



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

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

*Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol
nos Ensinos Básico e Secundário*

Relatório de Estágio

**Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, realizada na Escola
Secundária Conde de Monsaraz**

Sandra Cristina dos Santos Fontinha

Orientador:

Prof. Dr. Paulo Jaime Lampreia Costa

10 de Outubro de 2011

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

*Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol
nos Ensinos Básico e Secundário*

Relatório de Estágio

**Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, realizada na Escola
Secundária Conde de Monsaraz**

Sandra Cristina dos Santos Fontinha

Orientador:

Prof. Dr. Paulo Jaime Lampreia Costa

Para Elisa

Agradecimentos

Quero aqui deixar o meu agradecimento a todos quantos contribuíram de forma directa ou indirecta para a realização deste relatório.

Agradeço, ao meu orientador, o Prof. Dr. Paulo Costa, pela sua gentileza e disponibilidade; aos meus pais, pelo apoio moral e financeiro, à minha irmã gémea, por acreditar em mim e à minha filha a quem foi roubado algum tempo de qualidade com a mãe.

Da mesma forma, agradeço aos meus colegas do 350, particularmente, a Luís Carapinha, pela revisão do texto em inglês e a Rute Ferreira, pelo empréstimo de obras de interesse.

Resumo

O presente trabalho constitui uma reflexão acerca da prática lectiva levada a cabo enquanto docente de Espanhol Língua Estrangeira II, durante o ano lectivo de 2009-2010, na Escola Secundária Conde de Monsaraz.

Assim, esta reflexão incidirá sobre vários aspectos inerentes à prática de ensino efectuada, tais como a preparação em termos científico, pedagógico e didáctico, intrínsecas à concretização da mesma. Do mesmo modo, nos debruçaremos sobre a planificação das aulas e condução das mesmas, considerando o processo de avaliação das aprendizagens.

Procederemos também à análise da referida prática de ensino, tendo em conta os resultados obtidos ao nível das aprendizagens, capacidades, conceitos e atitudes, assim como realizaremos a subsequente reflexão acerca do nosso desempenho.

Neste trabalho, propomo-nos reflectir igualmente sobre o nosso grau de participação na vida da escola e da comunidade escolar, bem como sobre o nosso desenvolvimento profissional, considerando a actualização de conhecimentos um aspecto necessário e fundamental.

Abstract

Report of Teaching Supervised practice, Escola Secundária Conde de Monsaraz

The present work is a reflection on the teaching practice undertaken as a teacher of Spanish Foreign Language II, during the academic year of 2009-2010, in Escola Secundária Conde de Monsaraz.

Thus, this discussion will focus on various aspects inherent to the practice of teaching carried out, such as the scientific, pedagogical and didactic preparation intrinsic to its completion. Similarly, we will look at planning and at conducting classes, considering the process of learning assessment.

We will also proceed to the analysis of the practice of teaching, taking into account the results obtained at the level of learning, skills, concepts and attitudes, and carry out the subsequent reflection on our performance.

Besides, in this work, we will reflect on our degree of participation in school and in school community lives, as well as on our professional development, considering the updating of knowledge a necessary and fundamental aspect.

Índice

A- Preparação científica, pedagógica e didáctica	12
1. Conhecimento do currículo	12
a) Orientações curriculares seguidas, relativamente às finalidades e aos objectivos do currículo, bem como aos conteúdos, metodologias e avaliação.	12
b) Lugar dado aos diversos conteúdos no currículo e conexões estabelecidas entre os principais temas e tópicos dos programas.	20
c) Mobilização realizada de situações exteriores à(s) disciplina(s) ou áreas de conteúdo e de temas de outras áreas disciplinares que se relacionam directamente com os temas do currículo.	22
2. Conhecimento do conteúdo	23
a) Opções tomadas relativamente a conceitos e a métodos inerentes à(s) características da(s) disciplina(s) ou áreas de conteúdo.	23
b) Conexões estabelecidas e reformulações de ideias e de factos operadas.	25
c) Significado atribuído ao conhecimento escolar, ao seu sentido e ao seu papel na sociedade e na formação do indivíduo.	26
3. Conhecimento dos alunos	28
a) Processos de aprendizagem dos alunos, bem como os seus principais interesses capacidades e necessidades, tendo em conta as diferenças individuais ou associadas a níveis etários ou a origem social diferentes.	28
b) Erros e dificuldades mais comuns dos alunos na área de conhecimento da(s) disciplina(s) ou áreas de conteúdo.	30
B- Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens	33
1. Perspectiva educativa e métodos de ensino	33
a) Perspectiva educativa adoptada para garantir a articulação da visão do papel do aluno na aprendizagem com a especificidade própria do saber da(s) respectiva(s) disciplina(s) ou áreas de conteúdo e a valorização do desenvolvimento de atitudes positivas nos alunos face à aprendizagem.	33

b) Estratégias de ensino utilizadas, nomeadamente as que visaram envolver os alunos em actividades abertas, tendo em conta os objectivos e as competências a alcançar, a idade, as capacidades e as necessidades dos alunos.	35
2. Preparação das aulas	40
a) Orientações curriculares seguidas e cuidado imprimido nos planos de aula, tendo em conta aulas anteriores e posteriores, os objectivos, os conhecimentos prévios e as necessidades dos alunos.	40
b) Concepção, adaptação e selecção de tarefas levadas a cabo para o ensino e para a aprendizagem, face ao currículo, para o progresso dos alunos.	41
c) Materiais e recursos utilizados.	43
d) Formas de trabalho operado, incluindo os momentos de trabalho com toda a turma, em pares, em pequenos grupos e em actividades individuais.	44
e) Previsão da gestão do tempo efectivada.	44
3. Condução das aulas	45
a) Ambiente de trabalho criado na sala de aula.	45
b) Regras de funcionamento e de rotinas de trabalho seguidas.	46
c) Condições físicas das salas e gestão do espaço.	47
d) Relação/Comunicação Pedagógica estabelecida.	47
e) Desenvolvimento e domínio da(s) língua(s) e da comunicação conseguidos.	48
f) Tipo de participação conseguida dos alunos na realização das tarefas propostas .	49
g) Tipo de integração das participações/contribuições dos alunos atingida.	50
h) Reformulações ocorridas, em aula, do plano previsto.	50
4. Avaliação das aprendizagens dos alunos	51
a) Estratégias, instrumentos de avaliação e meios de registo do progresso dos alunos utilizados.	51
b) Tipo de participação dos alunos na avaliação do seu desenvolvimento.	53
C- Análise da prática de ensino	54
a) Avaliação das aulas em termos de tarefas propostas e da actividade desenvolvida, da interacção e do discurso, dos resultados na aprendizagem dos alunos ao nível dos conhecimentos, capacidades, atitudes e concepções.	54

b) Avaliação da prática lectiva realizada, tendo em conta as necessidades e as alternativas que visaram a consolidação e a melhoria do trabalho.	56
D- Participação na escola	58
a) Modo de abordagem do agrupamento de escolas/escola como instituição com a função que tem na comunidade.	58
b) Modo de encarar o papel e a importância dos diferentes órgãos do agrupamento de escolas/escola.	59
c) Responsabilidades assumidas e iniciativas tomadas nos diferentes órgãos do agrupamento de escolas/escola.	60
d) Colaboração na preparação e realização de actividades extra-lectivas como dinamizadoras da vida do agrupamento de escolas/escola e do desenvolvimento dos alunos na aprendizagem.	61
E- Desenvolvimento profissional	61
a) Responsabilidades assumidas como professor/educador, profissional autónomo e empenhado.	61
b) Iniciativas tomadas com vista à actualização do seu conhecimento profissional.	63
c) Trabalho em grupo levado a efeito para discussão, com outros professores/educadores, sobre questões profissionais, para procurar e aceitar ajuda e para cooperar.	63
d) Realização de ou participação em projectos educativos e sua avaliação.	64
e) Notas finais.	64
Bibliografia	66
Anexos	70

Índice de abreviaturas

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

PPE – Proposta de Programa de Espanhol

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

A- Preparação científica, pedagógica e didáctica

1. Conhecimento do currículo

a) Orientações curriculares seguidas, relativamente às finalidades e aos objectivos do currículo, bem como aos conteúdos, metodologias e avaliação.

Segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, o termo “currículo” é definido da seguinte forma: “s. m. 1. Acto de correr; corrida, curso. 2. Pequeno atalho, desvio num caminho. 3. Programação total ou parcial de um curso ou de matéria a ser examinada [...]”. Considera-se que a presente acepção restringe demasiado a definição do termo, confinando-o à mera planificação de um curso. O mesmo é notável no Grande Dicionário da Língua Portuguesa de José Pedro Machado que refere que “currículo” é o “acto de correr; atalho, curso, corrida. // Parte de um curso literário. // Atalho, pequena carreira.

De igual modo, há na definição do Dicionário da Língua Portuguesa 2003 da Porto Editora, não uma restrição desse conceito, mas uma fusão desse termo com o de curriculum vitae (não constando a acepção que nos interessa do referido dicionário). Assim, currículo é definido como se segue: 1 atalho; 2 curso; 3 pequena carreira; 4 informação completa sobre os factos que marcam cultural e profissionalmente a carreira de uma pessoa, com referência a habilitações, cargos desempenhados, obras produzidas, etc.; curriculum vitae; 5 relato sumário escrito desses factos (do lat. Curriculu, “carreira”).

Segundo o afirma Pacheco (1996, pp.15-16), o termo “currículo”, “proveniente do étimo latino currere, significa caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos, conceito que tem vindo a evoluir ao longo do tempo e que foi definido de diferentes maneiras com base nas duas principais ideias que encerra”, sendo, por um lado, uma “sequência ordenada” como o pode ser um conjunto de etapas num percurso de vida e, por outro lado, a “noção de totalidade de estudos” englobando os conhecimentos adquiridos ao longo dessas etapas.

Pode dizer-se que essa definição do termo em questão acaba por interligar as acepções acima referidas, conferindo à noção de currículo uma dimensão mais abrangente e polissémica.

Citando Ribeiro, 1990, “[...] apesar da diversidade de concepções e práticas acerca do Currículo, este não deixa de constituir o cerne de qualquer sistema educativo, na sua qualidade de proposta de ensino e aprendizagem para a geração que percorre esse sistema” (p.3). Pois, o desenvolvimento de planos de estudos e de programas é uma actividade ancestral que data dos “ primórdios da história das instituições educativas” (Ribeiro, 1990, p.4), no entanto o estudo sistemático dos mesmos é bastante recente. Em 1979, Goodlad et al. (citado por Ribeiro, 1990), centra-se sobre a análise da prática curricular que se caracteriza em função de três aspectos: os substantivos, ou seja os primordiais, (objectivos, conteúdos, organização, avaliação), os socio-políticos (em função de quais se propõe alcançar determinados fins a partir de certos meios educativos, baseados em determinados valores sociais) e os tecnico-profissionais (“operações, metodologias e processos de elaboração, implementação e renovação do currículo” visando a sua construção, execução e avaliação [...])” (Ribeiro, 1990, p.5). Do mesmo modo, o autor propõe que a análise da prática curricular seja mais descritiva que prescritiva, colocando-se assim no centro de uma das problemáticas desta questão, relativamente ao que seria mais pertinente: as análises descritivas ou a adopção de um ponto de vista mais normativo. E esse “confronto [...] entre prescrição e descrição _ desvenda o problema essencial da natureza do desenvolvimento curricular _ enquanto domínio de acção e “arte prática” _ requerendo o cruzamento dessas duas dimensões” (p.5) porque não se pode pensar em teoria sem ter em conta a análise da prática e vice-versa.

O que é então o Currículo? É tanto “considerado como plano de ensino-aprendizagem” envolvendo planeamento de estudos _ como o “processo efectivo de ensino-aprendizagem” (Ribeiro, 1990, p.6). Segundo o mesmo autor, o currículo pode ser ambas as coisas e apresenta uma definição abrangente a partir de um conjunto de acepções propostas por vários estudiosos. Deste modo, é um “plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando a proposta de objectivos, conteúdos e processos” que “se realiza segundo um processo dinâmico de reconstrução da cultura humana (não mera transmissão de um saber acumulado) e visando, em última instância, satisfazer necessidades de desenvolvimento pessoal e social dos destinatários do currículo” (p.17). Assim sendo, o Currículo não constitui meramente uma sequência de conteúdos a abordar nas aulas e de directrizes a seguir, pois tem objectivos de fundo que ultrapassam a questão do ensino-aprendizagem e que se centram na crença de que a formação do ser humano é algo contínuo, que está presente em todos os momentos da vida.

Surgem então as seguintes questões: Como é entendido o Currículo Nacional do Ensino Básico? Quais são os seus objectivos? O que propõe efectivamente?

O Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) assenta em valores e princípios pressupostos na lei de bases do sistema educativo (publicada a 14 de Outubro de 1986), que visam a formação de cidadãos responsáveis, tolerantes, solidários, sociáveis, intelectualmente curiosos, críticos e detentores de uma consciência ecológica. A partir desses princípios, são definidas dez competências gerais, idealmente desenvolvidas de modo transversal: (1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano. (2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar. (3) Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio. (4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação. (5) Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados. (6) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável. (7) Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões. (8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa. (9) Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns. (10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida (CNEB p.2).

Essas mesmas competências, sofrem dois tipos de operacionalização, sendo as primeiras transversais e, sendo sugeridas para estas, acções a desenvolver pelos professores. Por exemplo, citando o caso da competência geral nº2, a mesma pode ser operacionalizada de diversas maneiras: “Reconhecer, confrontar e harmonizar diversas linguagens para a comunicação de uma informação, de uma ideia, de uma intenção” ou, entre outras, “Comunicar, discutir e defender ideias próprias mobilizando adequadamente diferentes linguagens” (CNEB p.5).

Assim, também se adequam na língua estrangeira essas competências gerais em operacionalizações específicas dessa disciplina concretizando-se a competência geral nº2, por exemplo, na seguinte operacionalização: (2) Usar, de forma integrada e no sentido da eficácia dos actos comunicativos, linguagens diversas: imagens, gestos, mímica, sons, elementos paratextuais (ilustração, quadros, esquemas, diagramas, recursos tipográficos, ...) (CNEB p.29)

Deste modo cada competência é subdividida em operacionalizações transversais, comuns a todas as disciplinas, e operacionalizações específicas, feitas no âmbito de cada disciplina especificamente. Ainda relativamente a cada competência, são enunciadas “ações a desenvolver por cada professor”. Segue-se então a definição das competências específicas a adquirir, por disciplina (p.14), em cada domínio durante o terceiro ciclo. Será um exemplo disso, o capítulo consagrado à Língua Portuguesa.

No entanto, quando se trata, das línguas estrangeiras, o documento pode não ser entendido claramente numa primeira abordagem. Pois, por um lado, é referido que as competências específicas “basearam-se nos currículos de línguas em vigor na educação básica e no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas” (QECRL) (p.25) sem referir explicitamente os currículos de língua em questão. Por outro lado, no capítulo consagrado às competências específicas, emerge a operacionalização das acima referidas competências gerais, todavia não sendo as mesmas consideradas competências específicas no referido documento.

Seguem-se então os princípios orientadores das competências específicas relativas ao primeiro ciclo, acompanhados de exemplos e pistas de trabalho possíveis. De seguida, aparecem, as competências específicas de segundo e terceiro ciclos, ou seja as três competências de comunicação, Compreender, interagir e produzir, subdividas em diversos domínios, cuja esquematização é realizada na tabela em anexo (anexo nº1, p.70) e, por fim, as competências relativas ao “Saber aprender”, que constitui um capítulo distinto.

Cada competência de comunicação é ainda subdividida, do geral para o particular, em perfis de saída (“o que se espera que o aprendiz seja capaz de fazer no final de um ciclo de escolaridade”); os desempenhos esperados no final de cada ciclo (“os desempenhos necessários ao percurso que tais perfis exigem”); e os processos de aprendizagem (“os processos indispensáveis aos percursos a realizar”) (p.26).

Assim, aquando da leitura deste documento, o leitor erra entre divisões e subdivisões de conceitos, no fundo, simples, mas que surgem aqui inextricavelmente embrenhados de forma nem sempre muito clara, levando ao efeito contrário do que se pretende, que é supostamente, dar a conhecer o currículo ao educador e guiá-lo na sua prática educativa.

Para além deste documento, existem metas de aprendizagem para cada disciplina, sendo seis no caso do Espanhol II de terceiro ciclo. Tais metas, seis no total, são definidas tendo em conta os vários domínios da aprendizagem de uma língua

estrangeira, ou seja: a compreensão oral, a compreensão escrita, a interacção oral, a interacção escrita, a produção oral, a produção escrita.

Provavelmente, parte-se do princípio de que a leitura é uma “fusão” da compreensão escrita e da expressão oral, dado que não consta do documento, apesar de ser um aspecto importante do desempenho linguístico de qualquer educando, chegando a constar dos *curricula vitae*, no que respeita ao nível de proficiência linguística. Do mesmo modo, tampouco é contemplada a linguagem não-verbal, não constando do documento a componente visual.

As referidas metas têm por base os níveis de desempenho definidos no QECRL (de A1 a C2) e são subdivididas em metas intermédias por ano de escolaridade.

E questionamo-nos então sobre a razão pela qual são apresentados diferentemente os domínios de aprendizagem da língua no CNEB (ouvir, ver, ler, falar, escrever, produzir) e nas metas de aprendizagem (compreensão oral, compreensão escrita, interacção oral, interacção escrita, produção oral, produção escrita). Assim nos perguntamos por que não coincidem no que diz respeito à linguagem não-verbal e à leitura.

Essas incongruências e falta de uso da mesma terminologia em ambos os documentos em questão acabam por tornar difícil a compreensão/aplicação dos mesmos. Cremos que seria profícuo tanto para educadores, como para educandos a reformulação de ambos os documentos, dado que são complexos, directivos e discrepantes entre si.

Assim, leccionar uma língua estrangeira, obriga a ter em conta vários aspectos relacionados tanto com as orientações curriculares definidas pelo Ministério da educação, em termos de aprendizagens ao nível de cada ano/ciclo de ensino, de modo a proporcionar aos alunos um ensino coerente, equilibrado e de qualidade, como com o conhecimento do programa da disciplina. Para esse efeito, o professor deve elaborar as planificações para cada ano lectivo e eventualmente para alunos com necessidades educativas especiais ou para alunos que beneficiem de um currículo alternativo, baseando-se nos referidos documentos.

No caso de uma língua estrangeira como o espanhol, o programa apresenta várias finalidades, sendo elas o conhecimento da língua que permite que os alunos desenvolvam situações de comunicação entre si e com os professores; o conhecimento da cultura hispana, contrastando-a com a sua; o desenvolvimento das competências de comunicação, através da interacção com os outros; a afirmação da sua personalidade e a

expressão de sentimentos, opiniões e emoções inerentes à sua personalidade; o favorecimento da auto-estima; o desenvolvimento do sentido crítico, da autonomia, da cooperação, assim como o incentivo do uso das novas tecnologias e por fim, a promoção da consciência do aluno relativamente ao seu lugar na sociedade, nomeadamente a noção de cidadania.

No que respeita aos programas da disciplina de Espanhol, especificamente, propomos tomar como exemplo o de Espanhol nível de iniciação de 10º e 11º anos de escolaridade. O referido programa tem dois tipos de objectivo, sendo uns gerais, aplicáveis aos professores, que terão de identificar as dificuldades dos alunos, propor actividades diversificadas, definir objectivos concretos e exequíveis, usar métodos e materiais apropriados, seleccionar e/ou criar material adequado, adequando esses materiais e métodos às características dos alunos, tendo em conta os factores psico-afectivos que influem no processo de aprendizagem, inculcando nos alunos as noções de colaboração, cordialidade e confiança e, por fim, estabelecer um sistema de avaliação abrangente e imparcial que considere todo o trabalho realizado nas aulas e fora das mesmas.

O aluno poderá assim interagir com o professor e seus pares, entendendo textos orais e escritos, em primeiro lugar, e exprimindo sentimentos, actuando em diversos tipos de situações sociais, exprimindo a sua opinião, aceitando a diversidade cultural e reconhecendo-a, tendo consciência de que o processo de ensino-aprendizagem depende em grande parte de si mesmo e que o aluno é responsável pelas suas aprendizagens, mantendo relações de colaboração, cordialidade e confiança com professores e colegas.

Quanto aos objectivos específicos, a saber os conteúdos e competências, pode dizer-se que são referidos dois tipos de competências: as competências linguísticas e as competências de comunicação, sendo estas divididas em competências de produção, por um lado (expressão e interacção oral e Expressão escrita) e de recepção, por outro lado, (compreensão auditiva, compreensão da leitura), sendo que a da interacção escrita pode ser considerada transversal desses dois tipos de competências.

Para cada domínio do conhecimento da língua (expressão oral, compreensão auditiva, compreensão da leitura, expressão escrita) são descritos objectivos específicos, finalidades, estratégias e propostas de actividades a desenvolver para cada ano de ensino (10º e 11º), sendo que, no final de cada um, o aluno terá adquirido determinadas competências linguísticas correspondentes ao nível adequado do QECRL, não existindo ainda metas de aprendizagem para o ensino secundário.

Relativamente às competências linguísticas, a gramática é o primeiro ponto a ser focado, lembrando que “(...) os conteúdos linguísticos não são um fim em si mesmos mas um instrumento que em contexto possibilitam a comunicação” (Proposta de Programa de Espanhol (PPE) – nível de continuação – 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, p.30). Relativamente a essas competências, é apresentada uma grelha que se aplica aos três anos de escolaridade, em que são definidos os objectivos específicos (os conteúdos linguísticos) divididos em conteúdos morfosintácticos, fonéticos, gráficos, lexicais e discursivos) para os quais são indicadas finalidades, estratégias e actividades.

A segunda dessas competências prende-se com o léxico, salientando que existem três estádios diferentes do conhecimento de uma palavra (compreensão, retenção, produção) e que o professor deverá ter em conta os mesmos nas actividades que promova. Do mesmo modo, os domínios do léxico em que se põe o enfoque são os domínios privado, público, educativo e profissional dos quais se desprendem determinadas situações de comunicação.

Relativamente à terceira dessas competências, a cultura, o programa refere várias áreas socioculturais e temáticas comuns aos três anos de ensino que subdividir-se-ão conforme o nível de aprendizagem dos alunos.

Relativamente à avaliação, que definiremos mais à frente, ainda segundo o programa aqui referido, a mesma “deverá incidir e remeter sempre para os objectivos e conteúdos programados, tendo como ponto de partida as competências essenciais enunciadas para o Ensino Básico e os descritores referidos no QECRL (cap. 9)” (PPE p.44). A avaliação deverá ser centrada mais no processo de ensino-aprendizagem em si do que no produto final, por isso, apesar de também ser sumativa, de modo a avaliar a consecução dos objectivos propostos, deverá ser formativa e contínua e deverá auxiliar o professor no diagnóstico de eventuais dificuldades reveladas pelos alunos. De igual modo, viabilizará a reformulação da sua actuação sempre que esta não se adequa da melhor maneira às características / dificuldades dos seus alunos.

Como o refere Morgado (citado por Freitas, Leite, Morgado & Valente, 2001, p.57), os resultados da avaliação dos alunos, devendo esta ser centrada no processo de ensino-aprendizagem, não deverão ser confundidos com a avaliação do próprio sistema educativo e a nosso ver a progressão dos alunos deverá ser valorizada, já que resultados mais fracos a determinada disciplina não devem estigmatizar nem uma turma, nem uma escola, nem um professor. Pois, pelo contrário, se a avaliação é contínua, os resultados

dos anos seguintes e dos anteriores também deverão ser tidos em conta porque o que se pretende é a avaliação a progressão dos alunos.

A auto-avaliação, também ela definida noutra capítulo, será um instrumento imprescindível que permitirá ao professor saber até que ponto o aluno tem consciência das suas limitações e é capaz de as superar, incentivando assim a sua autonomia.

No referido programa são ainda apresentadas sugestões metodológicas que ajudem o aluno a organizar o seu trabalho, bem como os conhecimentos que venha a adquirir, seleccionando as fontes de informação interessantes na internet e organizando uma listagem das mesmas ou, por exemplo, elaborando um glossário com o vocabulário aprendido.

É referido no PPE que o método indutivo deve ser privilegiado na aquisição de conhecimentos, permitindo que o aluno se sinta responsável pela mesma e que seja o actor principal do processo de ensino-aprendizagem, não se contentando de absorver a informação de um modo passivo. Para ajudá-lo nessa tarefa, deverá o professor criar um ambiente de cooperação, em que se aprenda a trabalhar em conjunto, aceitando a opinião dos outros e aprendendo a reflectir de modo autónomo e crítico, relativamente ao seu trabalho e ao dos colegas. Para que tal aconteça, o professor deverá reflectir sobre a adequação e uso dos materiais fornecidos e ter em conta que o erro é indispensável ao processo de ensino-aprendizagem e que constitui, antes de mais, um indicador das dificuldades dos alunos e o facto de ser assinalado, um ponto de partida para superá-las. Do mesmo modo, deverá planificar adequadamente as actividades, tendo em conta os objectivos das mesmas e criar um ambiente positivo de respeito, trabalho cooperativo e motivador, assim como auto-avaliar também ele, o seu desempenho.

O PPE proporciona ainda um exemplo de gestão do programa, de tarefas e actividades para cada tema, propostas de actividades transversais, tendo em conta um objectivo final. Dá ainda o exemplo de um conjunto de actividades contendo vários tipos de tarefas que se prendem com as competências acima referidas, em que cada passo conflui para a realização da tarefa final.

No documento em questão ainda é enumerada uma série de recursos bibliográficos, métodos de espanhol, jogos, dicionários, leituras graduadas, canções, dramatizações, meios audiovisuais e informáticos, assim como uma lista de sites especializados na didáctica do espanhol, que poderão ser úteis nas aulas.

b) Lugar dado aos diversos conteúdos no currículo e conexões estabelecidas entre os principais temas e tópicos dos programas.

No que respeita ao Currículo Nacional do Ensino Básico, como vimos, as competências específicas são entendidas como competências de comunicação, não se encontrando explicitamente discriminadas as competências linguísticas, lexicais ou culturais no referido documento, por considerar-se que as mesmas são subjacentes às competências de comunicação, já que estas contêm referências a conteúdos lexicais, linguísticos e culturais. Assim, não podendo debater os conteúdos existentes no CNEB por nos serem essencialmente apresentados como actos de fala ou competências, propomos debruçar-nos sobre os conteúdos constantes no programa da disciplina.

Os conteúdos abordados nas aulas são, na sua grande maioria, os que constam do programa, no entanto, podem existir entre estes e os dos manuais bastantes incongruências ou omissões. Relativamente às primeiras, referimos como exemplo o manual *Mañana 2* da Editora Anaya, cuja nomenclatura é diferente dos restantes manuais quando se trata de tempos verbais. Com efeito, a denominação dos tempos verbais abordados: o “pretérito perfecto simple” e o “pretérito perfecto compuesto” não corresponde à nomenclatura usada comumente para referir-se a esses tempos verbais que são, respectivamente, o “pretérito indefinido” e “pretérito perfecto”. Aspecto que acaba por confundir os alunos habituados a outras denominações e obriga os professores a fazê-los riscar os livros e a reescrever a terminologia habitual. No entanto, a referida nomenclatura é que se encontra em uso no Quadro Europeu Comum de referência para as Línguas, no que respeita à língua espanhola. Por isso, a disparidade também existe entre este e os programas de língua espanhola do Ministério da Educação.

No que respeita às incongruências ao nível dos conteúdos sócio-culturais, pusemos lado a lado o programa de Espanhol de oitavo ano, assim como os manuais *Mañana 2* e *Español 2 nível Elemental* da Porto Editora colocando na mesma linha temas próximos ou idênticos. E apresentamos em anexo (anexo nº2, p.71) o quadro das disparidades existentes entre o programa da disciplina de Espanhol nível dois e de dois manuais que poderiam ser adoptados nesse ano de escolaridade.

O tema do desporto é assinalado com um asterisco porque, apesar de não corresponder totalmente ao tema “a saúde e as doenças” acaba por ser-lhe inerente, embora parcialmente.

É de referir que os temas das diferentes unidades (apresentadas entre parênteses

no quadro) foram traduzidos para português.

Como podemos ver no referido quadro, são bastantes as disparidades existentes entre os manuais de língua espanhola e os conteúdos lexicais definidos no programa da disciplina. Daí a ideia que temos tido, ao longo do nosso trabalho docente, relativamente ao ensino da língua estrangeira, de que não existe realmente uma uniformidade entre o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e os programas, nem entre os programas e o CNEB, nem entre os programas e a interpretação que deles fazem os autores/equipas autorais dos manuais escolares.

Por este motivo, torna-se necessário um uso consciente dos manuais, tomando a liberdade de seleccionar ou passar ou uma ou duas unidades, no entanto, nem sempre é tarefa fácil porque o aumento do grau de dificuldade de unidade para unidade nem sempre o permite. Por exemplo, o manual da Porto Editora de 7º nível 1, aborda a temática do Natal na sexta unidade (¿Cómo has pasado las navidades?) juntamente com o “pretérito perfecto” e torna-se difícil leccionar esses conteúdos, saltando unidades, na época natalícia, porque nessa altura do ano os alunos mal sabem conjugar verbos irregulares no presente do indicativo, por isso não é o momento adequado para a introdução de outro tempo verbal.

Convém referir que não leccionar determinada unidade constante do programa abordada pelo manual é possível, desde que se produzam materiais apropriados.

Também é possível não leccionar uma ou outra unidade ou ainda começar o ano lectivo usando o manual do ano anterior por motivos de não cumprimento dos programas ou, simplesmente, quando se deseja proceder a revisões. De igual modo, a adopção de manual é problemática porque não é possível à adopção de um novo, fora do prazo estipulado, quando o escolhido por colegas de anos anteriores é considerado desadequado.

Assim, não podemos confiar cegamente nos manuais, já que os mesmos nem sempre se regem fielmente pelos programas das disciplinas em cada ano de escolaridade, não contemplando certos conteúdos obrigatórios ou abordando outros, que não constam dos programas. Por isso, torna-se necessário criar outros materiais para reforçar ou mesmo introduzir um determinado conteúdo quando a abordagem do livro é insuficiente, inadequada ou inexistente.

c) Mobilização realizada de situações exteriores à(s) disciplina(s) ou áreas de conteúdo e de temas de outras áreas disciplinares que se relacionam directamente com os temas do currículo.

Antes de tudo e de modo a entender a noção de interdisciplinariedade, devemos proceder a um pequeno esclarecimento relativamente ao modo como surge na questão da organização curricular e para esse efeito é imprescindível a abordagem do conceito de “modelo”.

Segundo António Ribeiro (1990), existem diferentes modelos de organização curricular, sendo o primeiro, centrado na divisão dos conteúdos em disciplinas (estruturado “por disciplinas separadas e estanques” (p.83). Numa variante do mesmo, nomeadamente, a organização pluridisciplinar, certas unidades didácticas transversais vão ser abordadas por diversas disciplinas em simultâneo; noutra variante ocorre a “fusão de matérias disciplinares”, em que, por exemplo, um professor de Ciências Físico-Químicas, nas suas aulas recorre inevitavelmente à Matemática para transmitir determinados conteúdos. Quanto à terceira variante, a organização por áreas de conhecimento, bastante mais abrangente aplica-se a disciplinas como, por exemplo, as Ciências Humanas e Sociais, disciplina própria dos cursos PIEF em que se “combinam perspectivas e conceitos” oriundos da História, Geografia, Sociologia e Economia.

Segundo Ribeiro (1990), do segundo modelo de organização curricular, baseado em Núcleos de Problemas ou Temas Transdisciplinares, surge a Área de projecto em que são analisados, à luz de perspectivas próprias a cada disciplina, determinados conteúdos transdisciplinares.

O modelo baseado em Situações e Funções Sociais domina, por exemplo nos cursos PIEF, já que as disciplinas de Formação Vocacional, Educação para a Cidadania e Formação Cívica são especificamente orientadas para a consecução de objectivos relacionados com competências de ordem social. Assim, segundo Ribeiro (1990), “os objectivos curriculares estabelecem-se mais sob a forma de processos pessoais e sociais a desenvolver do que de resultados precisos de aprendizagem (...)” (p.86).

Do último modelo referido por Ribeiro (1990), centrado no aluno, cujo objectivo consiste no “desenvolvimento individual do educando, segundo fases ou ritmos próprios” desenvolvendo a sua autonomia, são descendentes os cursos PIEF, em que são elaborados planos individuais contendo conteúdos e competências a adquirir num determinado ano lectivo (p.88). Nesse caso, segundo o referido autor, o papel do

professor é o de orientador e facilitador das aprendizagens, guiando os alunos na aquisição das mesmas.

No que respeita a esse último aspecto, no ensino regular o processo de ensino-aprendizagem também pode ser centrado nos alunos, na medida em que os professores devem inculcar-lhes a responsabilidade pelos seus conhecimentos, permitindo que, a partir de trabalhos de pesquisa, reúnam a informação de que precisem, que a tratem e que a transformem, de modo a não serem meros receptores passivos de informação.

Como vimos, hoje em dia, o ensino não se baseia unicamente num desses modelos, pois todos, de certa forma, acabam por ter a sua quota-parte na organização do currículo. E no nosso sistema de ensino, subsistiram vestígios desses modelos, permitindo que se estabeleça uma relação de interdisciplinariedade entre os conteúdos das diversas disciplinas.

Para além desse aspecto, é de salientar que as turmas têm projectos (curriculares) de turma transversais que pressupõem o trabalho em conjunto de todos os professores. Por exemplo, uma turma de 11ºano, no ano lectivo em questão, teve que elaborar um projecto de turma cuja temática era a “liberdade dos povos e das nações” e todas as disciplinas participaram e realizaram actividades de acordo com o tema. Na disciplina de Espanhol, os alunos realizaram uma pesquisa acerca do regime político de Cuba e responderam a perguntas que constavam de um guião elaborado pela professora.

2. Conhecimento do conteúdo

a) Opções tomadas relativamente a conceitos e a métodos inerentes à(s) características da(s) disciplina(s) ou áreas de conteúdo.

Antes de tudo, devemos questionar-nos sobre a razão da nossa existência como docentes de língua estrangeira, ou seja, sobre a razão pela qual são ensinadas línguas na escola. Em primeiro lugar, segundo o Conselho da Europa (2001, p.20), procura-se uma maior cooperação entre os povos europeus ao nível da cultura e da ciência, mas também do mercado e da indústria. Por outro lado, pretende-se fomentar a tolerância e o respeito mútuo pelo conhecimento das diferentes culturas; manter e desenvolver a riqueza e a diversidade cultural; incentivar a comunicação entre os europeus, evitando as barreiras linguísticas e a consequente marginalização.

Portanto, o principal objectivo de aprender uma língua viva diferente da materna é a comunicação, a saber, a possibilidade de entender e expressar-se numa língua estrangeira. Por esse motivo, crê-se que a competência que dever-se-á fundamentalmente trabalhar será a comunicativa com base na qual surgirão as restantes, mais específicas. Segundo Fernández (2003, p.20), “(...) la metodología escogida no puede ser otra que la que favorezca la interacción comunicativa” porque “a hablar se aprende hablando”.

Assim, se aquilo que preocupa um professor de língua é permitir que os seus alunos adquiram competências de comunicação em Espanhol, será necessário que mobilize saberes e empregues estratégias, baseadas em metodologias que sirvam esses interesses. E para alcançar esse objectivo é necessário ter presente que, segundo a abordagem funcional, baseada nas competências de comunicação, o “(...) método nocional-funcional, tem mais a ver com aquilo que se quer expressar e com o que querem fazer com a língua, em função de um determinado objectivo que, propriamente em termos dos itens gramaticais tal como era entendido nos modelos de ensino tradicionais” (Mira & Mira, 2002, p. 48).

Ainda contrariamente ao métodos tradicionais, “(...) o ensino centra-se sobre o aluno, o professor é guia, mediador, orientador, conselheiro, facilitador da aprendizagem, organizador, coordenador e ajudante do aluno enquanto este aprende”(Mira & Mira, 2002, p.15). Deste modo e, segundo Giraud, (1978, pp.100-101), dever-se-á evitar todos os “ismos” que caracterizam o ensino tradicional de que o “autoritarismo”, o “mecanismo”, “artificialismo” e o “formalismo terminológico e administrativo” são alguns exemplos.

Assim, é primordial ter em conta os interesses dos alunos, dispor de condições em termos de infra-estruturas e materiais que permitam realizar as actividades pretendidas e, dentro do possível, ter em “conta as aptidões, os gostos, as tendências, as vocações de cada um”. (Giraud, 1978, p.101).

Deste modo, tendo em conta o papel que o aluno tem na sua aprendizagem e tendo presente que a língua é feita para comunicar, é essencial “proporciona[r] ao ensino do dia-a-dia um uso real da língua em situações sócio-culturais, nas quais a fonologia, o léxico, a gramática e a cultura são seleccionadas e graduadas embora significativamente entremeadas (...) de modo a servir os objectivos de comunicação imediatos dos alunos” (Mira & Mira, 2002, pp.49-50).

b) Conexões estabelecidas e reformulações de ideias e de factos operadas.

É claro que é impossível descurar por completo as questões linguísticas propriamente ditas e não nos parece que a aprendizagem das competências de comunicação em contexto seja suficiente para que os alunos aprendam devidamente uma língua estrangeira, sobretudo na parte que respeita à competência da expressão escrita. Uma prova disso é o facto de muitas pessoas que não foram à escola saberem falar a sua língua materna, mas não saberem escrevê-la. Essas pessoas não tiveram oportunidade de sistematizar os seus conhecimentos, no entanto não deixam de ser falantes de uma língua.

Assim, é conveniente que haja sempre lugar à sistematização de conhecimentos, insistindo um pouco nos aspectos mais teóricos da aprendizagem de uma língua porque os dois blocos semanais que os alunos de secundário têm por semana não são suficientes para que os mesmos adquiram um conhecimento intuitivo da língua. Para tal seria necessário que estivessem numa situação de imersão linguística total, o que não é obviamente aqui o caso.

Como dissemos, o que nos interessa é que os nossos alunos adquiram competências linguísticas e, para tal, não há outra maneira que pô-los a falar, porém, de modo a sistematizar os conhecimentos adquiridos, também é conveniente utilizar nas aulas o método expositivo. Por exemplo, para leccionar determinado conteúdo gramatical, o professor pode recorrer ao uso do PowerPoint, tendo em consideração alguns preceitos inerentes à elaboração do mesmo, como, por exemplo, a Teoria da Carga Cognitiva de John Sweller que, segundo Leila Santos (2007), constitui “um conjunto universal de princípios que resultam em um ambiente de aprendizagem eficiente e que consequentemente promovem um aumento na capacidade do processo de cognição humana” (p.4).

Assim, com o mínimo dos recursos mentais pretende-se “maximizar” a aprendizagem. Deste modo, o material produzido pelo docente deve ser coerente, conter um mínimo possível de informação escrita e se houver lugar a informações complementares que as mesmas sejam feitas oralmente, sendo estas de teor mais explicativo e as primeiras mais expositivas. Por outro lado, é motivador para os alunos que os slides sejam animados, sem exageros para não desconcentrar os alunos.

Igualmente, aquando da abordagem de conteúdos mais teóricos, deverão os alunos registá-los no caderno diário, para assimilá-los melhor, e de modo a que os possam consultar sempre que necessitem.

De igual forma, é necessário, com vista ao desenvolvimento da expressão escrita que existam momentos de pura produção em que não se peça só aos alunos que escrevam uma carta de reclamação ou um artigo de imprensa, mas que lhes seja pedido um texto argumentativo ou um texto original e criativo em que usem a imaginação, para que desenvolvam também competências subjacentes como a de formar uma opinião crítica acerca de determinada temática.

Portanto, apesar da importância detida pela oralidade no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, é essencial não descurar as outras competências de comunicação, por um lado, por complementarem a primeira e, por outro lado, por permitirem também o seu fortalecimento, conforme o velho adágio “verba volat, scripta manent”.

c) Significado atribuído ao conhecimento escolar, ao seu sentido e ao seu papel na sociedade e na formação do indivíduo.

O termo “escola” do grego “Skholê” antes de ser a “instituição que tem o encargo de educar, segundo programas e planos sistemáticos, os indivíduos nas diferentes idades da sua formação” (Infopédia), significava “loisir, d’où étude: les études sont le privilège de ceux qui ont des loisirs, c’est-à-dire de ceux qui ne sont pas obligés de travailler pour vivre” (Bouffartigue & Delrieu, 1981, p.228). Assim, “skholê” era o lazer próprio de quem não trabalhava e que, por esse mesmo motivo, tinha muito tempo para aprender. Ainda hoje, de certa forma, essa definição pode aplicar-se à condição do estudante que, estuda por não trabalhar, embora não seja uma verdade absoluta.

Hoje em dia, segundo a definição da Infopédia, a escola, palavra cujo sentido tem vindo a evoluir ao longo dos tempos, é uma instituição que pretende ensinar os alunos pelo intermédio dos professores. Ensinar-lhes o quê? E para quê? São as questões que inevitavelmente se colocam.

Do ponto de vista sociológico, ensinam-se aos jovens “os conhecimentos ou tipos de comportamento determinados, que garantem a continuidade de civilização de uma sociedade” (Mollo, 1969, p.11), ou seja, a escola é “uma expressão privilegiada da

sociedade, que lhe confia o cuidado de transmitir às crianças os valores culturais, morais, sociais que ela considera indispensáveis à formação de um adulto e à sua integração no seu meio” (p.16). Deste modo, não basta ensinarem-se os jovens, nem instruí-los, no sentido de informá-los sobre determinados conteúdos de modo a que os apreendam, é necessário educar, palavra cujo âmbito é bem mais abrangente.

Educar, segundo o Dicionário Etimológico (Guedes), provem do verbo latino “educare”, ligado a “educere”, composto do prefixo ex (fora) + ducere (conduzir, levar), que significa literalmente “conduzir para fora”, ou seja, preparar o indivíduo para o mundo. No entanto, cabe-nos aqui lembrar que a escola também não deve nem pode ser entendida como panaceia porque, como o diz Alberto Noé (2000), “o processo educacional emerge através da família, igreja, escola e comunidade” não se deve só à escola que não deixa, porém, de ter uma missão social. Por isso mesmo, deve acompanhar a evolução da sociedade e ser suficientemente flexível para não se deixar ultrapassar.

Os conhecimentos ligados aos domínios mais importantes da cultura geral que os alunos adquirem na escola, assim como a aquisição de determinado nível de raciocínio são fundamentais tanto para o seu dia-a-dia como para a sua vida futura, já que lhes permitem desenvolver a capacidade de pensar de forma autónoma, bem como o sentido crítico, útil para tomar as decisões acertadas ao longo do seu percurso pela vida.

Por outro lado, a prossecução de estudos pode abrir caminhos mais diversificados ao aluno, dando-lhe acesso a profissões de cariz intelectual e científico, mantendo-o mais afastado do trabalho manual, se assim for o seu desejo. E, para tal, é a escola que lhe deve mostrar a multiplicidade caminhos que se apresenta à sua frente, orientando-o nas suas opções e esclarecendo as suas dúvidas para que, em consciência, o aluno possa escolher o que lhe permitirá realizar-se como pessoa.

Por fim, podemos acrescentar que a escola também deverá inculcar nos alunos ensinamentos morais de modo a torná-los conscientes, capazes de viver em sociedade e fazer prova de civismo, sendo cidadãos livres e exemplares. E citando Durkheim (citado por Noé, 2000), segundo quem “ser livre não consiste em fazer aquilo que se tem vontade, e sim em se ser dono de si próprio, em saber agir segundo a razão e cumprir com o dever. E justamente a autoridade de mestre deve ser empregada em dotar a criança desse domínio sobre si mesma”.

3. *Conhecimento dos alunos*

a) Processos de aprendizagem dos alunos, bem como os seus principais interesses capacidades e necessidades, tendo em conta as diferenças individuais ou associadas a níveis etários ou a origem social diferentes.

Os alunos, conforme a idade, a turma em que estão inseridos, a sua origem social, o acompanhamento dos pais no seu processo de ensino-aprendizagem, os amigos, os interesses que possuem fora do contexto escolar, terão atitudes diferentes frente à sua própria aprendizagem que também dependerá da sua motivação, interesse e ambição. É frequente ter, numa turma, alunos com expectativas relativamente à escola, completamente distintas umas das outras. Por isso, é preciso muitas vezes, fazer “malabarismos” tentando cativar todos de igual maneira, adequando as estratégias ao perfil dos alunos e ter em conta a idade, de modo a não cair no erro de aplicar métodos adequados a alunos de sétimo aos de secundário. Por exemplo, a música é sempre, regra geral, algo que consegue motivar os alunos e, do mesmo modo, dado o seu carácter repetitivo, permite-lhes criar mecanismos em termos de actos comunicativos. No entanto, é necessário ter em conta a idade dos alunos e eventualmente os seus gostos musicais para evitar trabalhar com alunos de décimo primeiro músicas infantis que, provavelmente, nem serão adequadas a alunos de terceiro ciclo. Será igualmente conveniente evitar trabalhar com alunos ouvintes de hard-rock, música ligeira ou flamenco, embora se possa dar a conhecer, já que o papel do professor também é alargar os horizontes.

Algo notório e que suscita sempre interesse por parte dos alunos é, sem dúvida, a utilização das novas tecnologias e dos meios audio-visuais. Não é muito difícil, usando metodologias que usem esses recursos, cativar os alunos e prender o seu interesse, desde que lhes seja possível ter uma parte activa na aquisição da sua própria aprendizagem. Pois, os alunos não são meramente receptores de informação e considerá-los deste modo é meio caminho andado para suscitar o desinteresse. Assim, não se trata de ver um noticiário do princípio até ao fim como uma finalidade em si mesma, mas sim de tomar notas, responder a um questionário, trocar informações com os colegas, formular e responder a perguntas, por exemplo.

Igualmente útil, para a sala de aula é recorrer ao moodle que, segundo a Wikipedia é o “acrónimo de "Modular Object-Oriented Dynamic Learning

Environment", um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. A expressão designa ainda o *Learning Management System* (Sistema de gestão da aprendizagem) em trabalho colaborativo baseado nesse programa, acessível através da Internet ou de rede local.)". Trata-se de uma plataforma escolar virtual onde os docentes colocam actividades, recursos, resultados de avaliação, links, músicas, vídeos, fichas de trabalho, testes, etc. O seu objectivo é a responsabilização dos alunos pelas suas aprendizagens, não deixando que sejam meros receptores. Também, permite suscitar o seu interesse devido ao carácter prático do recurso e porque o uso de estratégias em que se recorre às novas tecnologias são sempre bem recebidas por serem mais apelativas do que as que são usadas nos métodos tradicionais de ensino-aprendizagem.

No que respeita ao uso das novas tecnologias em geral, salienta-se o uso do PowerPoint, software do Microsoft Office, que é um instrumento imprescindível para a transmissão de informação, na medida em que permite juntar o audiovisual ao processo de leitura. No entanto, é necessário ter em conta que o material elaborado, nomeadamente, os PowerPoints, não devem ser demasiado extensos, nem conter demasiada informação, mas serem simples, directos, conter ligações, setas ou links e serem atractivos, usando, por exemplo, animações.

Também, é fulcral dar prioridade à competência comunicativa e motivar o aluno usando documentos reais contendo diversos registos de língua para que o aluno se familiarize com diversas realidades linguísticas e para que o ensino-aprendizagem da língua seja o mais natural possível, permitindo-lhe também ter contacto com uma realidade cultural diferente da sua.

Assim, crê-se que para planear actividades de um modo adequado, é necessário ter em conta esta quantidade de factores e não esquecer que estamos perante adolescentes com gostos diferentes dos nossos, vivendo numa realidade distinta e que precisam de ser motivados e cativados. Citando Mira & Mira (2002), "a organização do ensino é feita em função da análise dos vários tipos de alunos, do levantamento das necessidades de cada tipo e da definição dos objectivos, em função dessas necessidades". (p.17)

b) Erros e dificuldades mais comuns dos alunos na área de conhecimento da(s) disciplina(s) ou áreas de conteúdo.

Em geral, os alunos apresentam muitas dificuldades ao nível da oralidade, já que, nos níveis iniciais sentem alguma vergonha em exprimir-se em espanhol, até porque frequentemente alguns alunos têm, atitudes desagradáveis para com os restantes colegas, fazendo troça dos mesmos quando se enganam. Mas esse aspecto não se prende evidentemente com o ensino do Espanhol especificamente, mas com o facto de estar a trabalhar com pessoas adolescentes, em constante busca/descoberta de si próprios e imutavelmente esperando o reconhecimento do outro.

Podemos dizer que existe verdadeiramente uma problemática própria ao ensino-aprendizagem da língua espanhola, residindo no facto de esta ser muito próxima da língua de partida, o português, e suscitando nos alunos dois tipos de atitudes recorrentes. Em primeiro lugar, os alunos consideram frequentemente o Espanhol uma disciplina fácil e escolhem-na para “fugir” ao Francês ou ao Inglês. Por esse motivo, pensando que se trata de uma disciplina muito acessível, tendem em não empenhar-se o suficiente no estudo da mesma. Em segundo lugar, o Espanhol suscita outro tipo de problemas, transversais, aos acima referidos, mas de ordem linguística.

Com efeito, os alunos cometem muitos erros quando falam e escrevem por ocorrer frequentemente um fenómeno de fusão das duas línguas por serem tão próximas, uma interlíngua, o chamado “Portuñol”, nascida das interferências do português sobre o espanhol, mas também do espanhol sobre o português.

Fernández (2003, p.83) explica que “en el caso de lenguas próximas, como es el caso del portugués y el español, los errores más persistentes se deben, además de a los aspectos más marcados del español, a la sutilidad de las diferencias entre ambas lenguas, que pasan desapercibidas al aprendiz. Los errores que más se repiten son los que inciden sobre las estructuras y expresiones más usuales, sobre todo cuando se aprende la lengua en un contexto extranjero (...)”.

Com efeito, os alunos não só pronunciam à portuguesa as fricativas /X/ em “joven” e /θ/ em “cinema”, respectivamente /ʒ/ e /s/, como lêem da mesma maneira as palavras “correr” e “coger”, confundindo o /R/ e o /X/.

Do mesmo modo, ocorre o aportuguesamento de palavras espanholas, dizendo “*feminino” em vez de “femenino”; “*brasileiro em vez de “brasileño”; “*dezocho” em vez de “dieciocho”. Ocorre também o fenómeno inverso; partindo do escasso conhecimento que têm da língua espanhola, “inventam” sem querer palavras como “piero” (perro) e “Cueca Cuela”, por hipercorreção, ou seja, aplicando erradamente os ditongos que constituem o cartão-de-visita do idioma espanhol.

A ortografia também se ressent, já que é frequente os alunos colocarem dois “s” cada vez que se lê [s] como em “asociar” que escrevem “*associar” ou ainda aplicam o dígrafo <lh> em vez de <ll>, por exemplo, em “llama” (“*lhama”). O <ç> também surge amiúde em textos escritos em espanhol, assim como o acento circunflexo e o dígrafo <nh> (*manhana).

Em geral, têm dificuldades ao nível da gramática, mais especificamente em termos de conjugação verbal, talvez por esta ser muito próxima da portuguesa, sobretudo ao nível da sonoridade, por exemplo, “cantaram” e “cantaron”. Também revelam ter dificuldades ao nível do vocabulário, sobretudo, quando existe grande proximidade entre vocábulos equivalentes nas duas línguas. Por exemplo, os alunos têm dificuldade na pronúncia de numerais como “dieciséis” ou “veintitrés” e terão tendência a pronúncia-los “dezasseis” ou “dezassieis” e “vintitrés”.

Assim, vemos nas nossas aulas uma interlinguagem definida por Enilde Faulstich (1997, p.8) como se segue: “o conceito de interlinguagem considera a interferência de linguagens de uma língua em outra, ambas ocorrendo dentro do mesmo espaço geográfico lingüístico e social, no momento em que o indivíduo adquire uma segunda língua.”

Deste modo, é numa situação de multilinguismo, sugerindo a coexistência de diversas línguas numa sociedade, que ocorrem esse tipo de interferências. Segundo o QECRL, esse conceito não deve ser confundido com plurilinguismo que consiste numa “competência comunicativa” (que compreende diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática” [p. 34]) “para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem” (p.23). Assim, o plurilinguismo consiste numa experiência intercultural e reside na capacidade de mobilizar conhecimentos ao nível de várias línguas.

E no que concerne às interferências de umas línguas nas outras, as mesmas serão diferentes conforme o falante é “polilíngue” ou poliglota. Pois, segundo Grigoletti (2008, p.3), o “polilíngue” fala várias línguas desde a mais tenra infância e ocorrem entre elas uma “interlingualidade materna”, enquanto o sujeito poliglota só aprendeu outros idiomas após a aprendizagem da língua materna. E na opinião da referida autora, citando Amati-Mehler et al. (2005) “torna-se necessário ao poliglota, adquirir novas vias associativas e de conexão entre sistemas de representações que antes não estavam disponíveis em seu psiquismo [...]” (Grigoletti, 2008, p.3). Por isso, aprender uma segunda língua, tardiamente, ou seja, após a primeira infância não é tarefa fácil e quanto

maior é a semelhança entre a língua materna e a segunda língua maior é o risco de ocorrer interferências entre ambas.

Também ocorrem outras situações como, por exemplo, o facto de alguns alunos falarem português com sotaque espanhol, pensando que estão de facto a falar espanhol, como também já aconteceu que certos alunos lessem um enunciado em português, falando com sotaque espanhol, como se de um texto espanhol se tratasse. Esta última ocorrência demonstra que às vezes a fronteira entre uma língua e outra é ténue, sobretudo quando o conhecimento da mesma é pouco estruturado e recente.

Ainda relativamente a essa questão, há que referir que os professores, habituados a trabalhar com esse tipo de interferências linguísticas, deparam-se com outro tipo de dificuldade: os manuais escolhidos para o ensino do espanhol não são pensados para falantes portugueses, já que estes, na maioria, entendem o espanhol e são perfeitamente capazes de fazer-se entender por falantes nativos. Assim, os alunos portugueses quando começam o estudo da língua, possuem alguns conhecimentos prévios e, pelas competências linguísticas que demonstram ter, não será errado dizer que se encontram num patamar de complexidade mais elevado, próximo do A1. Pois, segundo a escala global do QECRL dos níveis comuns de referência, o estudante “é capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante” (p.49).

Sabemos que ao fim de algumas aulas de Espanhol, quando é iniciado de forma consistente o processo de ensino-aprendizagem, os alunos conseguem comunicar entre eles e com o professor, repetindo oralmente frases feitas ou escrevendo-as no caderno. No que diz respeito à compreensão oral, se o docente falar pausadamente, os alunos não terão dificuldades em entender o que é dito. Relativamente à compreensão escrita, cremos que ainda se torne mais fácil para os estudantes, pela proximidade das línguas.

Assim, a aparente simplicidade dos manuais de nível A1 também os pode levar a ter uma ideia errada acerca da suposta facilidade da aprendizagem do espanhol, fazendo com que não estudem o suficiente, acumulando lacunas que se reflectirão inexoravelmente nos anos seguintes.

B- Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens

1. Perspectiva educativa e métodos de ensino

a) Perspectiva educativa adoptada para garantir a articulação da visão do papel do aluno na aprendizagem com a especificidade própria do saber da(s) respectiva(s) disciplina(s) ou áreas de conteúdo e a valorização do desenvolvimento de atitudes positivas nos alunos face à aprendizagem.

Acima, fizemos referência ao conceito de modelo do ponto vista da organização curricular, no entanto, esse termo também se aplica no que respeita às práticas lectivas, ou seja, constitui a linha orientadora das estratégias que usamos nas nossas aulas. Assim, segundo Ribeiro (1990, p.151), “os modelos de ensino constituem estratégias docentes vinculadas a (e estruturadas em torno de) orientações pedagógicas, baseadas em concepções ou princípios teóricos sobre educação, ensino e aprendizagem”.

Deste modo e segundo a esquematização elaborada por Ribeiro (1990), as referidas orientações podem assentar em bases tão distintas como o desenvolvimento pessoal do educando; a interacção social; o seu desenvolvimento cognitivo e a análise de processos psicológicos de modificação do comportamento.

Se no primeiro tipo de perspectiva, o professor, no papel de facilitador vai guiar o aluno nas suas aprendizagens de cariz intelectual, social e afectivo “mediante um processo não directivo de ensino, negociando com os alunos objectivos e meios de formação”; no segundo, vão ser valorizadas as relações interpessoais e o professor vai desempenhar o papel de líder, favorecendo o trabalho em grupo e a cooperação (Ribeiro, 1990, p.151).

Quanto à abordagem cognitivista, o professor é um transmissor de informação que cria nos seus alunos mecanismos que lhes permitam formular hipóteses, tomar decisões e chegar às respostas, através da pesquisa orientada. Dos princípios orientadores deste paradigma deriva, entre outros, o modelo construtivista, segundo o qual, o indivíduo constrói o seu conhecimento pelas relações que estabelece com o meio em que evolui, agindo, por fim, sobre este último.

Baseados na teoria do condicionamento reflexo de Pavlov que foi retomada e, de certa forma, melhorada por Skinner, chegando à conclusão de que se podem também condicionar respostas operantes aos estímulos e não só reflexos, os modelos

comportamentalistas, privilegiam em educação “a decomposição das tarefas de aprendizagem em séries sequenciais e segmentadas de comportamento, controlando as condições externas de aprendizagem” (Ribeiro, 1990, p.152) e o professor vai conduzir o processo de ensino, de olhos postos nos resultados (alcance das competências de comunicação), diagnosticando as aprendizagens adquiridas ao longo do percurso.

Apesar de ter referido muito sumariamente algumas das características de perspectivas distintas relativas ao ensino-aprendizagem, não é difícil chegar à conclusão de que o que se pratica hoje em dia, não é mais do que uma espécie de compromisso entre todas elas. Pois, nós, professores, tentamos atender às especificidades e necessidades de cada aluno individualmente, educando-o como cidadão responsável e autónomo; desenvolvendo o espírito de equipa, assim como a cooperação; ensinamo-lo a formular hipóteses e tirar suas próprias conclusões, orientando-o no sentido de tomar decisões, dando-lhe as ferramentas necessárias para resolver problemas e, por fim, organizamos e construímos o ensino-aprendizagem a partir de tarefas estruturadas e sequenciadas, com vista à consecução de objectivos.

Vemos, portanto, que é difícil delinear com segurança o modelo pelo qual nos regemos, por um lado, porque temos vindo a beneficiar do contributo de todos ao longo do tempo e todos têm perspectivas interessantes e adequadas, conforme o tipo de conteúdos que se pretendem ensinar. Por outro lado, não consideramos que seja relevante a atribuição de um rótulo à prática de ensino que, para ser flexível e acompanhar o seu tempo (como os alunos), deve ser inovadora e em constante actualização. Quanto ao método, este dependerá das competências visadas, pois não há “receitas didácticas como quem entrega uma receita de cozinha. A razão: os ingredientes são muitos e variam em cada situação de ensino aprendizagem, [...]” (Bordenave & Pereira, 1989, p.123).

Como vimos e, segundo a opinião de Mira & Mira (2002), em vez de adoptar um método de ensino devemos “adaptar” e “recriar” vários, conforme a necessidade, tendo em conta o tipo de actividade prevista, “as circunstâncias concretas da sala de aula, [...] o grau de desenvolvimento e o tipo de personalidade dos [nossos] alunos, a natureza e as condições da aprendizagem e a [nossa] própria personalidade de professor” (Tavares e Alarcão, citado por Mira & Mira, 2002, p.61).

b) Estratégias de ensino utilizadas, nomeadamente as que visaram envolver os alunos em actividades abertas, tendo em conta os objectivos e as competências a alcançar, a idade, as capacidades e as necessidades dos alunos.

A primeira estratégia, que aqui referimos, prende-se com a atitude do professor e, apesar de não ser tudo, também constitui um factor de motivação. Segundo Fernández (2003, p.91), “Para conseguir esa motivación es clave la actitud del profesor y el ambiente que se cree en la clase”. Por isso, antes de tudo, a autora refere que, entre outras coisas, o professor de Espanhol deve dirigir-se nessa língua aos seus alunos, estimular a confiança destes, ter uma atitude positiva relativamente à língua e cultura espanholas, aceitar os erros como parte da aprendizagem e incentivá-los a melhorar. Acrescentaríamos que o professor deve servir de referência ao aluno, deve constituir um modelo, pelo rigor que se reflecte no seu trabalho, pela cortesia com que se dirige aos outros, pelo reconhecimento dos seus próprios erros, pela capacidade de transmitir sentimentos positivos e de acreditar nos outros, de modo a criar um ambiente salutar de respeito e cooperação na sala de aula.

Para tal, consideramos que é necessária, inspirando-nos, de certa forma, nos ensinamentos provenientes do método directo, a imersão do aluno na língua espanhola, realizando, por um lado, visitas de estudo a Espanha para que possa contactar directamente com falantes nativos do país em questão e para que possa conhecer, no terreno, as práticas e costumes dos seus habitantes. Por outro lado, apesar de as nossas aulas nunca conseguirem substituir uma imersão directa na língua por não se tratar de um curso intensivo realizado em Espanha, procuramos dirigir-nos aos nossos alunos em língua espanhola, recorrendo somente ao português para explicitar conteúdos que possam ser mais complexos, que necessitem tradução ou para contrapor estruturas sintácticas ou palavras de ambas línguas.

Como o dissemos anteriormente, as actividades a realizar são escolhidas conforme as competências que se pretendem adquirir. No nosso caso, como se trata de uma língua viva, o método expositivo, caracterizado pela forma definitiva da informação transmitida e pelo papel de receptor passivo assumido pelo aluno, não têm razão de ser, no entanto, é perfeitamente aceitável existir na aula um momento em que vamos sistematizar os conhecimentos dos alunos ou explicar determinado assunto recorrendo, por exemplo, aos tradicionais quadro e giz ou ao mais recente PowerPoint.

No que diz respeito às regras gramaticais, cuja assimilação é necessária e decorrente das competências de comunicação, partimos da prática para a teoria, usando o método indutivo que, segundo Joyce & Weil (1985) é composto por três etapas: a formação de conceitos, em que o aluno estabelece categorias e associações; a interpretação de dados, em que se procura explicar as relações estabelecidas entre as diversas categorias descobertas e a aplicação de princípios, em que os alunos, contando com os conhecimentos anteriormente adquiridos, conseguem prever consequências a partir da formulação de hipóteses.

Por outro lado, tentamos ao máximo criar grelhas e tabelas que resumam a matéria a leccionar porque acreditamos que a visualização dos conteúdos a estudar é mais apelativa e é mais fácil de assimilar por a informação surgir condensada, sendo assim mais visível. Por isso, é frequente proceder ao desenho de tabelas no quadro, de modo a resumir os conteúdos. Igualmente, recorremos frequentemente a mapas de conceitos no que respeita ao vocabulário e às actividades de *brainstorming*.

Aquando da abordagem de questões relativas a aspectos sociais que são referidos nas aulas, é frequente realizarem-se debates, em que cada aluno argumenta a sua opinião, defendendo-a e contrapondo-a às intervenções dos colegas. Como, em geral, temos tido alunos de nível inicial, é normal a professora assumir nesses debates o papel de moderadora, já que os alunos apresentam algumas dificuldades ao nível da expressão oral e não se sentem muito à vontade para desempenhar esse papel.

E é com esse intuito que procedemos ao visionamento de filmes e de documentos reais (noticiário, reportagens, publicidades), à audição de músicas e de diálogos que, por serem provenientes dos manuais são elaborados, mas permitem aos alunos treinar a compreensão oral e ouvirem pessoas que, ao falar pausadamente, possibilitam a percepção da mensagem na totalidade, o que também motiva os alunos. Pois é frequente que, perante documentos reais, os alunos se desmotivem por não os entenderem na totalidade. É por isso que procedemos a várias audições dos mesmos e lhes explicamos que é normal não entender todas as palavras individualmente, sendo pelo contrário, muito mais importante a compreensão do sentido global da mensagem. Deste modo, optamos, nas nossas aulas, por usar tanto documentos reais como forjados por considerarmos que ambos, à sua maneira, são benéficos à progressão dos alunos.

Para além de visualizar documentos, os alunos também são orientados na leitura de textos, sendo na sua maioria documentos reais (excertos de romances, artigos, entrevistas, etc.) muitas vezes adaptados. A leitura é feita em silêncio e/ou oralmente

pelos alunos e, de seguida, a professora procura sempre entender o que os alunos perceberam do texto, fazendo perguntas directas sobre o mesmo e questionando os alunos acerca de um aspecto mais abstracto que procure promover a reflexão e a crítica. Os exercícios de compreensão escrita são realizados antes do diálogo, no caso de tratar-se de um texto mais acessível, mas se for um texto mais complexo, serão realizados posteriormente à discussão acerca do mesmo.

No que respeita à repetição de palavras e frases, apanágio do método audiovisual baseado na psicologia behaviorista de Skinner, costumamos usá-lo exclusivamente no contexto da aquisição da pronúncia correcta dos vocábulos da língua de chegada, fazendo os alunos repeti-los várias vezes até chegarem a uma pronúncia aceitável dos mesmos.

No que respeita ao ensino por tarefas, os conteúdos leccionados numa determinada unidade devem culminar na realização de uma tarefa final em que os alunos apliquem os conhecimentos que adquiriram na referida unidade, sendo a mesma uma tarefa de comunicação escrita envolvendo uma actividade de escrita criativa (carta, narração, diário, artigo, redacção, reescrita de uma história/conto) ou oral (apresentação de um trabalho, dramatização, etc.). Pois, segundo Barrios & Aguiar (2006, p.135), “la tarea final es una tarea de comunicación, evaluadora de la competencia y actuación comunicativa del alumno, que aglutina todos los componentes temáticos, lingüísticos y literarios”. Os autores ainda referem que essa tarefa, eixo condutor das restantes, deve ser negociada com o aluno no sentido de responsabilizá-lo e motivá-lo para a execução da mesma.

As tarefas que levarão à realização da tarefa final podem adquirir diversas formas: as que envolvem a aplicação de conteúdos tomarão a forma de exercícios de caça ao intruso, preenchimento de espaços e resposta múltiplas. Quanto à compreensão oral e escrita serão realizados exercícios de definição de palavras, parafraseamento, busca de expressões equivalentes, caça ao intruso e tradução.

No que concerne à aquisição/aplicação de conhecimentos, podemos recorrer a actividades lúdicas como o jogo do stop, o enforcado, o bingo, o trivial, o “jogo da verdade” (adaptado do jogo “verdade e consequência”, o “jogo da bola” (em que os alunos têm que contar em espanhol e passar a bola para os colegas sem a deixar cair) e a “visita guiada” adequada quando se lecciona o vocabulário relativo à escola como espaço físico; actividades de orientação no espaço através do uso de mapas (por exemplo, mapa da cidade com vocabulário relativo ao comércio e aos diversos

serviços); actividades de movimentação no espaço, através de desfiles de moda (comentados pelos colegas aquando da abordagem do vocabulário concernente ao vestuário) e pseudo-aulas de educação Física, aquando do estudo do vocabulário relativo ao corpo humano (em que os alunos dão indicações aos restantes).

Ainda no que concerne à aquisição de conhecimentos, a realização de um trabalho de pesquisa, por ser uma vertente mais prática de aquisição de conhecimentos, segundo Ribeiro (1990), acaba por ter mais impacto junto dos alunos, desde que, em primeiro lugar, o tema proposto seja do interesse dos estudantes e seja adequado ao seu nível de aprendizagem, em segundo lugar, desde que os grupos de trabalho sejam homogéneos no que respeita a hábitos e métodos de trabalho, procurando, porém, integrar em grupos de alunos com melhores resultados, outros com mais dificuldades. Por fim, é conveniente que um guião seja elaborado pelo professor, de modo a orientar os alunos na realização do trabalho e que sejam seguidas as normas exigidas de organização do mesmo.

Relativamente à correcção de determinados vícios linguísticos que se prendem fundamentalmente com a influência do português, costumamos, a partir dos erros cometidos pelos alunos em determinada produção textual, proceder à sua compilação e voltamos a apresentá-los sob a forma de um texto a corrigir porque os erros “também são fontes de aprendizagem que devem ser rentabilizados pedagogicamente” (Ferreira & Santos, 1994, p.90)

De modo a tornar as aulas menos artificiais procuramos fazer sempre referência a aspectos da vida real e quotidiana, tanto que as unidades que desenvolvemos ao longo do ano, concernem a família, a casa, os amigos, a escola, as rotinas, entre outras temáticas, de modo a permitir que os alunos se reconheçam nos temas abordados e que se sintam envolvidos e interessados.

Por fim, baseada na concepção behaviorista da educação, a teoria de Skinner relativa ao condicionamento operante é para nós muito útil sobretudo no que respeita ao reforço de comportamentos positivos. Pois, praticamos o uso do reforço positivo quando um aluno problemático demonstra um comportamento adequado na sala de aula, quando responde correctamente a uma pergunta, realiza correctamente um exercício ou ainda quando participa convenientemente nas aulas.

Creemos que o reforço é fundamental porque, beneficiando a auto-estima do aluno, ajuda-o a ter confiança nas suas próprias capacidades, permitindo-lhe melhorar as suas aprendizagens, desde que devidamente empregue.

Com efeito, segundo Gordon (2009), o reforço positivo pelo elogio é uma faca de dois gumes, pois estabelece uma relação artificial entre o educador e o educando, na medida em que, por um lado, nem sempre se elogiam comportamentos adequados porque nas aulas temos grupos grandes e não conseguimos estar atentos a todos os comportamentos individuais de todos os alunos. Por outro lado, os elogios podem criar certa dependência nos alunos e aniquilar a sua motivação, fazendo com que a aprendizagem não seja um fim em si, mas sim a necessidade de recompensa. Do mesmo modo, os elogios em excesso acabam por perder o efeito e a sua ausência pode ser vista como um castigo.

Ainda a esse respeito, o elogio, segundo o referido autor, pode ser praticado para mudar o comportamento do aluno, como vimos, de modo a satisfazer a própria comodidade do seu autor. Crítica a qual teríamos que responder que, relativamente a um aluno que perturbe as aulas, o efeito do distúrbio reflecte-se, com efeito, no professor que dificilmente consegue leccionar, mas antes e sobretudo nos colegas que não conseguem prestar atenção ao que é dito nas aulas e no próprio autor dos distúrbios pela mesma razão. Pois, o papel do professor não consiste somente em leccionar, como se de um fim em si se tratasse, mas reside na transmissão de aprendizagens entre outras coisas, e a turbulência dos alunos, antes de prejudicar o professor, prejudica-os a eles próprios.

Assim, de modo a evitar o uso do elogio, Gordon (2009) incentiva o uso da “mensagem “eu””, graças à qual se evitam os juízos de valor, permitindo apreciar o comportamento do educando reagindo a este ao mesmo tempo. Sendo recorrente nas nossas aulas o uso de frases tais como: “Fiquei agradavelmente surpreendida por teres participado na actividade” ou “Gostei muito do teu texto”.

Por outro lado, o autor incita ao uso da “escuta activa”, ou seja “réaction verbale qui exprime tout simplement une compréhension empathique et une acceptation de ce que l’enfant exprime ou vit”, segundo a qual, o aluno não é julgado, mas sim incentivado a auto-avaliar-se, reflectindo no seu problema/atitude e encontrando uma solução para o(a) mesmo(a). Para tal o professor reflecte os sentimentos que o educando expressa através da reformulação das suas próprias palavras:

Aluno: “Portei-me bem hoje”.

Professor: “Parece que achas que sim, não é?”

Aluno: “Estive um bocadinho melhor”.

Professor: “Vês algumas melhorias”?

Aluno: “Sim, mas ainda me virei para trás uma vez ou duas”.

2. Preparação das aulas

a) Orientações curriculares seguidas e cuidado imprimido nos planos de aula, tendo em conta aulas anteriores e posteriores, os objectivos, os conhecimentos prévios e as necessidades dos alunos.

Relativamente às orientações curriculares seguidas, como já foi referido, é necessário ter em contas as Metas de Aprendizagem definidas pelo Ministério da Educação para cada disciplina em cada ano de escolaridade. No entanto, é de referir que ainda se aguarda a elaboração do documento relativo às Metas de Aprendizagem relativas ao Ensino Secundário.

Os planos de aula que realizamos, embora não sendo formais, têm que obrigatoriamente ter em conta as actividades que realizámos nas aulas anteriores, de modo a constituírem um continuum. Por isso, é conveniente, no princípio de cada aula, fazer um pequeno resumo oral do que foi feito na anterior. Por outro lado, como dissemos, o desenvolvimento do ensino por tarefas permite-nos ter sempre em mira a actividade final no término de cada unidade ou grupo de unidades, como objectivo final a alcançar, determinando para cada tarefa a consecução de um objectivo específico. Assim, cada plano de aula deve contemplar objectivos explícitos referentes a conteúdos a leccionar através de determinadas estratégias de ensino-aprendizagem mediante recursos específicos.

Do mesmo modo, as competências a trabalhar devem ser diversificadas, tentando que, em cada aula, se abordem, pelo menos duas (se a aula for de quarenta e cinco minutos) ou três (se for de noventa). Por exemplo, a rotina de oralidade permite, no princípio de cada aula que um aluno ou um pequeno grupo apresente um assunto num breve comunicado, diálogo ou dramatização. Igualmente, procuramos que os alunos realizem actividades de expressão escrita e/ou de compreensão oral ou escrita. Na verdade, é sempre beneficiada a oralidade, já que consideramos que é fundamental para a aquisição de uma língua e, por isso, tem um peso considerável nos critérios de avaliação, ou seja trinta por cento da nota final.

Parece-nos óbvio que há que avaliar os conhecimentos prévios dos alunos relativamente ao que é leccionado, para poder ter um ponto de partida ou para,

eventualmente, proceder a revisões, conforme as necessidades. Por outro lado, há que ter em conta a dificuldade gradual dos conteúdos a leccionar e a lógica inerente aos mesmos, não abordando o imperfeito do conjuntivo sem que antes os alunos dominem o pretérito indefinido porque a formação deste tempo verbal constitui a base de formação do outro.

Quanto aos alunos com necessidades educativas especiais, cabe ao professor diagnosticar as mesmas e adaptar os conteúdos a determinado aluno ou grupo de alunos, permitindo-lhes a realização de tarefas adaptadas às suas dificuldades e adequadas à planificação que foi elaborada para eles.

b) Concepção, adaptação e selecção de tarefas levadas a cabo para o ensino e para a aprendizagem, face ao currículo, para o progresso dos alunos.

De modo a ilustrar o tipo de tarefas levadas a cabo durante as aulas de Espanhol, optou-se por referir especificamente uma unidade do programa de Espanhol de nível dois leccionada durante o ano lectivo de 2009/2010 a uma turma de 11º ano. A unidade em questão recai sobre as tarefas doméstica e a divisão igualitária ou não das mesmas entre homens e mulheres.

Em primeiro lugar, introduziu-se a unidade fazendo um *brainstorming* acerca do vocabulário relativo às tarefas domésticas que os alunos já conhecessem. No caso de não saberem alguns vocábulos, era solicitado aos outros alunos que ajudassem os colegas solicitados, traduzindo as palavras que desconhecessem para espanhol. Se surgissem palavras ou expressões desconhecidas por todos os alunos da turma, a professora traduzia-as para espanhol. Do mesmo modo, foi pedido aos alunos que fizessem em casa uma pesquisa de outras palavras relativas à mesma temática.

De seguida, procedeu-se à observação e análise de uma imagem do manual em que aparecia um casal a cozinhar junto. A professora perguntou aos alunos a sua opinião acerca da divisão igualitária das tarefas domésticas e, igualmente, procurou saber como eram organizadas as referidas tarefas em casa de vários alunos, seguindo-se assim uma discussão em que cada aluno tinha a oportunidade de referir as tarefas que realizava ou não em casa, explicando também o porquê da realização ou não das mesmas.

Procedeu-se então à leitura em voz alta do texto que acompanhava a imagem, trocando os leitores, seguida de perguntas directas acerca do que tinha sido lido, de maneira a perceber o que os alunos tinham entendido do texto. Seguidamente, a

professora pediu aos alunos que respondessem por escrito a uma série de perguntas sobre o referido texto.

Na aula seguinte, os alunos indicaram à professora outras expressões que tinham encontrado relativamente à temática em questão e deu-se então lugar a actividade “Puntomatic”, elaborada com base na campanha “Puntomatic” que decorreu em Espanha em 2007 e que visou, para além da promoção de um detergente para a roupa, a consciencialização dos cidadãos para a importância da divisão igualitária das tarefas domésticas.

Em primeiro lugar, ainda aquando da distribuição da ficha de trabalho (anexo nº3, p.72), foi mostrado aos alunos o clip de vídeo do anúncio publicitário e foi-lhes perguntado qual era o produto ou serviço em causa.

Em segundo lugar, pediu-se aos alunos que respondessem às questões que incidiam sobre o anúncio publicitário, relativamente ao público ao qual se dirigia e à sua finalidade social.

Seguidamente, passou-se outra vez o anúncio, pedindo aos alunos que identificassem e corrigissem nove erros presentes no cartaz.

Por fim, a professora mostrou outro vídeo, sendo desta vez uma reportagem acerca da campanha publicitária em questão, e os alunos, após observarem atentamente o mesmo, tiveram que responder a perguntas de compreensão acerca do mesmo.

Seguidamente, perguntou-se aos alunos a sua opinião acerca da divisão das tarefas em geral, tendo em conta tudo o que se tinha visto na aula até ao momento e foi-lhes pedido que tirassem notas dos três argumentos mais relevantes relativos à divisão de tarefas (a favor ou contra).

Na aula seguinte, depois de adquirir vocabulário suficiente de modo a poderem expressar-se sobre o assunto, realizou-se a tarefa final: o debate, em que, assumindo o papel de moderadora, a docente perguntava aos alunos a sua opinião acerca do texto lido na aula, que referia, entre outras coisas, que alguns países do terceiro mundo eram mais progressistas relativamente à divisão das tarefas que outros países mais desenvolvidos.

No final do debate, em grupos de três, os alunos procederam a um apanhado das ideias apresentadas, indicando à professora os argumentos principais. Assim, cada grupo confrontou os resultados obtidos e graças à referida estratégia, a professora deu a entender aos alunos que, em primeiro lugar, é normal ter uma opinião divergente e, em

segundo lugar, o que é importante ou relevante para uns não o será para os restantes, ou seja que é necessário aceitar as ideias divergentes.

c) Materiais e recursos utilizados.

Na referida unidade, foi elaborada uma ficha de trabalho com base numa campanha publicitária veiculada na televisão e na internet sob a forma, de um cartaz publicitário e de um vídeo. Para a preparação da aula em que foi realizada a ficha de trabalho, foi imprescindível o recurso à internet e para a aplicação da mesma, foram necessárias a ficha de trabalho e a pen-drive com o vídeo retirado da internet. Para mostrar os vídeos aos alunos tiveram que ser requisitados colunas, um computador e um projector de vídeo. Do mesmo modo, os alunos tiveram que recorrer a dicionários para pesquisarem as palavras que desconheciam.

Nas aulas em que não se usam materiais audiovisuais, costumam utilizar-se os materiais habituais, sendo eles o quadro e o giz, o caderno diário dos alunos, bem como o manual e o retroprojector, sendo este cada vez mais obsoleto, dado a infinidade de possibilidades que oferecem a internet, o computador e o projector de vídeo.

Noutras situações, foi utilizado o moodle, plataforma internet que constitui uma ferramenta preciosa, já que possibilita a colocação fichas de trabalho a realizar pelos alunos, como também permite que os alunos entreguem trabalhos através da mesma. Do mesmo modo, foram colocados no moodle ligações úteis e documentos variados (usados ou não nas aulas) que acabariam por ser úteis, como dicionários online, Powerpoints de gramática, músicas estudadas e vídeos das mesmas.

A internet, em si, também foi um auxiliar na medida em que permitiu que os alunos e professora pesquisassem todo o tipo de informação, que retirassem documentais reais da internet, como fragmentos de noticiários, programas televisivos ou boletins meteorológicos, visitassem museus virtuais, consultassem documentos online, ouvissem música, jogassem online no site www.akinator.com, respondendo a perguntas acerca de uma determinada personalidade.

Do mesmo modo, deve referir-se que a internet proporciona um leque incrível de actividades, por exemplo, durante o ano, foi realizada com uma turma de décimo primeiro ano, uma actividade do site www.tikatok.com em que os alunos tinham que escrever, editar, ilustrar e partilhar um livro online, contando histórias que se relacionassem com a sua experiência de vida.

d) Formas de trabalho operado, incluindo os momentos de trabalho com toda a turma, em pares, em pequenos grupos e em actividades individuais.

Nas actividades referidas, os alunos trabalharam individualmente, exceptuando na actividade que seguiu o debate em que os alunos trabalharam em grupos de três. Nesta unidade, não houve propriamente um trabalho de pesquisa em grupo, contudo os trabalhos a apresentar à turma pedidos ao longo do ano foram, efectuados em pares, bem como os trabalhos na aula em que, frequentemente, os alunos eram autorizados a trocar ideias, sobretudo se se tratava da produção de diálogos ou de exercícios mais práticos, nomeadamente de vocabulário ou de expressão escrita, já que, em geral, os alunos gostam de trabalhar em conjunto e tal trabalho de cooperação acaba por ser mais motivador e, conseqüentemente, mais produtivo.

No que diz respeito aos trabalhos de pesquisa efectuados periodicamente pelos alunos, estes foram apresentados aos colegas que não só avaliaram a correcção linguística e a qualidade dos trabalhos que apresentaram, auto-avaliando-se, como procederam à co-avaliação dos colegas.

Ainda relativamente aos trabalhos de grupo, os mesmos foram quase sempre realizados fora da sala de aula, com excepção da referida actividade que surgiu por os alunos estarem já a par do assunto e por terem acabado de fazer um debate, em que as ideias ainda estavam bastante presentes. Aproveitou-se, assim, o ânimo dos estudantes relativamente ao debate para a realização dessa pequena tarefa de grupo.

Geralmente, os trabalhos de grupo dentro da sala de aula são pouco produtivos porque acabam por ser geradores de ruído e de conversas paralelas em português, sobretudo em turmas numerosas, por isso, não costumamos pedir esse tipo de tarefas aos alunos, a não ser que a turma seja pequena. Por outro lado, os trabalhos realizados fora da sala de aula, também permitem aos alunos cooperar entre eles e trabalhar em conjunto, apesar de haver sempre alunos que não se implicam tanto como deveriam.

e) Previsão da gestão do tempo efectivada.

Em geral, uma vez que se conhecem os alunos, não é difícil fazer uma boa gestão do tempo, sabendo que alguns serão mais lentos na resolução de exercícios de gramática, mas que, em contrapartida podem ser bastante participativos. Elemento que

nos permite estabelecer um período de tempo determinado para a realização das tarefas planificadas. No entanto, é frequente acontecerem imprevistos que impossibilitam o desenvolvimento normal da tarefa proposta e que a façam tardar mais tempo que previsto.

No início do ano, é frequente acontecer o contrário, pois quando não conhecemos bem os alunos, pode ocorrer que sejamos surpreendidos pelo ritmo de trabalho dos mesmos, pela positiva e pela negativa. Facto frequente quando se muda de escola. Por exemplo, a diferença de ritmo de trabalho entre alunos de Silves e de Serpa foi realmente surpreendente, tanto que a professora, quando chegou a Serpa, nas primeiras aulas, tendo planificado a mesma quantidade de actividades que planificava quando trabalhava em Silves, teve que rever a planificação das aulas. Pois, esses alunos serpenses tinham um ritmo de trabalho muito mais desenvolvido e a professora teve que, atendendo à situação, arranjar actividades lúdicas de oralidade ou de expressão escrita para poder completar algumas das aulas do primeiro período.

Relativamente às actividades desenvolvidas na unidade referida relativa às tarefas domésticas, foram necessários três blocos de noventa minutos que foram inteiramente preenchidos tendo em conta as contingências relativas ao uso do material audiovisual, nomeadamente o computador e videoprojector que é preciso instalar, desinstalar, que eventualmente pode não funcionar à primeira, bloquear, entre outras situações.

3. Condução das aulas

a) Ambiente de trabalho criado na sala de aula.

Procura-se sempre criar um ambiente ameno, relativamente silencioso, no entanto um silêncio total é a nosso ver reflexo do desinteresse e da passividade dos alunos e é algo tão raro que dificilmente nos acostumamos a ele. Do mesmo modo, pretende-se promover a participação tanto oral como nas actividades escritas de alunos que revelem mais dificuldades, bem como incentivar os que já são de per si bastante participativos.

Os alunos são assim levados a reflectir e a resolver problemas de maneira autónoma, contando sempre com a ajuda da professora, de modo a estimular também a sua capacidade de reflexão relativamente a questões que surjam durante a aula. Quanto

aos alunos mais passivos, pode dizer-se que são sempre encorajados a realizar as tarefas porque se considera que desistir de alguns alunos leva, por vezes, a desistir de uma turma inteira. Por isso, procuramos negociar com frequência com os alunos mais passivos de modo a que não se isolem do resto da turma e que participem minimamente nas actividades, fechando os olhos à recusa de escrever determinada matéria no caderno, mas levando-os a participar nas actividades de cariz mais prático, nomeadamente nos momentos de oralidade. Por outro lado, tentamos manter uma visão positiva do desempenho dos alunos na sala de aula, não nos desmotivando com a ausência de trabalho de um ou dois alunos, mas alegrando-nos com a realização das tarefas por todos os restantes.

b) Regras de funcionamento e de rotinas de trabalho seguidas.

Nas aulas, em primeiro lugar, após confirmação das presenças e ausências, procede-se à redacção do sumário, servindo o mesmo como primeira indicação do plano da aula e permitindo dar aos alunos umas luzes acerca do trabalho a ser realizado em sala de aula. Em segundo lugar, costuma-se proceder à correcção dos trabalhos de casa, quando os há e questionar oralmente os alunos acerca da matéria leccionada na aula anterior. Um terceiro momento é consagrado à rotina de oralidade.

No que diz respeito às regras de funcionamento da sala de aula, procura-se sempre promover um clima de respeito, cooperação e civilidade entre os alunos, assim como entre estes e o professor. Por isso, os alunos devem aprender a respeitar os outros e entender que possam ter opiniões divergentes das suas. Também é conveniente que se aplique na sala de aula uma série de regras que visam a promoção da boa educação e do civismo, tais como: não mascar pastilhas elásticas, não usar bonés, levantar o braço para falar, não usar telemóveis, entre outras que estão contempladas no regulamento interno da escola.

Por outro lado, pretende-se fomentar nos alunos a participação nas actividades bem como nas discussões acerca de determinado assunto, inculcando-lhes o hábito de tomar a palavra, através da rotina de oralidade e do questionamento directo, solicitando a sua opinião relativamente a determinado assunto.

c) Condições físicas das salas e gestão do espaço.

Relativamente ao espaço propriamente dito, os alunos estão sentados em mesas de dois, virados para o quadro, numa aula dita “normal”, no entanto, o espaço de sala de aula pode ser transformado quando as actividades realizadas assim o exigem. Por exemplo, aquando da realização do jogo da “bola” a que recorreremos para reforçar as aprendizagens de determinados conteúdos (por exemplo, os números e vocabulário diverso), em que os alunos fazem passar uma bola de papel uns para os outros sem a deixarem cair, o espaço da sala de aula tem que ser alterado, de modo a criar espaço, desviando mesas e cadeiras.

Noutro caso, para a realização do jogo da “verdade” (em que os alunos devem fazer frases usando o “pretérito perfecto”), foi necessário juntar várias mesas, sentando-se todos à sua volta e fazendo girar uma garrafa de plástico que indicava o aluno que deveria responder à pergunta do tipo: “¿Ya te has enamorado alguna vez?”

Noutra situação ainda, a aula foi dada fora do espaço “normal”, tendo sido realizada uma visita guiada à escola, aquando da leccionação do vocabulário relativo ao espaço físico da escola, em que os alunos vão anotando num papel o vocabulário novo.

d) Relação/Comunicação Pedagógica estabelecida.

Crê-se que um ambiente descontraído, tranquilo e de boa-disposição é sempre mais motivador tanto para o aluno como para o professor. Contudo, há que fazer cumprir as regras, fomentando o respeito pelo outro, a tolerância face às diferenças, incentivando os alunos a estudar e a serem cumpridores das tarefas que lhes são propostas.

É frequente que esse clima não se consiga manter durante a totalidade das aulas em todas as turmas, pois, há turmas que apresentam problemas de comportamento mais graves que outras. E frequentemente, os alunos são demasiado infantis para se aperceberem que se prejudicam a si mesmos e aos outros, por isso, esse clima é o desejável, mas nem sempre é conseguido, embora se tente sempre partir para estratégias de valorização dos alunos mais problemáticos ou para um diálogo franco com os mesmos, em que se explica que a sua atitude está a ser prejudicial para o bom desenrolar da aula.

Do mesmo modo, reiterando o que foi dito anteriormente, recorre-se ao reforço positivo nos moldes acima apresentados e em caso de comportamentos desadequados, não é costume convidar o aluno a abandonar a sala de aula e se a situação assim o exigir, por se tratar de um comportamento demasiado perturbador ou mesmo desrespeitoso, o aluno é encaminhado para uma sala vigiada na qual tem que realizar uma tarefa. Não acreditamos que nem a marcação de falta disciplinar por si só nem o facto de retirar o aluno da sala de aula seja solução, por isso, é uma situação recorrente marcarmos uma falta disciplinar e, conseqüentemente, redigirmos uma participação, mantendo o aluno na sala de aula por considerarmos que o seu comportamento já o levou a perder demasiados conteúdos. Por outro lado, cremos que o combate ao insucesso escolar não se processa nestes moldes porque ao fim e ao cabo, é frequente que o aluno se comporte de modo inadequado por estar à espera de poder abandonar a sala de aula.

Consideramos também que a sala de aula deve ser entendida pelo aluno como uma “esfera protectora onde a criança sente que mesmo quando falha não é abandonada ou avaliada afectiva e socialmente em função desse fracasso” (Ferreira & Santos, 1994, p.90), por isso mesmo tampouco deve poder ser retirada desse ambiente por motivo qualquer.

e) Desenvolvimento e domínio da(s) língua(s) e da comunicação conseguidos.

Podemos dizer que esses dois conceitos vão de par, na medida em que, no caso de uma língua estrangeira, o desenvolvimento do domínio de língua passa essencialmente pela comunicação, pois, segundo Kant “aprender é fazer” (citado por Giraud, 1978, p.102). Do mesmo modo, Fernández (2003, p.20) refere que tem que ser privilegiada a interacção comunicativa porque no ensino das línguas “nos situamos en un paradigma comunicativo, subrayando una perspectiva centrada en la acción, es decir en la realización de tareas significativas para los alumnos, lo más reales y motivadoras posibles que los estimulen al aprendizaje y a la utilización de la lengua auténtica”.

Assim, foi partindo desse pressuposto que temos organizado a leccionação dos diferentes conteúdos, privilegiando sempre as competências de comunicação, por tratar-se de uma língua viva.

Quanto à avaliação das aprendizagens dos nossos alunos, abordada na próxima parte deste trabalho, podemos dizer que, na sua grande maioria, os alunos reagem bem ao tipo de trabalho que temos desenvolvido, tendo adquirido as competências previstas nos níveis de ensino em que se encontram, não só por terem, na generalidade, obtido resultados satisfatórios, como por frequentemente nos terem surpreendido pela positiva aquando da apresentação de trabalhos orais ou escritos, dependendo também do seu nível de empenho e interesse pelos conteúdos abordados.

f) Tipo de participação conseguida dos alunos na realização das tarefas propostas.

Como referimos anteriormente, tentamos sempre ao máximo estimular a participação dos nossos alunos, através, por exemplo, do estabelecimento de rotinas de oralidade, de momentos abertos ao diálogo e à discussão, de actividades lúdicas que estimulem a expressão oral, de recurso a dramatizações, entre outras.

Do mesmo modo, no que respeita às actividades em geral, procuramos abordar temáticas que sejam do interesse dos alunos e que os remetam para as suas próprias vivências, de modo a identificarem-se com o que é falado na sala de aula para os estimularmos para a aprendizagem da “língua autêntica” (Fernández, 2003).

Regra geral, ao nível das actividades de expressão escrita e na resolução de exercícios, a participação dos alunos nunca foi um problema, já que é raro ocorrerem casos em que estes se recusem participar nas tarefas, pelo menos no que diz respeito aos alunos do ensino regular. Mas quando ocorrem, procuramos sempre aligeirar as tarefas negociando com eles o recurso a actividades de cariz mais lúdico.

No que respeita aos alunos PIEF, por exemplo, para evitar que os mesmos se dispersem e que percam o interesse pelas actividades propostas ou quando a seu nível de concentração começa a baixar, integramos sempre, nos últimos quinze ou vinte minutos de aula, um jogo didáctico diferente em cada aula, criando assim uma rotina que acaba por funcionar também como um incentivo e, de certa forma, como um momento de lazer.

g) Tipo de integração das participações/contribuições dos alunos atingida.

Para apresentar da melhor maneira o nosso ponto de vista, deveríamos simplesmente dizer que uma aula sem participação activa dos alunos é uma aula “morta”, dado que todas as actividades aqui referidas requerem a participação dos mesmos, até os momentos em que se expõe a matéria. Pois, até nesses casos procuramos aferir, ao longo da apresentação dos conteúdos, o grau de percepção dos mesmos pelos alunos através do feedback que nos dão.

Quanto ao seu desempenho oral, solicitamos a sua participação através do recurso às actividades anteriormente apresentadas, no entanto, o seu contributo em espanhol nem sempre é fácil de conseguir porque os alunos, apesar de serem questionados/abordados em espanhol, por norma respondem na sua língua materna. E não há quase nenhuma aula em que não tenhamos que dizer a pelo menos dois ou três alunos que devem dirigir-se a nós em espanhol. Esse comportamento ocorre porque, por um lado, para eles expressar-se na língua materna é muito mais natural e, por outro lado, porque têm medo de não encontrar as palavras certas e de errar. É por isso que os incentivamos a escolher expressões equivalentes, muitas vezes mais simples e não decalcadas nas construções sintácticas do português.

h) Reformulações ocorridas, em aula, do plano previsto.

Podemos referir que não há uma aula em que não se proceda em determinado momento à reformulação do plano da mesma e isso por diversos motivos: por ter surgido um problema com o material audiovisual e o mesmo encontrar-se indisponível ou fora de serviço; pelo facto de um aluno, que ia apresentar determinado trabalho, faltar; por não se conseguir realizar a totalidade das actividades previstas por não se ter previsto que os alunos demorassem tanto tempo na realização de determinada tarefa, entre outros.

Assim, as razões são muitas e as reformulações passaram frequentemente por uma mudança de estratégia (realização de uma ficha / exercícios do caderno de actividades, leitura de um texto, ditado, entre outros) quando foi impossível a realização de determinada actividade, de modo a evitar tempos mortos na sala de aula, propícios à quebra de concentração e à agitação dos alunos.

4. Avaliação das aprendizagens dos alunos

a) Estratégias, instrumentos de avaliação e meios de registo do progresso dos alunos utilizados.

Segundo o dicionário da Língua Portuguesa da Infopédia, avaliar é definido como segue: “verbo transitivo. 1- determinar a valia ou o valor de; 2- apreciar o merecimento de; 3- reconhecer a grandeza, força ou intensidade de; 4- calcular, orçar, computar”. Portanto é entendido como a acção que pretende determinar o valor de algo. Em educação, é entendido, segundo Fermín (1971, p.14) como “un proceso sistemático, continuo e integral destinado a determinar hasta qué punto fueron logrados los objetivos educacionales previamente determinados”. Assim, a avaliação consiste no diagnóstico das aprendizagens alcançadas pelos estudantes, avaliando também os progressos realizados de acordo com os objectivos a alcançar, ou seja, a aquisição das diversas competências a que fizemos referência anteriormente.

Com efeito, por um lado, a avaliação deve ser um processo contínuo e sistemático no qual, segundo o autor, não têm lugar as improvisações e as observações não sistematizadas e, por outro, deve contemplar a consecução das competências visadas, devendo as mesmas estar claramente definidas e ser comunicadas aos alunos.

Segundo o Despacho Normativo, nº30/2001, ponto 2, citado por Santos (2002) “A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa.”. E é nesta perspectiva de avaliação como acto de regulação das aprendizagens que se centra, entendendo “por regulação da aprendizagem todo o acto intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribua directamente para a progressão e/ou redireccionamento dessa aprendizagem” (p.1). Deste modo, recorrendo a mecanismos de avaliação, não só pretendemos avaliar o aluno, como também o nosso trabalho docente, constituindo os referidos mecanismos como ponto de partida para a própria auto-avaliação.

De modo a avaliar as aprendizagens dos seus alunos, o docente tem que aplicar os critérios de avaliação definidos no seu grupo de docência, sendo distintos conforme o ciclo de ensino a que se reportam (ver anexos 4 e 5 pp.74-75). Desta forma, deve proceder-se a uma avaliação periódica dos conhecimentos dos alunos realizando, em primeiro lugar, uma avaliação de diagnóstico, que permita aferir os conhecimentos

prévios que possuem, através da realização de um teste de diagnóstico que faça referência a conteúdos abordados no(s) ano(s) anterior(es); uma avaliação formativa que possibilita averiguar o grau de acompanhamento de determinadas matérias pelos alunos, realizando fichas formativas contendo exercícios de aplicação de conteúdos que não sejam contabilizadas na avaliação final ou fichas de revisão da matéria leccionada. Igualmente duas ou mais vezes por período, são realizados testes sumativos (anexo 6, p.76 e matriz, anexo nº7, p.82) em que são aferidos os conhecimentos dos alunos relativamente a matérias leccionadas numa ou mais unidades, procurando avaliar o seu desempenho ao nível da compreensão escrita, (eventualmente) da compreensão oral, do funcionamento da língua, da aquisição de vocabulário e da expressão escrita. Do mesmo modo, são realizadas grelhas de correcção dos testes, contendo a cotação de cada pergunta e o resultado obtido pelo aluno em cada item.

No que diz respeito à avaliação da oralidade, os alunos são avaliados aquando da realização das rotinas de oralidade, da leitura e da apresentação de trabalhos. Para a realização dos trabalhos, elaborámos umas grelhas de avaliação em que constituem critérios de avaliação a fluência da expressão em língua espanhola, a pronúncia, a leitura (ou não dos apontamentos), a capacidade de auto-correcção, a coerência / adequação dos conteúdos apresentados, assim como a correcção linguística. Quando é avaliada a rotina de oralidade, são considerados os seguintes critérios: fluência, pronúncia, correcção linguística e capacidade de auto-correcção. No que diz respeito à leitura, os critérios são os seguintes: fluência da leitura, pronúncia, capacidade de auto-correcção e entoação (ver anexo nº8, p.83)

Como dissemos, as rotinas de oralidade são avaliadas regularmente, já que se procede à mesma em quase todas as aulas, sendo as restantes modalidades avaliadas periodicamente.

No que respeita às atitudes e valores, os alunos são avaliados sendo registada diariamente a realização dos trabalhos de casa, as faltas de material e a sua participação oral, assim como são tomadas notas dos problemas de comportamento.

Por fim, segundo os critérios de avaliação definidos pelo Departamento de Línguas Estrangeiras, é elaborada uma grelha periódica de avaliação em que figura cada critério e o seu respectivo peso, bem como a nota atribuída em cada um. A avaliação do segundo período engloba a do primeiro; a do terceiro abrange também os restantes períodos conforme as fórmulas apresentadas no documento anexo.

b) Tipo de participação dos alunos na avaliação do seu desenvolvimento.

Santos (2002, p.2) define a auto-avaliação como sendo “um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua actividade cognitiva”. Os alunos através da auto-avaliação, são levados a ter consciência das suas dificuldades pela percepção dos erros cometidos. E esse aspecto é fundamental porque “a ultrapassagem dos erros só pode ser feita por aqueles que os cometem e não por aqueles que os assinalam, uma vez que as lógicas de funcionamento são diferentes” (Nunziati 1990, citado por Santos 2002, p.2). Para além dos erros, os alunos também tomam consciência do seu progresso no processo de aprendizagem e têm a oportunidade de reflectir acerca das razões pelas quais não conseguiram atingir determinadas competências.

Por isso, formalmente, no final de cada período é discutido com eles o seu grau de empenho nas actividades lectivas, a sua participação nas aulas e os resultados obtidos tanto nas fichas de avaliação como nas actividades de expressão oral e é-lhes pedido que indiquem numa folha de papel, a nota que acham que merecem no final do período, explicando o motivo pelo qual crêem que devem obter a referida nota.

Por outro lado, de modo a que seja possível uma auto-avaliação do real progresso dos alunos, é conveniente que a mesma se processe ao longo do curso, já que, como dissemos, a avaliação é contínua e deve dar lugar a uma introspecção do aluno, permitindo-lhe reflectir acerca do seu desempenho de sorte a poder melhorá-lo. Por isso, mesmo, procuramos confrontar os alunos com as dificuldades que demonstram ter e os erros que cometem, dando-lhes, ao longo do curso, o feedback adequado, através de exercícios que possibilitem a auto-correcção.

Do mesmo modo, é permitido aos alunos que procedam à co-avaliação dos colegas durante a apresentação de trabalhos de grupo, já que, segundo Santos (2002, p.2), essa modalidade oferece igualmente potencialidades por ser “um processo simultaneamente externo e interno ao sujeito”, implicando outros, mas envolvendo igualmente o próprio aluno, permitindo a interacção social, constituindo um “recurso fundamental na construção do conhecimento” e dando lugar à troca de ideias e à reflexão.

C- Análise da prática de ensino

a) Avaliação das aulas em termos de tarefas propostas e da actividade desenvolvida, da interacção e do discurso, dos resultados na aprendizagem dos alunos ao nível dos conhecimentos, capacidades, atitudes e concepções.

No que diz respeito às actividades desenvolvidas nas nossas aulas, acreditamos que as tarefas propostas aos nossos alunos, conforme os contextos de aprendizagens e as suas necessidades têm-se reveladas adequadas, já que temos tido em linha de conta não somente os interesses dos estudantes, mas também as suas limitações, bem como os objectivos traçados e as competências a adquirir. Do mesmo modo, temos presente que determinadas estratégias de ensino são mais adequadas que outras, dependendo do que se pretende ensinar e que algumas terão inevitavelmente mais impacto do que outras. Por exemplo, Ribeiro (1990, p.162) refere que existe uma relação entre os objectivos, o impacto experiencial e a dimensão dos grupos em diferentes actividades de aprendizagem, explicando que o “impacto experiencial de uma actividade sobre os alunos será mais elevado quanto mais envolver diferentes modos de acesso à aprendizagem[...]”, daí o recurso ao ensino por tarefas que possibilita a transmissão de conhecimentos através da realização de várias tarefas inter-relacionadas que confluem numa última etapa: a tarefa final.

Do mesmo modo, temos presente que quanto mais um aluno tomar parte no processo de ensino-aprendizagem, mais hipóteses tem de alcançar os objectivos porque, segundo o referido autor, o impacto experiencial de actividades em que aluno participa activamente é muito maior do que, por exemplo, nas aulas expositivas. Por outro lado, cada vez mais, os professores têm que ter a noção de que a aprendizagem não se restringe a “um aumento quantitativo de conhecimentos”, mas constitui “uma transformação estrutural da inteligência da pessoa” (Bordenave & Pereira, 1989), pois a educação não deve agir sobre a criança, mas sim levá-la a agir, segundo Giraud (1978).

Por outro lado, devemos, como referimos, “descondicionar a aprendizagem” (Ferreira & Santos, 1994), centrando o ensino em actividades que se adequem à criança e nas quais se reconheça, conseguindo assim um maior grau de motivação.

Seguindo a mesma linha de pensamento, podemos dizer que numa perspectiva de ensino centrado no aluno, as actividades propostas nas nossas aulas, por permitirem a interacção contínua com os alunos, possibilitam o reconhecimento das diferenças individuais entre estes, fazendo com que seja mais fácil acompanhar individualmente as

suas aprendizagens. No entanto, somos bastante condicionados nesse sentido por termos frequentemente turmas de mais de vinte estudantes, assim como alunos com necessidades educativas especiais que requerem um tratamento ainda mais diferenciado.

Segundo Bordenave & Pereira (1989, p.42), um professor deve facilitar e incrementar o processo de aprendizagem dos seus alunos, devendo assim surgir como um mediador entre este e as suas aprendizagens, levando-o a reflectir e criar as suas próprias ferramentas de aquisição de conhecimentos e resolução de problemas.

Por esse motivo, para além de interagir sistematicamente com os alunos em todas as fases do processo de ensino-aprendizagem, procuramos guiá-los, através do método da descoberta, fomentando, assim, a sua participação activa nas aulas, permitindo-lhes construir novos conhecimentos sobre os alicerces dos que já possuem.

Como já referimos, o discurso do professor deve ser em todos os casos positivo face às situações de aprendizagem, bem como às atitudes dos alunos, possibilitando um ambiente aberto de partilha e de confiança, em que o professor não deve hesitar em transmitir a suas preocupações, caso se verifiquem, bem como o seu agrado ou desagrado, ou seja, as suas emoções, veiculando “mensagens eu” que se prendam com o comportamento ou desempenho dos alunos, de maneira a que estes percebam que também têm à sua frente um ser, de carne e osso que, para além de ser professor, também é humano. E segundo, Gordon (2003), a melhor maneira de disciplinar o aluno, tanto ao nível dos hábitos e métodos de estudo e de trabalho, como ao nível do comportamento é levá-lo a auto-disciplinar-se, facilitando, aconselhando, escutando, compreendendo, negociando e ajudando.

Quanto aos resultados ao nível da aprendizagem dos alunos tanto ao nível dos conhecimentos e capacidades, podemos referir que, se nosso método de avaliação é considerado o fiel representante das aprendizagens dos alunos, a sua taxa de sucesso é bastante elevada. No entanto, consideramos, à semelhança de Fermín (1971) que esse tipo de resultado não se prende realmente com avaliação de aprendizagens, mas sim com medição de conhecimentos, na medida em que esta consiste na valoração de algo material, como o pode ser a percentagem de sucesso em determinado exercício. Pois, a avaliação, propriamente dita, é um conceito cujo alcance é imaterial, constituindo a valorização que é feita da medição dos resultados obtidos.

Deste modo, cremos que faria mais sentido que a avaliação, para além de quantitativa, também fosse qualitativa, não ficticiamente como quando se atribui uma menção estática, dependendo da nota final do aluno (satisfaz, satisfaz bastante,

excelente, etc.), mas baseada na aquisição de competências, como já o é ensino das Línguas Estrangeiras hoje em dia, em que, supostamente, deveriam ser avaliadas as competências adquiridas aos níveis dos conhecimentos e atitudes.

No que diz respeito às atitudes dos alunos, pode dizer-se que o facto de nos mantermos na mesma escola pelo terceiro ano consecutivo tem contribuído a acompanhar o desenvolvimento das mesmas ao longo do tempo, graças à continuidade pedagógica que é implementada na maior parte dos casos. E podemos dizer que um aluno habituado a determinadas práticas de ensino acaba por moldar-se às mesmas, sendo levado assim a melhorar o seu comportamento por acostumar-se a seguir determinadas regras em sala de aula e, por estar habituado a evoluir num ambiente de estudo regrado e propício à troca de ideias e ao respeito por si mesmo e pelos outros, em que se insiste na formação pessoal e social, desenvolvendo as capacidades de expressão e auto-crítica.

No que diz respeito às concepções, podemos referir que a evolução das mesmas nos alunos nem sempre tem sido produtiva, já que evoluímos num meio quase rural em que a perpetuação de preconceitos continua a prevalecer. Por isso, inculcar nos alunos uma nova forma de pensar o mundo, a sua relação com os outros e com a escola não tem sido uma tarefa fácil, também por motivos que se prendem com situações exteriores à escola, nomeadamente, por estes terem frequentemente interesses divergentes dos escolares. O que, a nosso ver, não é necessariamente mau, desde que aqueles não se sobreponham a estes porque ser estudante, apesar de não ser uma profissão, acaba por ser a ocupação mais significativa e importante dos adolescentes.

b) Avaliação da prática lectiva realizada, tendo em conta as necessidades e as alternativas que visaram a consolidação e a melhoria do trabalho.

Como professor, a nossa necessidade fundamental reside na actualização dos conhecimentos e, frequentemente, por a sociedade se encontrar em constante evolução, na aquisição de novos. Por exemplo, é impensável, hoje em dia que um professor não domine minimamente as novas tecnologias e que desconheça as suas vantagens e aplicações. Por isso, antes de tudo, um docente deve saber utilizar esses recursos, mas também ensinar os seus alunos a fazê-lo.

Portanto, um professor deve também poder ter a oportunidade de actualizar os seus conhecimentos, no entanto, nem sempre as suas necessidades de formação são

satisfeitas por contingências que se prendem sobretudo com o próprio funcionamento dos centros de formação que nem sempre disponibilizam cursos adequados à área disciplinar que lecciona.

Como dissemos, um docente deve, para além de ter a capacidade e a oportunidade de actualizar-se, poder a todo e qualquer momento, reformular os seus planos de aulas, assim como as suas planificações e os seus métodos de ensino, cada vez que seja necessário, adequando sempre que possível a sua prática de ensino a situações diversas. Do mesmo modo, deverá ser capaz de realizar uma introspecção que lhe permita melhorar e ultrapassar determinadas dificuldades que se prendam tanto com o grau de motivação dos alunos como com problemas de comportamento ou dificuldades de aprendizagem que se apresentem.

Pois, segundo Fermín (1971, p.111), a auto-avaliação do professor é essencial, na medida em que o leva a questionar-se sobre os resultados que obtiveram os seus alunos; o grau de entusiasmo que mantém na prática de ensino; o grau de pertinência e eficiência do seu método de ensino; o estabelecimento e definição dos objectivos a alcançar; a relação entre objectivos e ensinamentos efectivados; a sua preparação pedagógica e científica relativamente aos conteúdos leccionados e a actualização necessária dos seus conhecimentos. Para tal, deverá também socorrer-se dos ensinamentos de colegas de profissão, de modo a discutir com eles determinados assuntos que o preocupem ou simplesmente para averiguar se não está a remar contra a maré.

E questionar-se permite que o docente se ponha em causa, reflectindo nas causas possíveis do insucesso escolar ou da falha de determinada actividade. No nosso caso, lidando bastante mal com o excesso de ruído e de confusão, tem sido complicado levar a cabo tarefas que exijam a realização de trabalhos de grupo na sala de aula. Do mesmo modo, temos sentido alguma dificuldade quando, na realização de debates, um aluno é designado como moderador porque tem certa dificuldade em desempenhar esse papel. Quanto a isso, pensamos que o fraco domínio da língua estrangeira que demonstra, o leva a inibir-se e a ser pouco seguro de si mesmo, fazendo com que a actividade acabe por ser infrutífera, já que um debate sem um moderador confiante e capaz de intervir a qualquer momento revela-se pouco ou nada produtivo.

Igualmente, temos sentido dificuldade na avaliação quantitativa de tudo o que não seja concreto, nomeadamente, a oralidade, o comportamento e atitudes que, a nosso ver, são difíceis de quantificar por se tratar de aspectos da avaliação abstractos.

Também confessamos que temos sentido alguma dificuldade na implementação, por parte dos alunos, do espanhol como língua de comunicação na sala de aula, já que estes se dirigem a nós e respondem frequentemente em português às solicitações que lhes são feitas em espanhol, não tendo ainda conseguido encontrar uma solução totalmente eficaz para o problema.

Por fim, cremos que o desafio maior da nossa profissão reside no facto de conseguir motivar os alunos sem ter que recorrer obrigatoriamente a actividades lúdicas, visitas de estudo, de modo a não perder o interesse da turma. E é nesse sentido que temos estado a trabalhar, sabendo perfeitamente que não há receitas milagrosas, já que o que pode funcionar com uns alunos, poderá não funcionar com os restantes e que os interesses são diferentes de uma turma para outra. E estes são dilemas que somente cabe ao professor resolver, encontrando estratégias, testando-as, por tentativa e erro, já que também é da sua responsabilidade relacionar-se com os seus alunos no intuito de entendê-los e motivá-los. Pois, segundo um estudo realizado pela revista Time “visando a determinar as qualidades comuns aos grandes mestres, aqueles que seus ex-alunos lembram como modelos de bem ensinar, revelou o seguinte: os grandes professores não eram precisamente uns “tecnólogos da educação”, mas pessoas cheias de entusiasmo pela ciência que ensinavam e pela comunicação da mesma aos alunos” (Bordenave & Pereira, 1989, p. 56).

D- Participação na escola

a) Modo de abordagem do agrupamento de escolas/escola como instituição com a função que tem na comunidade.

Debruçámo-nos anteriormente [A.2. c)] acerca da importância da escola no desenvolvimento pessoal do indivíduo, falta-nos então considerar o papel de destaque que a mesma desempenha dentro da comunidade educativa.

No nosso entender, a escola não deve ser uma entidade fechada sobre si mesma, uma instituição que “resiste firmemente às mudanças” e com “tendência para o conservadorismo” (Mollo, 1969, pp-18-19) pelo contrário, deve permanecer aberta à comunidade para que exista uma verdadeira ligação entre ambas, de modo que a escola evolua em função desta. A relação entre ambas é imprescindível para evitar o afastamento da escola que não pode ser considerada como uma entidade à parte. Pois,

cada escola é o reflexo do meio em que se insere e, inevitavelmente, acaba por agir sobre este e reciprocamente.

Para promover essa proximidade, a escola deve manter um diálogo constante com a comunidade, através do estabelecimento de contactos com pais e encarregados de educação, da apresentação de trabalhos e projectos a outras instituições, da participação em actividades organizadas por estas, assim como a comunidade deve privilegiar a proximidade com a escola, através de convites para participar em inaugurações, comemorações, palestras, debates, exposições, etc.

Assim, de maneira a promover o reforço dessa relação, participámos na organização de um intercâmbio cultural entre as duas turmas desta escola e outra da Escola André de Resende, favorecendo e organizando a troca de correspondência e o convívio entre os alunos, culminando o projecto num torneio de futebol, seguido de almoço juntando professores e alunos das duas escolas.

Do mesmo modo, o nosso grupo de docência organizou um intercâmbio cultural entre uma turma de Espanhol e uma turma de uma escola de Burguillo de los Cerros (Espanha), alargando assim um pouco mais o nosso âmbito de acção, que não se restringiu à comunidade educativa, mas que procurou estabelecer contactos com uma comunidade educativa no estrangeiro.

Também foi organizada nas nossas turmas PIEF a criação de histórias infantis e a respectiva leitura, bem como a declamação de poemas a outras instituições pertencentes à comunidade educativa como a Santa Casa da Misericórdia de Reguengos de Monsaraz e a Escola Básica nº2 de Reguengos de Monsaraz.

Do mesmo modo, ainda relativamente às turmas PIEF, participámos nas reuniões entre a equipa Técnico-pedagógica e os parceiros das instituições públicas ou privadas com os quais foram realizados os protocolos dos estágios profissionais.

b) Modo de encarar o papel e a importância dos diferentes órgãos do agrupamento de escolas/escola.

A Escola Secundária Conde de Monsaraz não se encontra agrupada e é composta pelo Conselho Geral, responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, assegurando a participação e a representação de toda Comunidade Educativa. O Conselho Pedagógico, por sua vez, é o órgão de coordenação e orientação educativa da Escola, nomeadamente no domínio pedagógico, respeitante à orientação e ao

acompanhamento dos alunos, bem como da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. A Direcção é o órgão da Escola que assegura a administração e gestão em todas as áreas: pedagógica, administrativa e financeira. Por fim, o Conselho Administrativo é o órgão responsável pela organização administrativa e financeira da Escola.

Assim, o Conselho Pedagógico é fundamental, ao nível da escola e tudo o que não passa por ele é da competência exclusiva do Director que dispõe de determinada autonomia. E hoje em dia a concentração de poderes nos directores das escolas é uma das questões que gera mais polémica porque é o Director que nomeia os membros dos restantes órgãos, à excepção do Conselho Geral, resultante da eleição de uma de várias listas a sufrágio.

No que concerne à autonomia do Director, que ratifica as propostas feitas pelos diversos órgãos, consideramos a mesma primordial desde que se mantenha, na escola, um ambiente saudável de respeito e de troca de ideias.

c) Responsabilidades assumidas e iniciativas tomadas nos diferentes órgãos do agrupamento de escolas/escola.

Como delegada do grupo de Espanhol, ficou à nossa responsabilidade a organização do dossier de grupo, a preparação das reuniões de grupo, a elaboração dos documentos próprios ao grupo, a preparação e a organização da visita de estudo a Sevilha, a preparação da reunião com os encarregados de educação relativa à mesma, o atendimento aos pais, assim como o estabelecimento de contactos com a agência de viagens.

Como membro do grupo de espanhol, participámos na organização de duas visitas de estudo, uma a Sevilha e outra a Madrid e Toledo, um intercâmbio cultural, o dia das línguas com ementa espanhola, karaoke e workshop de Sevilhanas. Também tomámos parte na organização de um “mercadillo de navidad” em que o dinheiro angariado serviu para comprar material, nomeadamente dicionários, para a biblioteca escolar.

d) Colaboração na preparação e realização de actividades extra-lectivas como dinamizadoras da vida do agrupamento de escolas/escola e do desenvolvimento dos alunos na aprendizagem.

No que respeita ao trabalho desenvolvido com os colegas, podemos dizer que o nosso grupo de recrutamento tem proporcionado muitos momentos de trabalho em comum, já que temos vindo a desenvolver ao longo do tempo os projectos referidos acima, assim como temos vindo a contribuir com artigos para o jornal escolar desde 2009, criando, nesse ano a nossa própria página.

Por outro lado, participámos em projectos do plano anual de actividades, nomeadamente, no concurso “ortomania” e na “megaventura” organizada pelo grupo de Educação Física e requerendo a participação de todos os grupos de docência. Nessa actividade, aliam-se a destreza física e a resistência à cultura geral. Também acompanhámos os alunos em várias visitas de estudo porque cremos que é fundamental que um professor participe na vida da escola não só leccionando, mas também participando nas diversas actividades que nela são organizadas, de modo a conviver com os colegas e alunos porque essas actividades também devem ser encaradas como estratégias diferenciadas de ensino.

E- Desenvolvimento profissional

a) Responsabilidades assumidas como professor/educador, profissional autónomo e empenhado.

Um professor deve assumir uma série de responsabilidades: pelas planificações que elabora; pelo empenho e preocupação em segui-las e em cumpri-las; pela validade científica dos conhecimentos que transmite nas suas aulas; pelo rigor e correcção dos materiais apresentados aos alunos; pela adopção de materiais adequados e actuais; pelo ambiente de trabalho criado na sala de aula, sendo sua obrigação encontrar estratégias que incentivem os alunos a trabalhar; pela isenção no tratamento dos alunos; pela prestação de esclarecimentos e auxílio aos alunos que dele precisem; pela imposição do respeito pelos professores, funcionários e colegas.

Do mesmo modo, um professor deve comprometer-se a assistir às reuniões de Departamento ou Conselho de Turma para as quais for convocado, estabelecendo o contacto com o Director de Turma sempre que necessário, assim como deve elaborar actividades de compensação para os alunos que delas precisem, assim como planos de recuperação e planos individuais de trabalho cada vez que seja necessário. Dito deste

modo, ficamos com a ideia de que o professor está, de certa forma, acorrentado a um sistema educativo em que predomina cada vez mais a burocracia e em que parece ter mais deveres que direitos.

No entanto, de todas as profissões que podem existir no mundo a de ensinar é de longe a mais relevante porque sem professores também não haveria médicos nem engenheiros. E, segundo Ramsey (1999, p.5), ser professor “é a profissão mais importante e desafiante da sociedade (...).”

Assim, pode considerar-se que a escola é um dos pilares da sociedade na medida em que instrui, forma e educa as pessoas, de modo a que possam evoluir e ter sucesso na sua carreira, mas também alarga-lhes os horizontes, de modo a torná-las conscientes, desenvolvendo um sentido crítico. Por isso há que usar estratégias adequadas de ensino de modo a motivar os alunos e essa tarefa torna-se cada vez mais difícil porque os alunos têm horizontes de expectativa elevados relativamente à escola e porque é difícil interessá-los. Devemos, como diz Ramsey (1999, p.9), combater o enfado porque estamos “a competir com a MTV” e com internet (facebook, msn, etc), jogos de computador, telemóveis, entre outros.

A escola é, sem dúvida, um local onde se processa o conhecimento, onde o mesmo é veiculado pelos professores, mas também pelos alunos e onde é assimilado e apreendido por todos. Pois, os professores também aprendem todos os dias algo novo porque lidar com adolescentes é aprender a reagir em determinadas situações, é descobrir outras realidades que se prendem com as experiências de vida dos alunos, muitas vezes na linha da frente quanto às novas tecnologias e às artes. E não há nenhum dia em que um professor não ensine nada, em que não eduque e, do mesmo modo, em que não aprenda, pois, segundo Maurice Debesse, “a educação não cria o homem, ajuda-o a criar-se” (citado por Giraud, 1978 p.168) e essa máxima serve tanto para o aluno como para o professor, que, felizmente, mantém um contacto com o saber durante a vida toda e que tem a possibilidade de actualizar os seus conhecimentos através da formação e da convivência com os alunos.

b) Iniciativas tomadas com vista à actualização do seu conhecimento profissional.

Sendo titular de três licenciaturas e estando actualmente a realizar o segundo Mestrado (em Ensino do Português no terceiro Ciclo do Ensino Básico e Secundário e Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário), temos sentido sempre a necessidade de investigar tanto na nossa área de trabalho como em áreas que nos interessem.

Em termos profissionais, frequentámos várias acções de formação desde que nos tem sido dada a oportunidade de ter horários completos: uma em 2009 relativa às Tecnologias de Informação e Comunicação; outra relativa aos Quadros Interactivos no ensino de línguas estrangeiras em 2010 e um curso de actualização de Espanhol no mesmo ano.

Por outro lado, sempre que possível procuramos deslocar-nos a Espanha e estar em contacto constante com a língua espanhola, nem que seja através da televisão ou da internet, visualizando filmes, séries e jornais televisivos, assim como pesquisando documentos reais que possamos mostrar aos nossos alunos e explorar em sala de aula.

c) Trabalho em grupo levado a efeito para discussão, com outros professores/educadores, sobre questões profissionais, para procurar e aceitar ajuda e para cooperar.

Como o foi referido acima, participámos na planificação e desenvolvimento de uma série de actividades e projectos que têm sido realizados graças ao entendimento e ao espírito de entreajuda que existe no seio do grupo de Espanhol.

O ambiente de cooperação em que trabalhamos permite-nos reunir com frequência para discutir assuntos importantes: desde a reestruturação de planificações ao planeamento de actividades porque consideramos que é salutar a partilha de informação. Apesar de termos níveis de ensino diferentes, aconselhamo-nos mutuamente relativamente a estratégias e recursos a utilizar; enviamo-nos por e-mail sugestões de materiais a usar nas aulas; criamos materiais em conjunto; reflectimos acerca dos resultados obtidos pelos nossos alunos, evidenciando os pontos fortes e fracos e tentando encontrar actividades que ponham cobro a eventuais situações de insucesso.

Nas reuniões de Departamento, também tem lugar esse tipo de reflexão, no entanto, é nas reuniões de grupo que nos é permitido discutir mais pormenorizadamente e exaustivamente os problemas específicos da nossa disciplina. Foi também durante as reuniões de grupo que reflectimos em conjunto acerca dos resultados da avaliação

interna (por período) e externa da escola, de modo a fazer o ponto da situação da nossa disciplina e analisar eventuais problemas, tentando encontrar a respectiva solução.

d) Realização de ou participação em projectos educativos e sua avaliação.

Apesar de não ter colaborado na elaboração das metas do Projecto Educativo de Escola, à semelhança de outros professores da Escola Secundária Conde de Monsaraz, temos participado na sua promoção e aplicação.

Assim, temos contribuído para o cumprimento das metas constantes do referido projecto pelo trabalho que temos desenvolvido, procurando promover o sucesso escolar dos alunos através de práticas lectivas conscientes e rigorosas; fomentando a participação activa da comunidade educativa, pelo contacto directo estabelecido com encarregados de educação e por ter dado a conhecer as actividades desenvolvidas nas nossas aulas à comunidade educativa, através da apresentação de trabalhos dos alunos noutras instituições, entre outras actividades aqui referidas. Também, promovemos o trabalho em equipa através da colaboração nos projectos do nosso grupo de recrutamento e do nosso departamento, assim como em projectos elaborados por outros grupos. De igual forma, estimulámos a construção consciente do percurso escolar dos alunos, ajudando-os a terem noção das suas capacidades, de modo a poderem tomar decisões em consciência. Do mesmo modo, tentámos consciencializar os alunos do seu possível papel na sociedade de Reguengos e no mundo, ajudando-os a tornarem-se cidadãos conscientes e responsáveis, educando-os a terem respeito por si mesmos e pelos outros.

Creemos que as metas constantes do Projecto Educativo são fundamentais na medida em que revelam, em primeiro lugar, uma tomada de consciência dos problemas a combater e, em segundo lugar, porque permitem o estabelecimento de prioridades através da elaboração de um plano rigoroso.

e) Notas finais

A elaboração deste relatório levou-nos a realizar, para além de uma introspecção relativamente ao trabalho que temos vindo a desenvolver, uma reflexão acerca de aspectos que o ultrapassam. Assim, fomos levados a levantar determinadas questões relevantes, como por exemplo no que respeita à organização curricular, à comparação

dos documentos oficiais e à interpretação destes pelos autores dos manuais escolares, à problemática das interferências entre as línguas portuguesa e espanhola, entre outras.

Do mesmo modo, procurámos definir noções fundamentais inerentes ao conceito de avaliação e acabamos por reflectir também sobre o seu verdadeiro intuito e no que realmente consiste, tendo concluído que não se confina, como vimos, à única medição da aquisição de conhecimentos, mas que contribui para a própria auto-avaliação do professor. Com efeito, foi isso que pretendemos aqui fazer, não nos contentando com um mero relato da prática lectiva levada a cabo por nós, procurámos reflectir e ficámos com a agradável sensação de que o esforço não foi vão, na medida em que contribuiu também para que aprendêssemos algo, pela introspecção realizada, mas também pelas leituras que fizemos.

E concluímos, dizendo que este trabalho acabou por constituir uma actualização de conhecimentos a dois níveis, por um lado, por termos realizado um trabalho de pesquisa, que implicou também a revisão e a aquisição de conhecimentos e, por outro, simplesmente por termos parado para pensar, como quem clica no botão “refresh”.

Bibliografia

BARRIOS, Félix Sepúlveda ; Aguiar, José Maria Hernández, (2006). *Diseño de Unidades didácticas de Lengua y Literatura en la secundaria Obligatoria (un enfoque comunicativo basado en tareas)*, UNED Ediciones, Madrid.

BOUFFARTIGUE, Jean; Delrieu, Anne-Marie, (1981). *Trésors des Racines Grecques*, Coll. Le Français Retrouvé, Editions Belin, Paris.

BORDENAVE, Juan Díaz; Pereira, Adair Martins, (1989). *Estratégias de Ensino-aprendizagem*, Editora Vozes, Petrópolis.

CONSELHO DA EUROPA, (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*, Porto, Edições ASA.

COSTA, J. Almeida, et al. (2002), *Dicionário da Língua Portuguesa 2003*, Porto Editora, Porto.

FAULSTICH, Enilde, (1997). *O Português é uma Interlíngua?*, Seminário apresentado no Institut Universitari de Lingüística Aplicada (IULA), Universitat Pompeu Fabra (UPF), Barcelona. Recuperado em 16 Setembro, 2011, de: <http://vsites.unb.br/il/liv/enilde/documentos/interlingua.pdf>

FERMÍN, Manuel, (1971). *La Evaluación, los Exámenes y las calificaciones*, Biblioteca de Cultura pedagógica, Editorial Kapelusz, Buenos aires.

FERNÁNDEZ, Sonsoles, (2003). *Propuesta Curricular y Marco Común Europeo de Referencia – Desarrollo por tareas*, Colección enseñanza, Serie recursos, Edinumen, Madrid.

FERREIRA, Manuela Sanches; Santos, Milice Ribeiro dos, (1994). *Aprender a Ensinar / Ensinar a Aprender*, Col. Polígono, Edições Afrontamento, Porto.

GIRAUD, Jean, (1978). *Introdução à Pedagogia*, Publicações Dom Quixote, Lisboa.

GORDON, Dr. Thomas, (2003). *Eduquer Sans Punir*, Coll. Education, Marabout.

GRIGOLETTI, Lúcia Valquíria Souza, (2008). *Multilinguismo, Vozes Paralelas em Espiral: Línguas integradas ou cindidas ou, mais do que isso, línguas traduzidas*, Anais do CELSUL, Universidade Católica de Pelotas. Recuperado em 13 Setembro, 2011, de: http://www.celsul.org.br/Encontros/08/vozes_paralelas_em_espiral.pdf

GUEDES, *Dicionário Etimológico*. Recuperado em 13 Agosto, 2011, de: <http://dicionarioetimologico.com.br/>

HOUAISS, António (2001), *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, Objectiva.

JOYCE, Bruce; Weil, Martha, (1985). *Modelos de Enseñanza*, Anaya, Madrid.

MACHADO, José Pedro (1991), *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, Lisboa, Publicações Alfa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Departamento da Educação Básica, (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*, Lisboa.

MIRA, António Ricardo; MIRA, Maria Isabel, (2002). *Programação dos Ensinos de Línguas Estrangeiras – Metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras - perspectiva diacrónica – com uma proposta prática*, Ciências Humanas e Sociais, Publicações da “Universidade de Évora”, Évora.

MOLLO, Susanne, (1969). *A Escola na Sociedade*, Edições 70, Lisboa.

MORGADO, José Carlos, (2001). *A Reorganização curricular do Ensino Básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas*, in FREITAS, Cândido Varela de; LEITE, Carlinda; MORGADO, José Carlos; VALENTE, Maria Odete, (2001). *A Reorganização Curricular do Ensino Básico - Fundamentos, fragilidades e perspectivas*, Cadernos do CRIAP, Asa Editores, Porto.

NOÉ, Alberto, (2000). *A Relação Educação e Sociedade- Os factores sociais que intervêm no processo educativo*, publicado na Revista Avaliação, vol. 5, nº 3, Universidade de Campinas. Recuperado em 16 Setembro, 2011, de: http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=243

PACHECO, José A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*, Porto, Porto Editora.

PORTO EDITORA, *Infopédia - Enciclopédia e Dicionários da Porto Editora*. Recuperado em 13 Agosto, 2011, de: <http://www.infopedia.pt/pesquisa-global>

PROJECTO EDUCATIVO DA ESCOLA SECUNDÁRIA CONDE DE MONSARAZ, Escola Secundária de Conde Monsaraz, Reguengos de Monsaraz, 2009. Recuperado em 13 Agosto, 2011, de: <http://www.box.net/shared/ye7s252ai1>

RAMSEY, Robert D., (1999). *501 Dicas para Professores: ideias, estratégias e sugestões devidamente testadas*, Editora Replicação, Lisboa.

RIBEIRO, António Carrilho, (1996). *Desenvolvimento Curricular*, Col. Educação Hoje, Texto Editora, Lisboa.

SANTOS, Leila Maria Araújo, (2007). *A Importância do Estudo da Teoria da Carga Cognitiva em uma Educação Tecnológica*, Novas tecnologias na Educação, CINTED/UFRGS, Porto Alegre. Recuperado em 16 Setembro, 2011, de: <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/2dLeila.pdf>

SANTOS, L. (2002). *Auto-avaliação Regulada: Porquê, o Quê e Como?*, in ABRANTES, Paulo e ARAÚJO; Filomena (Orgs.), *Avaliação das Aprendizagens-Das Concepções às Práticas*, Lisboa: Ministério da educação, Departamento do Ensino Básico. Recuperado em 10 Agosto, 2011, de: <http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/298506.PDF>

WIKIMEDIA FOUNDATION, Wikipedia – a Enciclopédia Livre. Recuperado em 16
Setembro, 2011, de:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina_principal