional como docentes.

Apesar da mais-valia que supôs a frequência do Mestrado, concordamos com Perrenoud, citado por Mesquita (2011:128) quando afirma que “formar-se não é apenas tirar um curso, mas sim aprender, mudar, a partir de diversos procedimentos pessoais e coletivos de autoformação”.

A observação de aulas nas duas disciplinas, no âmbito da PES, contribuiu para o nosso desenvolvimento profissional, dado que descobrimos novas formas de ensinar, novos modos de enfrentar e de resolver os problemas dentro da sala de aula. Também aprendemos a dialogar melhor com os alunos, a compreendê-los e a saber tratá-los, mas sobretudo a saber escutá-los.

Consideramos que não só é importante a formação inicial de professores, mas também o é a formação contínua, pois “(...) para os docentes, ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender” (Marcelo, 2009:8).

Villegas-Reimers, citado por Marcelo (2009:10) defende que

“está a emergir uma nova perspectiva que entende o desenvolvimento profissional docente como tendo as seguintes características:

1. Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma activa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
2. Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo.
3. Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as actividades diárias realizadas pelos professores;
4. O desenvolvimento profissional docente está directamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se

implicam os professores enquanto profissionais;

5. O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as actividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;

6. O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;

7. O desenvolvimento profissional pode adoptar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico”.

“Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do *eu* profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (Marcelo, 2009:7).

A nossa perspectiva é a de Morgado, o qual defende que

“hoje, mais do que nunca, torna-se necessário educar no sentido de ajudar o indivíduo a saber compreender-se e a aceitar os outros tal como são, isto é, uma educação que, para além do saber, elege o saber-ser, o saber-estar e o saber-aprender como principais prioridades” (2005:16).

Para nós a recriação da identidade docente, tal como refere Canário (2006:22), assume as seguintes dimensões essenciais: o analista simbólico que soluciona problemas em contextos complexos; o artesão, que constrói e reconstrói o saber profissional; o profissional da relação que investe toda a sua personalidade na relação pedagógica e o construtor de sentido, que dá sentido ao ato de ensinar e não se limita a ser um mero transmissor de informação.

A análise da Prática de Ensino permitiu-nos refletir sobre a mesma, não apenas para corrigir erros, mas para ultrapassar dificuldades, para mudar estratégias, para mobilizar outros conhecimentos que não achávamos importantes, para mudar a nossa postura em sala de aula, em prol da qualidade da aprendizagem dos alunos.

Após as aulas assistidas, procedíamos em conjunto com a respetiva Professora Orientadora à análise dos pontos fracos e dos pontos fortes da mesma, bem como à elaboração de uma reflexão escrita, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino. Entre nós, estudantes da PES, também escutávamos as opiniões uma da outra, desenvolvendo críticas construtivas a respeito das referidas aulas.

Começando pela disciplina de Português, no ensino básico, deparámo-nos com os receios inerentes ao facto de ser a primeira vez que lecionávamos a disciplina. Por outro lado, nas primeiras aulas, tivemos dificuldade em gerir o tempo e em conferir dinamismo às aulas, dado que se tratava de uma turma constituída por alunos desmotivados e com pouca iniciativa, mas com os quais não se verificaram problemas de indisciplina, sendo que eram alunos respeitadores. Nesta turma a principal dificuldade foi a de fazer com que os alunos participassem e se sentissem motivados. Já no ensino secundário, tivemos a responsabilidade acrescida de lecionar numa turma de 12ºano, cujos alunos iriam ser submetidos a Exame Nacional de Português. Este nosso receio inicial foi superado pelo facto de ser uma turma em que a aula decorreu sempre naturalmente, os alunos queriam aprender e mostravam-se interessados e confiantes na nossa capacidade pedagógica.

Na disciplina de Espanhol, como já referimos anteriormente, já tínhamos lecionado, no entanto não podemos deixar de referir que a nossa aprendizagem se situou sobretudo ao nível da relação pedagógica. Concordamos com Morgado, quando afirma (2005: 23) que

“ a construção de uma imagem valorizada dos alunos constitui uma condição necessária para o desenvolvimento de uma relação pedagógica positiva. A mudança no modo de tratar os alunos, significa a transformação dos alunos em pessoas. Os professores precisam aprender a aprender com os alunos”.

Esta foi uma das principais aprendizagens da PES, o facto de termos verificado que é possível abandonar a postura rígida que tínhamos em sala de aula e termos procurado construir uma relação mais próxima com os alunos, porque tal não implicava que os alunos deixassem de aprender ou nos desrespeitassem.

Outra aprendizagem importante que retirámos de PES, é que o aluno está no centro do processo de aprendizagem e como tal devem ser escolhidas as estratégias mais adequadas a cada turma ou a cada aluno, sendo que nós professoras devemos ultrapassar obstáculos administrativos e devemos criar condições que possibilitem um ensino mais eficaz e agradável, inovando e criando materiais apelativos e recorrendo, se possível, ao uso das TIC.

Em relação à metodologia, podemos afirmar que adotámos o nosso próprio método ou sistema de trabalho, combinando várias abordagens, selecionando os materiais adequados, em função dos alunos, dos meios disponíveis e dos objetivos a que nos tínhamos proposto. Tal como refere Bestard, citado por Martínez Agudo (2006:61) “no es sólo el método lo que asegura la eficacia o ineficacia de la actividad docente sino también, y sobre todo, la manera de aplicarlo en cada caso concreto”.

Por outro lado, a nossa perspetiva de avaliação mudou, deixou de ser apenas classificativa e passou a constituir um barómetro sobre a nossa atuação e sobre as aprendizagens dos alunos, fornecendo-nos informações sobre a necessidade ou não de reformular a nossa prática docente.

Em termos de ações de formação frequentadas no ano letivo 2012/2013, apenas frequentámos a ação organizada pela Santillana Editores, subordinada ao tema “A Literatura Infantil, formação de leitores e a arte de contar histórias”, que se realizou em Maio de 2013, na Universidade de Évora.

Não podemos deixar de referir, que procurámos manter-nos atualizadas sobre novos materiais que iam surgindo na internet, sobre as últimas novidades em software educativo e sobre obras que foram sendo publicadas relativas à nossa área científica. Assistimos a diferentes sessões de apresentação de manuais da disciplina de Português e da disciplina de Espanhol. Também procurámos manter-nos sempre informadas sobre o que se passa a cada momento no país e no mundo, recorrendo à comunicação social.

Nóvoa (2007:12-13) refere como paradoxos da profissão docente

“o excesso das missões da escola, o excesso de pedidos que a sociedade nos faz e, ao mesmo tempo, uma cada vez maior fragilidade do estatuto docente. Os professores têm perdido prestígio, a profissão docente é mais frágil hoje do que era há alguns anos. Eis um enorme paradoxo. Como é possível a escola nos pedir tantas coisas, atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar nosso estatuto profissional. É também um paradoxo a glorificação da sociedade do conhecimento em contraste com o desprestígio com que são tratados os professores. Como se por um lado achássemos que tudo se resolve dentro das escolas e, por outro, achássemos que quem está nas escolas são os profissionais razoavelmente medíocres, que não precisam de grande formação, grandes condições salariais, que qualquer coisa serve para ser professor.

E por fim há um outro paradoxo entre a retórica do professor reflexivo e, ao mesmo tempo, a inexistência de condições de trabalho concretas – desde condições de tempo, a matéria-prima mais importante da reflexão – e desenvolvimento profissional que possam, de fato, alimentar a ideia do professor reflexivo. São paradoxos que precisamos saber ultrapassar.”

A nível interno, o país atravessa uma grave crise económica que se está a repercutir no ensino, através do aumento do número de alunos por turma, a conseqüente diminuição do número de turmas, as rescisões amigáveis dos professores, a falta de meios materiais nas escolas, a redução dos efetivos do pessoal não docente. Por outro lado, nós, futuros professores, seremos submetidos a uma prova de acesso à carreira, que põe em causa a nossa própria profissionalidade. São desafios aos quais teremos que responder com coragem e determinação.

Como já foi referido, a profissão docente atravessa atualmente um enorme desprestígio social, que em nosso entender não pode pôr em causa a nossa vocação profissional, dado que a nossa dedicação deve assentar na vontade de poder melhorar, na medida do possível, e partindo das nossas próprias convicções, a qualidade do ensino, procurando dar sentido e justificação às nossas ações.

## CONCLUSÃO

A sociedade portuguesa está a atravessar uma grave crise económica que se está a repercutir no ensino e nos recursos disponibilizados pelas escolas. Nós enquanto professoras, devemos inovar, reformular para ir ao encontro dos interesses dos alunos e suscitar a sua motivação.

A formação dos professores é um processo contínuo, que requer esforço e flexibilidade e capacidade de adaptação às diferentes directrizes emanadas pelo Governo e pelas próprias escolas. A formação não deve incidir apenas numa determinada área de docência, mas também nas tecnologias de informação, nas relações interpessoais e deverá traduzir-se numa atualização permanente do conhecimento, dado que, de acordo com Monteiro (2008:31) “a qualidade da educação escolar é um conceito complexo, multidimensional, mas o principal dos seus factores são os professores”.

A Prática de Ensino Supervisionada, a que se reporta o presente Relatório, constituiu uma etapa importante e que contribuiu para o nosso desenvolvimento profissional, dado que nos permitiu observar aulas, planificar e conduzir aulas, e refletir sobre as mesmas, de modo a reformular estratégias, tendo em conta o conhecimento dos alunos e da realidade escolar.

O ano letivo 2012/2013 foi um ano de trabalho e de dedicação, durante o qual dinamizámos várias atividades, na Escola Secundária André de Gouveia, que nos permitiram contactar não apenas com outros docentes desta escola, mas também com os funcionários da escola e sobretudo com os alunos. Esperamos ter dado um contributo importante para a formação dos alunos, não apenas ao nível do conhecimento, mas também na sua formação enquanto cidadãos, dado que procurámos escutá-los, respeitá-los e promover a sua autonomia, incentivando-os a que construíssem a sua própria aprendizagem.

É esta a linha de atuação que queremos manter e ampliar, de futuro, procurando sempre manter elevados padrões de ensino, interagindo com a diversidade presente na sala de aula, respondendo sempre às exigências externas de mudança com tacto e profissionalismo, prestigiando o papel social do professor, em harmonia com os nossos próprios valores pessoais, com as nossas emoções e com a nossa vocação profissional.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

Alves, M. (2004) *Currículo e avaliação, uma perspetiva integrada*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.

Amado, J. et Al. (2009) O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores, in *sisifo / revista de ciências da educação* · n.º 8- issn 1646-4990. Disponível em: [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8\\_PTG\\_Amadoetal\(6\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_Amadoetal(6).pdf)

Assembleia da República (1986). Lei nº 46/86, Lei de Bases do sistema educativo. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf>

Assembleia da República (1997). Lei 115/97, Alterações à Lei de Bases do sistema Educativo. Disponível em: [http://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063446f764c3246795a5868774d546f334e7a67774c325276593342734c58526c6548524263484a76646938784f546b334c3078664d544531587a45354f5463756347526d&fich=L\\_115\\_1997.pdf&Inline=true](http://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063446f764c3246795a5868774d546f334e7a67774c325276593342734c58526c6548524263484a76646938784f546b334c3078664d544531587a45354f5463756347526d&fich=L_115_1997.pdf&Inline=true)

Assembleia da República (2001). Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro. Princípios orientadores a que obedecem a gestão e organização do currículo.

Assembleia da República (2001). Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto. Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Disponível em: <http://www.google.pt/#q=decreto+lei+241+de+2001>

Assembleia da República (2005). Lei 49/2005, Alterações à Lei de Bases do sistema educativo. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/40A12447-6D29-49BD-B6B4-E32CBC29A04C/1128/L492006.pdf>

Assembleia da República (2008). Decreto-Lei nº 3/2008, disponível em <http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>

Assembleia da República (2011) Despacho número 17169/2011, de 23 de Dezembro. Disponível em: [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=Despacho\\_n\\_\\_\\_171692011\\_CNEB.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=Despacho_n___171692011_CNEB.pdf)

Balça, A. (2006) *Vamos à biblioteca!- O papel da biblioteca escolar na formação de crianças leitoras*. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/379/414>

Barbeiro, L. et al. (2007) *O ensino da escrita. A dimensão textual*. PNEP. Lisboa: Direcção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular  
<http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=91>

Canário, Rui (2006) *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.

Costa et al. (2008) A gramática na sala de aula. In: *Actas - Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (pp. 149-187). Lisboa: Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Escola Secundária André de Gouveia (2010/2013). Projeto Educativo 2010/2013. Disponível em: [http://www.esag.edu.pt/site/images/escola/pee\\_2010\\_2013.pdf](http://www.esag.edu.pt/site/images/escola/pee_2010_2013.pdf)

Ferreira, C. (2007) *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.

Flores, M. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In Moraes et al. *Formação de professores-Perspetivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.

Gutiérrez Rivilla, R. (2008). Directrices del Consejo de Europa: el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002). In: Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (1ª reimp.), (pp. 619-642). Madrid: SGEL.

Jesus, S. N. (2004). *A Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto.

Marcelo, Carlos (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. In *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 7-22. Disponível em: [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8\\_PTG\\_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf)

Martínez Agudo, J. (2006) *Aprender a enseñar una lengua extranjera*. Grupo Editorial Universitario.

Martín Martín, J. M. (2008). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. In: Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. (1ª reimp.), (pp. 261-286). Madrid: SGEL.

ME, Magazine de Educação do Espaço Professor (2013) Porto Editora. Edição de 15 de Agosto de 2013. Disponível em:

[http://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/magazine\\_educacao/pdf/ME-15.pdf](http://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/magazine_educacao/pdf/ME-15.pdf)

Mesquita, Elza (2011) *Competências do Professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.

Ministério da Educação (2001) Currículo Nacional do Ensino Básico. Direção-Geral de Educação. Disponível em:

<http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>

Ministério da Educação (2008) *Programas de Português do Ensino Básico*. Coord. Carlos Reis. Lisboa: DGIDC.

Ministério da Educação (2002) *Programa de Língua Portuguesa - 10º, 11º e 12º Anos. Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

Ministério da Educação (1997) *Programa Espanhol – Programa e Organização Curricular – Ensino Básico 3º ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2006) *Programa Componente de Formação Sociocultural-Disciplina de Espanhol – Cursos Profissionais de nível secundário*. Lisboa: Direção-Geral de Formação Vocacional.

Ministério da Educação (2010) Ensino Básico-3º Ciclo/Espanhol LEII- Metas de Aprendizagem. Lisboa: DGIDC. Disponível em:

<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=41&level=6>

Ministério da Educação e Ciência (2011) Acordo Ortográfico. Lisboa: Direção Geral de Educação.

Disponível em:

<http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=124>

Ministério da Educação e Ciência (2012) Ensino Básico Português- Metas Curriculares. Lisboa: Direção Geral de Educação

<http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias&noticia=396>

Mira, A.R. (2003). *Primeira impressão tida do professor – Aspecto Não-verbal – e Processo Pedagógico*. Tese de Doutoramento. Universidade de Estremadura, Cáceres/Badajoz, Espanha.

- Mira, A. R. & Mira, M. I. (2002). *Programação dos ensinos de línguas estrangeiras – Metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras – Perspectiva diacrónica*. Évora: Universidade.
- Mira, A.R. & Silva, L.M. (2007). Notas sobre o valor formativo do sumário, na aula. In: *Revista Educação: Temas e Problemas*, 4.
- Monteiro, A. (2008). *Qualidade, Profissionalidade e deontologia na educação*. Coleção Panorama. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Morote Magán, P. & Labrador Piquer, M. J. (2004). El Marco de Referencia Europeu y la enseñanza comunicativa de segundas lenguas. In: *Glosas Didácticas*. Revista Electrónica Internacional. ISSN 1576-7809, Nº 12 (pp. 16-26). Disponível em: [www.um.es/glosasdidacticas/](http://www.um.es/glosasdidacticas/)
- Nóvoa, António (2007) *Desafios do trabalho do Professor no mundo contemporâneo*. Palestra no Sindicato dos Professores de São Paulo. Disponível em: [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf)
- Pérez Cabello, A. (2011) *Enseñar y aprender a comunicarse en una segunda lengua*. Barcelona: Horsori Editorial S. L.
- Pinto, P (2007) Ser ou não ser (só) professor de Português. In: *Actas - Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (pp. 141-148). Lisboa: Direcção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular.
- Ramos, J. L. (2005) *Experiências Educativas Enriquecedoras no âmbito das Tecnologias de Informação e Comunicação em Portugal: contributos para uma reflexão*.
- Ramos, J. L. (2007) Reflexões sobre a utilização educativa dos computadores e da internet na escola. In Fernando Albuquerque Costa, Helena Peralta e Sofia Viseu (org.) (2007). *As TIC na educação em Portugal. Conceções e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Reis, C. (2007a). Apresentação da Conferência. In: *Actas - Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (pp. 7-11). Lisboa: Direcção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular.
- Reis, C. (2007b). Recomendações. In: *Actas - Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (pp. 237-243). Lisboa: Direcção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular.
- Rezende, F (2002). As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. In *Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*, Volume 2, nº 1. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewArticle/13>

Ribeiro, F. (2001) *Motivação e aprendizagem em contexto escolar*. In “*Profforma, revista online do Centro de Formação de professores do Nordeste Alentejano*”, nº 3.

Disponível em:

[http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista\\_03/es\\_05\\_03\\_FR.htm](http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/es_05_03_FR.htm)

Roldão, M. C. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Roncel Vega, V. (2008) “*Factores afectivos en la enseñanza de idiomas*”. In MarcoELE, Revista de Didáctica ELE/ISSN 1885/2211/nº 7. Disponível em: <http://marcoele.com/autoconcepto-ansiedad-y-motivacion-en-el-aula-de-idiomas/>

Santos Gargallo, I. (2008). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. In: Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. (1ª reimp.), (pp. 391-410). Madrid: SGEL.

Sim-Sim, I.(2007) *O Ensino da leitura: a compreensão de textos*. PNEP. Lisboa: Direcção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular  
<http://pt.scribd.com/doc/56648544/O-Ensino-da-Leitura-A-Compreensao-de-Textos-Ines-Sim-Sim-2007>

Sim-Sim, I. (2008). O professor generalista e a sua identidade como professor de língua (materna). In: *Actas - Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (pp. 117-120). Lisboa: Direcção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular.

Tavares, C. et Al. (2011) *As implicações das TIC no ensino da língua*. PNEP. Lisboa: Direcção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular

Universidade de Évora (2011) *Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada- Cursos de 2º Ciclo- Mestrados em Ensino que conferem habilitação profissional para a docência em educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário-Ordem de Serviço nº 9/2011* -recuperado em 3 de Julho de 2013. Disponível em: [http://www.estudar.uevora.pt/Oferta/mestrados/curso/\(codigo\)/198](http://www.estudar.uevora.pt/Oferta/mestrados/curso/(codigo)/198)