

**Universidade de Évora**

**Departamento de Pedagogia e Educação**

**Relatório no âmbito da Unidade Curricular**

**Prática de Ensino Supervisionada**

**Habilitação para a docência: Professor de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol no Ensino Básico e Secundário**

Regina Maria Bosa Caçador

Nº 9424

Relatório orientado pelo

Professor Doutor Paulo Jaime Lampreia Costa

Relatório submetido como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

2012



**Universidade de Évora**

**Departamento de Pedagogia e Educação**

**Relatório no âmbito da Unidade Curricular**

**Prática de Ensino Supervisionada**

**Habilitação para a docência: Professor de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol no Ensino Básico e Secundário**

Regina Maria Bosa Caçador

Nº 9424

Relatório orientado pelo

Professor Doutor Paulo Jaime Lampreia Costa

Relatório submetido como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

2012

**Relatório no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada**

Regina Maria Bosa Caçador

**Resumo**

Vários factores concorrem para que o processo de ensino aprendizagem se realize plenamente: um aluno predisposto a aprender, um professor conhecedor e informado acerca dos documentos orientadores da prática lectiva, capaz de pôr em prática metodologias de trabalho, estratégias de actuação pedagógica que vão ao encontro desse fim e condições materiais e físicas propícias à efectivação desse mesmo processo. Neste relatório, procurar-se-á espelhar criticamente todo o trabalho realizado ao longo do ano lectivo de 2010/2011, mediante a descrição e reflexão em torno a cinco âmbitos: enquadramento teórico; planificação, condução e avaliação de aprendizagens; análise da prática de ensino; participação na escola; e desenvolvimento profissional. Todas estas áreas se conjugam e interligam para que seja possível a aquisição de competências linguísticas e socioculturais do educando, ou seja, para que se potencie o desenvolvimento pleno do aluno.

**Palavras-chave:** aluno, professor, ensino-aprendizagem, competências, formação

**Report on the Curricular Unit of the Supervised Teaching Practice**

Regina Maria Bosa Caçador

**Abstract**

Several aspects are necessary to make possible the learning and teaching process: a student who is determined to learn, a teacher who is informed and aware of the documents that guide the learning activity, capable of mastering teaching methods and pedagogical strategies, as well as physical and material conditions. In this report, we intend to show critically the work done throughout the school year of 2010/2011, describing and reflecting on five main issues: a theoretical approach on education; the planning, conduction and evaluation of the learning process; the analysis of the teaching practice; participation in school life and activities; and professional development. All this areas are gathered together to enable the acquisition of linguistic, social and cultural skills by the students enhancing their full development.

**Keywords:** student, teacher, teaching and learning, skills, training

**ÍNDICE**

|  |  |
| --- | --- |
| Resumo |  |
| Abstract |  |
| Introdução | 5 |
| A) Enquadramento Teórico   1. Pressupostos gerais dos documentos orientadores da prática lectiva relativamente à Língua Estrangeira – Espanhol | 7 |
| * 1. A Lei de Bases do Sistema Educativo | 8 |
| * 1. O Currículo Nacional do Ensino Básico | 8 |
| * 1. Metas de Aprendizagem | 12 |
| * 1. O Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas | 13 |
| * 1. Programas de Espanhol do Ensino Secundário e do 3º ciclo do Ensino Básico | 14 |
| 1. Conceitos chave no ensino aprendizagem de uma Língua Estrangeira | 18 |
| * 1. Ensino Aprendizagem | 18 |
| * 1. Avaliação | 20 |
| * 1. Erro | 24 |
| B) Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens   1. Conhecimento dos alunos | 25 |
| 1. Preparação das aulas | 31 |
| 1. Condução das aulas | 36 |
| 1. Avaliação das aprendizagens dos alunos | 42 |
| C) Análise da prática de ensino | 47 |
| D) Participação na escola | 49 |
| E) Desenvolvimento profissional | 52 |
| Conclusão | 55 |
| Referências Bibliográficas | 57 |
| Anexos | 60 |
| Anexo A – Ficha do aluno | 1 |
| Anexo B – Teste diagnóstico – 7º ano | 4 |
| Anexo C – Planificação a longo prazo – 7º ano | 6 |
| Anexo D – Plano de aula | 12 |
| Anexo E – Critérios de avaliação | 14 |
| Anexo F – Grelha de observação de aula | 16 |
| Anexo G – Grelha de avaliação sumativa | 17 |
| Anexo H – Descritores de avaliação oral | 18 |
| Anexo I – Teste de avaliação sumativa – 7º ano | 20 |
| Anexo J – Ficha de auto a avaliação | 24 |

**Introdução**

Reflectir sobre educação implica reflectir sobre o nosso papel enquanto professores e enquanto agentes de mudança. A educação é uma necessidade que subjaz a todos os cidadãos, que deverão ter pleno acesso à mesma na medida em que esta propicia o desenvolvimento integral do aluno e deverá conduzir à sua realização plena.

Numa sociedade e num mundo em constante transformação são sem qualquer dúvida grandes, mas também aliciantes, os desafios que se colocam hoje à escola, no geral, e aos professores, em particular. Surgem novas obrigações que exigem diferentes recursos, estratégias e metodologias que se consubstanciem em aprendizagens significativas visando a promoção do desenvolvimento holístico do aluno.

Deveremos então deixar de parte uma visão limitadora e demasiado restritiva do professor enquanto detentor do saber na sala de aula, cuja única função é a de ser um mero transmissor de conhecimentos a um público passivo que apenas recebe e reproduz. Não é, de todo, isso que se pretende que aconteça hoje em dia no contexto escolar. Quer-se sim uma escola inclusiva, que seja capaz de responder às necessidades de uma sociedade e mundo em mudança e que, como tal, coloque o aluno como o cerne do processo educativo no qual o professor seja o facilitador das aprendizagens, proporcionando ao aluno a oportunidade de aprender a ser e ser ele mesmo também o construtor dos seus próprios conhecimentos.

Deste modo, a sala de aula não pode ser entendida como um espaço isolado, fechado, sem contacto com o mundo exterior. Isto seria limitar o conhecimento dos alunos, não ir ao encontro de aprendizagens significativas que se querem próximas da realidade do aprendente, pois só assim a escola cumprirá de forma cabal a sua função.

É com estas ideias em mente que pautamos a nossa prática profissional e que perspectivamos o presente relatório. Nele pretendemos retratar todo o processo de reflexão, aprendizagem, crescimento, conhecimento adquirido e desenvolvido, proporcionados pela experiência da prática lectiva com as turmas de 7º e 8º anos de espanhol, no ano lectivo de 2010/2011. Procuraremos, numa primeira parte, incidir sobre os pressupostos gerais dos documentos orientadores da prática lectiva relativamente à língua estrangeira, o espanhol. Consideraremos, posteriormente, conceitos chave no ensino aprendizagem de uma língua estrangeira, como são o próprio conceito de ensino aprendizagem, o conceito de avaliação e o que ela implica, o conceito de erro e a sua abordagem numa perspectiva pedagogicamente produtiva. Finalmente, a nossa reflexão incidirá sobre a planificação, condução e avaliação de aprendizagens, sobre o conhecimento dos alunos, sobre a análise da nossa prática de ensino, a participação na escola e o desenvolvimento profissional.

Valemo-nos, neste momento, das palavras do poeta sevilhano António Machado: “ caminante, no hay camino,/ se hace camino al andar”. Com a plena noção de que não há itinerários totalmente seguros, métodos infalíveis, fórmulas mágicas, é pelo caminho, que nem sempre se revela fácil de trilhar, que pretendemos ir construindo gradualmente a nossa identidade enquanto professoras, colhendo tudo aquilo que a caminhada nos proporcionar, com uma passada forte e determinada tentando conduzir da melhor forma aqueles que todos os anos nos cabe acompanhar.

É nosso objectivo que, no final deste relatório, e após a reflexão acerca de todo o trabalho desenvolvido ao longo deste ano lectivo, possamos orgulhar-nos do caminho percorrido. Ainda que com dificuldades e obstáculos que possam surgir, esperamos chegar ao fim cientes de que demos o nosso melhor para os ultrapassar e que contribuímos de forma positiva e determinante para o crescimento integral de todos e cada um dos nossos alunos, concretizando de forma rigorosa o processo de ensino aprendizagem.

**I - Enquadramento teórico**

1. **Pressupostos gerais dos documentos orientadores da prática lectiva relativamente à língua estrangeira**

Se queremos reflectir de forma séria, mas também sustentada, sobre educação torna-se imperioso e incontornável analisar os documentos orientadores e reguladores da prática lectiva acerca dos quais incidirá, de forma mais declarada, a parte inicial deste relatório e que retratam a perspectiva de educação que procuramos seguir.

Numa vertente mais teórica, mas igualmente crítica, traçamos os pressupostos gerais de cada um destes documentos, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE], o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas [QECR], o Currículo Nacional do Ensino Básico [CNEB], as Metas de Aprendizagem e os programas da disciplina de Espanhol para o 3º ciclo do ensino básico e para o ensino secundário, salientando-se já alguns pontos comuns, como seja a vertente plurilingue e pluricultural, bem como o realce dado à competência comunicativa.

Na linha de reflexão apresentada pelo QECR, a prática de ensino de uma língua estrangeira implica necessariamente comunicação. O objectivo primeiro do ensino-aprendizagem de uma língua é comunicar, fazer-se entender e compreender mensagens ou enunciados na língua alvo. Hoje em dia, a ênfase na capacidade comunicativa numa determinada língua é posta numa perspectiva plurilingue e pluricultural. O aprendente de uma língua passa por uma experiência linguística que vai sendo ampliada pelos conhecimentos que ele já possui de outras experiências linguísticas, mas não só experiências linguísticas, também culturais, já que a perspectiva pluricultural é também foco de interesse neste domínio. Preterem-se conceitos como os de multilinguismo e multiculturalismo, já que estes apenas adicionam conhecimentos, os de plurilinguismo e de pluriculturalismo para além de adicionarem, enriquecem e fundamentalmente relacionam o já adquirido com o que se está a adquirir. É nesta perspectiva plurilingue e pluricultural que foram traçados os caminhos de ensino-aprendizagem e avaliação das línguas pelo QECR, que se delineou o CNEB e que se estabeleceram as Metas de Aprendizagem para as línguas estrangeiras. Todos estes documentos a par dos programas das disciplinas constituem um apoio determinante para o professor aquando da preparação, execução e avaliação da prática lectiva.

Assim, procurar-se-á, de forma concisa, evidenciar como cada um deles estabelece directrizes no sentido de proporcionar, através da consulta e análise crítica dos mesmos, caminhos orientadores da prática pedagógica e da formação de cidadãos partícipes de uma cidadania activa promovendo o seu desenvolvimento cognitivo e também sociocultural.

* 1. **A Lei de Bases do Sistema Educativo**

O actual sistema educativo alicerça-se na LBSE de 1986 que, seguindo os pressupostos da Constituição da República Portuguesa, no atinente ao ensino e à educação, visa “a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.” [[1]](#footnote-1) Aqui é consignada uma nova organização do sistema educativo compreendendo a *educação pré-*escolar, *a educação escolar* e a *educação extra-escolar*. Foram entretanto feitas algumas adendas nalguns pontos, nomeadamente pela lei nº 85/2009 de 27 de agosto, destacando-se a obrigatoriedade da escolaridade para crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos, estendendo-se, assim, a escolaridade obrigatória até ao 12º ano ou quando o jovem atinja 18 anos ainda que sem ter completado o 12º ano.

No que concerne ao desenvolvimento curricular, a LBSE pretende que se promova “uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético e moral dos alunos”[[2]](#footnote-2).

Não é, assim, fácil a tarefa que o professor tem que desempenhar hoje em dia, já que se espera que o seu papel vá muito para além da simples transmissão de conhecimentos e, no decorrer do processo de ensino aprendizagem, espera-se que crie condições para que cada aluno se desenvolva no seu todo, na vertente cognitiva, mas também física, motora, afectiva, estática e moral, respeitando sempre a sua individualidade.

* 1. **O Currículo Nacional do Ensino Básico**

Esta perspectiva de desenvolvimento pleno do aluno, que incida sobre a sua identidade pessoal e social, tal como a sua intervenção de forma cívica, crítica e responsável no mundo que o rodeia, insere-se nalguns dos valores orientadores do Currículo Nacional do Ensino Básico.

Embora tenha sido durante os últimos anos, concretamente desde 2001, um dos documentos orientadores da prática lectiva, este documento já não se encontra em vigor, tendo sido revogado mediante a publicação do Despacho nº 17169/2011. Parece-nos pertinente perceber, desde o início, as motivações pedagógicas para este facto, bem como tentar destrinçar quais os caminhos a percorrer a partir deste momento no que se refere a orientações a seguir.

Comecemos, então, pela definição de currículo, para procurar fundamentar a importância que um documento desta natureza tem como um pilar para a organização do ensino básico, tanto que, no caso concreto do CNEB, este esteve em vigor durante mais de uma década.

O termo “currículo” provém do latim *curriculum* que significa “acto ou resultado de correr, curso, corrida, conjunto de indicações que constituem ou integram o percurso escolar ou profissional de alguém”[[3]](#footnote-3), ou seja, o caminho que o aluno tem que trilhar no seu percurso escolar para chegar a um determinado patamar formativo e/ou académico. Procura-se, mediante o mesmo, e sempre que possível, aliar os conteúdos à realidade dos educandos, tendo como objectivo que o mesmo seja concretizado com sucesso, alcançando-se resultados significativos.

Contudo, nem sempre tem sido linear a definição de currículo, dependendo do maior ou menor grau de abrangência que determinado entendimento deste conceito implica. Este pode ser um “plano estruturado de ensino-aprendizagem, incluindo objectivos ou resultados de aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar, processos ou experiências de aprendizagem a promover" (Ribeiro, 1990). É, assim, considerado como um plano de estudos, mas podemos ir mais além, já que é também determinado pelo contexto escolar e por todos os factores inerentes ao mesmo que o condicionam e/ou definem. Deste modo, pode ser “entendido como o conjunto de aprendizagens significativas, consideradas necessárias e socialmente desejáveis num dado contexto e tempo, expresso segundo uma finalização, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora e desenvolve-se por ciclos de escolaridade” (Roldão, 1999). Engloba, em suma, diferentes funções que vão desde o desenvolvimento de competências ou a produção de saberes com enfoque prático, orientado pela acção, até à motivação e facilitação das aprendizagens. A perspectiva é colocada no que o aluno terá que conseguir alcançar, o produto, mas também na forma como o professor deve orientar e mediar o processo para o conseguir. Procura também cumprir um dos propósitos basilares na educação que é o de proporcionar o crescimento pleno do aluno, pois o currículo deve conter uma “série de coisas que as crianças e jovens devem fazer e experimentar para desenvolverem capacidades para fazerem as coisas bem feitas, que preencham os afazeres da vida adulta, e para serem, em todos os aspectos, o que os adultos devem ser” (Bobbitt, 2004: 74).

Passemos agora a nossa análise para o documento em si. O CNEB partia do conceito chave de “competências essenciais” para depois desenhar a sua aplicação em tríade, nomeadamente mediante as competências de carácter geral, as competências específicas e as experiências de aprendizagem pelas quais os alunos deveriam passar, daí a ressalva dada à definição de competência orientando-a para a acção e para o saber *em uso* desvalorizando a memorização.

O termo competência também se liga à autonomia, ou seja, a capacidade que o aluno desenvolve de compreender, interpretar e conseguir resolver problemas em distintas situações distanciando-se da mera execução de tarefas ou da produção de respostas pontuais. Este desenho do CNEB preconizava uma articulação entre os três ciclos do ensino básico não se fechando em objectivos estanques. Caberia ao professor a decisão de num dado momento do processo, e tendo em conta a realidade que tinha à sua frente na sala de aula, trabalhar umas e não outras competências, podendo depois mais tarde voltar àquelas que tinha anteriormente preterido.

No que respeita às línguas estrangeiras, o CNEB apresentava-se como “um instrumento de mediação entre os programas e a organização dos processos de ensino-aprendizagem” (2001:39) e definia o conjunto de competências gerais e específicas para as línguas estrangeiras, funcionando como um instrumento mediador entre os programas das disciplinas e a prática lectiva. Seguia a linha plurilingue e pluricultural, decorrente do alargamento da escolaridade básica obrigatória e da mobilidade de cidadãos no espaço comunitário, propondo uma abordagem cognitiva e também metacognitiva, afectiva e social, tendo em conta três princípios: o uso e aprendizagem das línguas, os perfis de saída, desempenhos esperados no final da educação básica e processos de aprendizagem e, finalmente, os percursos de aprendizagem, sem esquecer a avaliação que regula o processo de ensino-aprendizagem. Foram então definidas competências gerais e a sua operacionalização nas línguas estrangeiras, mas também competências específicas sobre as quais foram definidos perfis de saída para alunos do ensino básico tendo em conta diferentes competências de comunicação: compreender (ouvir/ ver/ ler); interagir (ouvir/ falar); produzir (falar/ produzir; escrever/produzir) e saber aprender. A tónica era colocada na competência comunicativa transversal a todo o CNEB, competência esta que devia e deverá ser trabalhada tendo em conta situações reais como aquelas que o aprendente vai encontrar fora da sala de aula.

Este desenho do CNEB levantou dúvidas na acepção do actual governo, pelo que, a 23 de Dezembro do ano transacto, foi publicado o já anteriormente referido Despacho nº 17169/2011 que revoga este documento. São enumerados aqueles que, no texto legal, são considerados como pontos fracos do CNEB e que teriam levado de forma urgente e definitiva à sua revogação, num momento que avaliamos como pouco conveniente, por se situar no final do 1º período lectivo, obrigando a alterações estruturais em condições menos favoráveis e podendo colocar em questão a coerência do trabalho na globalidade do ano lectivo. No texto legal, destaca-se o facto de se privilegiar a denominação de “competências como orientadoras de todo o ensino” preterindo-se “o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos” fundamental ao ensino. Recuperando a terminologia utilizada no Despacho em análise, faz-se uma apreciação facilitadora do processo de ensino aprendizagem, em detrimento de objectivos que se querem rigorosos e não “vagos” e difíceis de quantificar. Reitera-se a valorização da aquisição de conhecimentos, de saberes e de capacidades em detrimento da categoria de “competência”. Em suma, de acordo com o texto do Despacho de revogação do CNEB, “o currículo nacional deve definir os conhecimentos e as capacidades essenciais que todos os alunos devem adquirir e permitir aos professores decidir como ensinar de forma mais eficaz, gerindo o currículo e organizando da melhor forma a sua actividade lectiva”[[4]](#footnote-4). É dada, ou pretende dar-se, assim, uma maior liberdade ao professor, mas procurar-se-á que o produto do seu trabalho seja objecto daquilo a que se alude como sendo uma avaliação mais rigorosa mediante a avaliação do conhecimento dos alunos.

No final, parece-nos não ficar claro qual o caminho a seguir, apenas que, embora seja no decurso do ano lectivo, o CNEB deve ser completamente posto de parte pelos agentes educativos. Afirma-se a iniciativa em curso de elaboração de documentos, pelas entidades competentes, clarificando o que realmente deve ser prioritário nos conteúdos dos programas a trabalhar e que estes estabelecerão as metas curriculares a atingir. Já que o momento é de indefinição, caberá aos professores reajustarem a sua prática lectiva com base nos documentos ainda em vigor, com vista à consecução das metas traçadas no início do ano lectivo.

* 1. **Metas de Aprendizagem**

No dia 14 de Dezembro de 2010, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Projecto Metas Educativas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino Básico que faz parte da Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional. No entendimento desta entidade, as Metas de Aprendizagem procuram responder à necessidade de “construção de um dispositivo de apoio à gestão da actividade curricular destinado, sobretudo, a melhorar os procedimentos de monitorização e avaliação das aprendizagens, com vista à regulação e readequação sistemáticas do trabalho curricular dos alunos e dos professores.”[[5]](#footnote-5) Este projecto pressupõe a concepção de referentes de gestão curricular para cada disciplina e/ou área curricular, ciclos de ensino (subdivididos em anos de escolaridade) e para a educação pré-escolar com base nas competências que os alunos devem desenvolver e dos desempenhos esperados no final de cada ciclo ou ano de escolaridade. Não é um documento normativo, já que é disponibilizado como suporte à prática lectiva dos professores, sendo de uso voluntário.

Relativamente ao terceiro ciclo, sublinha-se a necessidade da especialização disciplinar por parte dos alunos, com o objectivo de se aprofundar o conhecimento científico e cultural tendo em vista a prossecução de estudos ou a inserção na vida laboral.

Particularmente em relação à disciplina de Espanhol como Língua Estrangeira [LE], as metas de aprendizagem visam estabelecer o nível de desempenho global esperado para cada um dos seis domínios em cada etapa do percurso escolar dos alunos. As metas foram desenhadas em articulação com os níveis descritivos comuns do QECR, o CNEB, os conteúdos programáticos e os objectivos das disciplinas, regulando, deste modo, o que é esperado que o aluno seja capaz de fazer no final de cada ano e de cada ciclo, registando-se metas diferenciadas apenas para o Espanhol como LEI. Particularizam-se os domínios da compreensão oral; da compreensão escrita; da interacção oral; da interacção escrita; da produção oral e da produção escrita. No caso do Espanhol como LEI definiu-se a meta final de nível de desempenho B1.2, enquanto que para o Espanhol LEII definiu-se a meta final de nível de desempenho A2.2, tendo por base os descritores definidos pelo QECR.

* 1. **O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**

O QECR surgiu da necessidade de uniformizar descrições de categorias de uso das línguas, níveis comuns de referência, classes de descritores de competência nas línguas, entre muitos outros aspectos, no que diz respeito à expressão e produção oral e escrita; à compreensão e recepção oral, escrita e audiovisual; à interacção oral e escrita, e à mediação. Assim, particulariza-se a competência linguística (na qual se faz referência às competências lexical, gramatical, fonológica, semântica, ortográfica e ortoépica, englobando não só a qualidade dos conhecimentos, mas também a sua organização, armazenamento e acessibilidade), a competência sociolinguística (ligada à dimensão social do uso da língua: regras de delicadeza; expressões de sabedoria popular; diferenças de registo, os dialectos e os sotaques, ou seja, os aspectos socioculturais que condicionam a comunicação linguística entre pessoas provenientes de diferentes culturas) e a competência pragmática (que se refere à competência discursiva e à competência funcional, como sejam os actos de fala ao nível do discurso, da coesão, da coerência, do reconhecimento de tipos e formas de texto, da ironia e da paródia).

A abordagem levada a cabo pelo QECR é orientada para a acção, daí o relevo dado à competência comunicativa em língua que engloba todos os conhecimentos, capacidades e características que possibilitam a realização de acções comunicativas. Com efeito, pretende-se que o aprendente de uma língua seja capaz de comunicar em situações reais da vida quotidiana e inclusive que tenha capacidade para auxiliar estrangeiros que vivam no seu país a realizarem o mesmo. Em suma, o aprendente de uma língua deverá ser capaz de trocar informações, ideias, expressar sentimentos, conhecer o modo de vida e mentalidade de outros povos e culturas. Uma vez que está integrado num determinado meio, deve ser capaz de desempenhar tarefas nesse contexto, pois só assim é que a competência comunicativa e a vertente plurilingue se concretizam plenamente.

O QECR enfatiza ainda a compreensão ou recepção audiovisual que não tinham lugar no sistema tradicional, destacando-se a importância que os meios audiovisuais têm vindo a ganhar no dia-a-dia, pelo que se se pretendem criar condições de aprendizagem reais estes deverão fazer parte desta nova abordagem da prática pedagógica.

Estabelece de igual modo níveis descritivos comuns de referência relativos à proficiência linguística dos aprendentes que se dividem em três: A, B e C, subdividindo-se cada um deles em dois. Deste modo, encontramos o nível A (Utilizador Elementar) que se subdivide em A1 (Iniciação) e A2 (Elementar); o nível B (Utilizador Independente) que se subdivide em B1 (Limiar) e B2 (Vantagem) e o nível C (Utilizador Proficiente) que se subdivide em C1 (Autonomia) e C2 (Mestria). Estes ainda podem, por sua vez, subdividir-se criando novos patamares. Para além dos níveis descritivos, são apresentados descritores ilustrativos balizando o que os alunos deverão ser capazes de fazer tendo em conta uma determinada competência. A divisão em níveis descritivos torna-se muito vantajosa, uma vez que permite estabelecer patamares de proficiência linguística. O seu objectivo é o de proporcionar aos diferentes sistemas de certificação uma metodologia uniforme de comparação de nível de proficiência linguística entre os aprendentes.

Por outro lado, o QECR também promove uma prática de ensino-aprendizagem centrada no papel do aluno, colocando o professor num papel de mediador das aprendizagens, afastando-se da abordagem tradicional anteriormente vigente, daí a importância da relação que deve ser desenvolvida pelos intervenientes no processo. A sala de aula é, assim, um espaço de promoção da formação integral do indivíduo em diferentes vertentes. Embora se valorize a vertente linguística, tomam outro relevo as vertentes social, cultural e afectiva do aluno, sempre respeitando a sua individualidade.

* 1. **Programas de Espanhol do Ensino Secundário e do 3º ciclo do Ensino Básico**

Ao analisar os programas de Espanhol para o ensino secundário, nível de iniciação e de continuação, verifica-se que segue a linha plurilingue e pluricultural dos documentos anteriores. A ênfase continua a ser colocada na comunicação e no papel activo do aluno como central no processo de ensino-aprendizagem. Não são descurados os aspectos socioculturais, consubstanciando-se, assim, a vertente pluricultural sublinhada pelo QECR.

Os programas apresentam os conteúdos linguísticos, as competências a desenvolver, sugestões metodológicas gerais (salientando aspectos como o papel do professor e do aluno, estratégias, os erros ou a avaliação), os recursos e, inclusivamente, sugestões de gestão dos programas e dos conteúdos tendo em conta a carga lectiva semanal da disciplina.

Com vista à efectivação de aprendizagens significativas, na sala de aula devem ser criadas situações de comunicação autênticas, focadas na resolução de problemas, nos processos de aprendizagem, nos produtos e no papel da avaliação formativa e da auto-avaliação como integrantes do processo de ensino aprendizagem. Procura-se que o aluno seja capaz de desenvolver a capacidade de reflexão, o respeito pela interculturalidade que lhe proporcione uma concepção mais abrangente e significativa do mundo que o rodeia. Tal como no QECR, pretendem formar-se cidadãos conscientes do seu papel social, responsáveis pelo lugar que ocupam na sociedade e isso só pode ser possível se desde logo, na sala de aula, se criarem situações para que ele próprio se responsabilize pelo seu processo de aprendizagem. Nesta linha, segue-se a escala de descritores que o QECR preconiza e que podem ser subdivididos tendo em conta o ano lectivo.

Para ambos os níveis de secundário são estabelecidos objectivos essenciais prevendo-se a adaptação curricular e a abordagem por tarefas. Destaca-se também o facto de, por se tratarem de línguas próximas em termos linguísticos e geográficos, estes constituírem factores de motivação que poderão potenciar o sucesso dos alunos na disciplina já que as trocas socioculturais são assim facilitadas. No entanto, este também poderá constituir um entrave à consistente aprendizagem da língua, uma vez que o aluno poderá desenvolver uma atitude demasiado confiante relativamente ao que conhece/ reconhece, não se apercebendo ou não valorizando as diferenças significativas e determinantes para uma correcta aprendizagem da língua, podendo dar azo a situações de interlíngua, questão esta que será mais à frente tratada neste trabalho no ponto relativo ao erro.

Em suma, os programas de Espanhol para o ensino secundário são documentos reguladores da aprendizagem, que permitem uma abordagem flexível por parte do professor tendo em conta a realidade escolar com a qual está a trabalhar.

Uma vez que o presente relatório visa incidir sobre a prática lectiva em turmas do 7º e do 8º ano de escolaridade, ou seja, do 3º ciclo, vamos debruçar-nos com mais detalhe e com um enfoque mais criterioso no Programa de Espanhol do 3º ciclo.

O Programa de Espanhol para o 3º ciclo segue a mesma linha comunicativa apresentada até aqui pelos vários documentos estruturantes da prática lectiva, enfatizando não só o que o aluno deve aprender, mas também como aprende. Apresenta-se como um “instrumento regulador” da prática pedagógica que visa promover o desenvolvimento de aptidões dos alunos e a aquisição de conhecimentos, de atitudes e de valores. É pertinente verificar a linha condutora da elaboração deste programa em paralelo com o que foi aqui descrito anteriormente em relação aos programas do ensino secundário no que se refere à necessidade de centrar a prática pedagógica na resolução de problemas, destacando os processos de aprendizagem e os produtos com vista à consecução de aprendizagens significativas. Por outro lado, afasta-se daqueles na medida em que destaca de forma mais declarada a avaliação formativa não destacando tanto o papel da auto-avaliação também central e fundamental como reguladora do processo de ensino aprendizagem. Mantém-se, contudo, a perspectiva da construção de uma identidade social do aluno, culturalmente activo e consciente do seu papel na sociedade, baseada na abordagem intercultural que se pretende imprimir na prática lectiva, preconizada pelo QECR e também pelo CNEB. Este é um documento regulador das aprendizagens que poderá ser sujeito a adaptações respondendo às necessidades de cada realidade de sala de aula. Não é alheia a esta inconsistência no grau de coerência que pode ser verificada entre os documentos enquadradores e estes programas, uma vez que estes foram homologados em 1991, estando apenas disponível, para os níveis de continuação, um novo programa, em vigor, em 2011/2012, em turmas-piloto do 7.º ano de escolaridade.

Nos programas para o 3º ciclo, referentes aos níveis de iniciação, são também definidas as finalidades que convergem na importância dada à competência comunicativa, à interculturalidade e ao desenvolvimento holístico do aluno focando a atenção na necessidade de promover situações de aprender a aprender e da vontade de aprender ao longo da vida. São igualmente apresentados os objectivos gerais do programa direccionados para a aquisição de competências básicas de comunicação na língua alvo que reiteram a necessidade do recurso a estratégias diferenciadas que consubstanciem a vertente comunicativa, a valorização do conhecimento da língua alvo como factor de enriquecimento cultural da própria língua e da língua estrangeira, pela comparação com a língua espanhola, e a construção do aluno enquanto indivíduo pertencente a uma comunidade local e global, que se deve dotar de espírito crítico, com iniciativa e com consciência cívica. Não há, pelos motivos apresentados no final do parágrafo anterior, referência à aprendizagem por competências, uma vez que a lógica do programa é, nos planos formal e conceptual, a de uma pedagogia por objectivos.

O programa define, do mesmo modo, os conteúdos a leccionar ao longo do 3º ciclo bem como os procedimentos e as atitudes a adoptar tendo em conta os domínios da compreensão oral; expressão oral; compreensão escrita; expressão escrita; reflexão sobre a língua e sua aprendizagem, e aspectos culturais, particularizando objectivos ao nível dos actos de fala e dos conteúdos programáticos.

Parece-nos pertinente destacar o facto de o programa possibilitar que as aprendizagens não se realizem de forma estanque, ou seja, os conteúdos a trabalhar ao longo do terceiro ciclo não têm um fim em si mesmos em cada ano lectivo, são feitos em espiral, pelo que aquilo que não for leccionado num ano lectivo (ou for abordado de forma mais superficial) poderá ser dado ou retomado no ano lectivo seguinte, daí a importância que deve ser dada à continuidade pedagógica nas escolas ou então ao papel fundamental que os departamentos e/ ou grupos disciplinares desempenham na organização e coordenação entre anos lectivos e mesmo entre ciclos de ensino.

A aprendizagem de uma língua é um processo complexo, pelo que, quando se lecciona e se trabalha, temos que encará-la no seu todo, não podemos deixar de lado certos elementos, conteúdos, como não necessários, porque não fazem parte, de forma explícita, do programa de determinado ano lectivo. A perspectiva que um professor de línguas deve ter é uma perspectiva global da língua, já que, ao longo dos ciclos lectivos, a sua aprendizagem é feita em espiral e, em qualquer momento do processo de ensino aprendizagem, pode ser pertinente falar sobre determinado conteúdo, ainda que não faça parte do programa desse ano, para consolidar algo que, de facto, faça parte. A sua prática lectiva também deverá ter como ponto central a componente comunicativa, daí dever estimular os alunos nesse sentido, criando situações de comunicação real concretizadas mediante actividades de interacção entre professor e aluno, mas sobretudo entre alunos. Efectivamente é necessário “propor aos alunos tarefas de aprendizagem mais diversificadas e relacionadas com a vida real, a utilização de materiais manipulativos, o envolvimento em projectos destinados a resolver situações problemáticas ou o recurso ao trabalho de grupo” (Fernandes, 2008: 79). É, deste modo, essencial que o *input* veiculado pelo professor se aproxime o mais possível de situações reais, senão mesmo exemplos vivos da realidade da língua alvo para que o aluno possa inferir de forma clara a estrutura da língua que deverá pôr em prática pelo recurso ao trabalho de pares e/ ou de grupo, apreendendo a estrutura da língua sem quase se aperceber disso, “uma tarefa consiste em providenciar na escola, tanto quanto possível, uma atmosfera de língua culta na qual as crianças possam viver e receber uma formação não consciente. Esta é a tarefa de maior importância e confere o tipo de experiência que deve acompanhar uma sempre crescente proporção de formação” (Bobbitt, 2004: 77).

Percebemos, assim, que se procura orientar o ensino para a autonomia, sendo o professor o mediador das aprendizagens, devendo moldar a sua prática lectiva à diversidade de alunos que tem na sala de aula. Mediante a ajuda do professor, o aluno poderá recorrer a estratégias de comunicação e de aprendizagem para solucionar um problema de interacção comunicativa ou do próprio processo de aprendizagem. A intervenção do professor, no sentido de guiar o aluno para que crie estratégias de superação de dificuldades, vai ao encontro dos pressupostos de uma avaliação formativa direccionada para as capacidades do aluno como elemento central do processo de ensino aprendizagem. A avaliação deve ser um processo contínuo e sistemático, envolvendo todos os agentes educativos e os alunos que terão que se responsabilizar pelo mesmo.

Em suma, o Programa de Espanhol do Ensino Básico destaca os domínios do conhecimento, das atitudes e valores e das capacidades dos alunos como centrais na avaliação, remetendo, novamente, para a vertente cognitiva, mas também sócio afectiva e cultural comum a todos os documentos estruturadores da prática lectiva.

1. **Conceitos chave no ensino aprendizagem de uma língua estrangeira**

Detenhamo-nos, então, agora, numa reflexão acerca de alguns pontos centrais quando abordamos questões relacionadas com a educação e particularmente, neste caso, com a aprendizagem de uma língua estrangeira. Procuraremos fazer uma reflexão sobre o próprio processo de ensino aprendizagem, sobre o processo de avaliação que actualmente, seguindo-se a linha da pedagogia para a autonomia, procura veicular um maior comprometimento do aluno no seu próprio processo educativo, pretendendo torná-lo mais autónomo perante e durante o mesmo, competindo-lhe ser ele também regulador das suas aprendizagens e, obviamente, uma reflexão sobre o erro (acerca da tão problemática questão da interlíngua no caso da aprendizagem do Espanhol por aprendentes portugueses, tão próximos linguisticamente).

* 1. **Ensino Aprendizagem**

O ensino é uma actividade complexa que pretende responder a várias necessidades mediante a interacção que se processa entre vários agentes educativos, destacando-se os dois principais intervenientes no processo, como são o professor e o aluno. Há entre estes uma relação recíproca que nunca deve ser unívoca, mas sim biunívoca em que o aluno não pode ser encarado como um mero receptor de informação, mas como o cerne do processo educativo, que se quer activo e dinâmico.

Segundo Pacheco (s/d), quando falamos no processo de ensino aprendizagem temos que nos debruçar sobre duas concepções fundamentais, a objectivista e a construtivista. A concepção objectivista coloca o sujeito num papel passivo e o conhecimento como “inquestionável” e baseado em “verdades intemporais”. Por outro lado, a concepção construtivista percepciona o conhecimento como algo activo, mutável e dependente da experiência pessoal de cada um. Este depende do que o aluno já traz consigo e consegue relacionar com aquilo que é novo. É clara aqui a analogia que se pode estabelecer entre a abordagem plurilingue e pluricultural proposta pelo QECR e a concepção construtivista onde o conhecimento não é compartimentado, mas onde se estabelece uma relação dinâmica para que os resultados sejam profícuos e as aprendizagens se efectivem. Podemos, assim (como já fizemos e fá-lo-emos ao longo deste relatório sempre que seja pertinente e inevitável enlaçar caminhos) destacar um ponto convergente de todos os documentos estruturadores da prática lectiva, na medida em que todos afiançam a necessidade de proporcionar aprendizagens significativas e relevantes para o aluno defendida também pelos construtivistas. Deste modo, podemos dizer que esta concepção alicerça todos estes documentos proporcionando uma nova perspectiva daquilo que deve ser o processo de ensino aprendizagem.

O autor defende que este processo deve centrar-se na acção, o aluno tem que ter um papel activo no mesmo, “aprender é um processo activo centrado no aluno, por oposição a outras concepções de ensino que colocavam no centro da actividade o professor e consideravam a aprendizagem fundamentalmente como uma predisposição à receptividade e à memorização” (Pacheco, s/d: 38). Este processo, na perspectiva do autor, é um processo activo, intrínseco e recíproco entre os intervenientes no mesmo, implica uma actividade tendo em vista um resultado em que o aluno tem uma participação activa e determinante na construção do seu próprio conhecimento. Nesta medida, o autor atribui ao processo de ensino aprendizagem um carácter didáctico, mas também social já que as aprendizagens podem e estão condicionadas por factores exteriores à sala de aula, ou seja, institucionais, que moldam de igual modo os conhecimentos adquiridos e a adquirir.

Vimos, assim, que ensino aprendizagem são dois conceitos indissociáveis. Na senda de experiências educativas que se querem efectivas, naturais, estruturantes e pertinentes para os educandos, parece-nos importante referir, ainda que brevemente, os vários métodos que foram sendo preconizados ao longo do tempo para o ensino das línguas estrangeiras. Mira & Mira (2002) fazem uma reflexão abrangente que vai desde o método tradicional, passando pelo método directo, o áudio-visual, o método situacional, o método nocional/ funcional, até à proposta de ecletismo metodológico. Numa perspectiva diacrónica, procede-se à sua descrição, sendo apontadas vantagens e limitações de cada um, alicerçadas em contextos históricos precisos e objectivos de aprendizagem específicos. Cada um destes métodos deverá ser entendido tendo em linha de conta a época em que surgiu e as necessidades que visava suprir. Hoje em dia, e ainda seguindo a acepção destes autores, não podemos limitar-nos apenas à adopção de um único método de ensino, pois o professor deverá “adaptar” as metodologias que considerar mais adequadas tendo em conta o público-alvo com o qual está a trabalhar e os objectivos que procura cumprir. São também sem dúvida incontornáveis os contributos das ciências da linguagem no ensino das línguas, como a Linguística, a Psicolinguística e a Sociolinguística, no que diz respeito à importância dada à oralidade, à assunção de que “a compreensão do discurso se faz seguindo um processo activo de construção” (Mira & Mira, 2002: 20 e 21) que visa reconhecer aquilo que se ouve, à necessidade de que a comunicação na sala de aula se produza sobre situações reais e intenções comunicativas precisas, respectivamente.

Ao reflectirmos sobre estes métodos de ensino aprendizagem e sobre as ciências da linguagem no ensino das línguas verificamos a importância gradual que foi sendo dada ao papel da oralidade na sala de aula, ao aluno como central neste processo e ao professor como mediador e facilitador das aprendizagens. Concluímos que, efectivamente, não há um método ideal. São indubitavelmente importantes todos os contributos dados ao longo da história para tentar encontrar a abordagem que melhor se adeqúe aos nossos alunos. Actualmente, a diversidade de alunos dentro de cada sala de aula, provenientes de diferentes contextos sociais, em diferentes estádios de aprendizagem, com motivações diferentes perante as aprendizagens, entre outros factores, fazem com que seja necessário recorrer à diferenciação curricular e de metodologias pelo professor. Pelo conhecimento dos vários métodos que foram surgindo ao longo do tempo cabe-nos retirar de cada um os melhores contributos que deram ao ensino aprendizagem de línguas e utilizá-los da melhor forma tendo em conta a realidade escolar com que temos de trabalhar, procurando o desenvolvimento global dos educandos, pondo em prática todos os *skills*, tendo como fim último concretizar de forma efectiva a competência comunicativa.

**2.2. Avaliação**

A avaliação é uma das principais preocupações dos agentes educativos. É o principal instrumento de regulação da prática pedagógica, daí ser de suma importância reflectir sobre alguns aspectos relativos a esta questão determinante no quotidiano escolar.

Um dos objectivos da Lei de Bases do Sistema Educativo era o de “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos” (Lei 49/2005, art.º 6º). Ora, o sucesso mede-se, incontornavelmente, através da avaliação. No Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro estabeleceram-se os princípios que orientam a organização e a gestão do currículo no que diz respeito à articulação entre os três ciclos do ensino básico e destes com o ensino secundário, bem como a inclusão do currículo e da avaliação, sendo esta última o componente regulador do ensino aprendizagem.

O art.º 13º determina as modalidades da avaliação que compreende a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa:

A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade, devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional. A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem. A avaliação sumativa realiza-se no final de cada período lectivo, utiliza a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa e traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos.

Relativamente à avaliação tanto diagnóstica como sumativa, este entendimento parece-nos manifestamente redutor, já que se torna imprescindível, em diferentes situações ao longo do ano letivo, proceder a outros momentos em que, pelo recurso à avaliação diagnóstica, se afiram os alunos para diagnosticar dificuldades a superar e, pelo recurso à avaliação sumativa, se proceda a juízos globalizantes do que até ao momento tinha sido leccionado, como é o caso da aplicação dos testes sumativos.

O QECR aponta para uma avaliação que deve ter como pedra de toque a sua validade, fiabilidade e exequibilidade. Com isto não pretende ser um instrumento de avaliação, mas fornecer as linhas conducentes à mesma. Para além de estabelecer níveis de proficiência também destaca a importância do facto dos descritores apontarem não só o que os aprendentes são capazes de fazer, mas também como devem fazê-lo, pressuposto igualmente referido nos programas de Espanhol. Apresenta treze tipos de avaliação possível, ressaltando que cabe ao professor estabelecer aquela ou aquelas que melhor se aplicam à situação que pretende avaliar, colocando o aluno como figura central do seu processo avaliativo.

Tem sido grande o destaque dado à avaliação formativa como reguladora do processo ensino aprendizagem e que coloca em segundo plano uma avaliação que pretende apenas quantificar, avaliar sobre resultados e não processos de aprendizagem. Fernandes introduz a designação de *Avaliação formativa alternativa*, considerando-a:

um processo sistemático e deliberado de recolha de informação relativa ao que os alunos sabem e são capazes de fazer e essencialmente destinado a regular e a melhorar o ensino e a aprendizagem. Assim, a informação obtida deve ser utilizada de forma a que os alunos compreendam o estado em que se encontram relativamente a um dado referencial de aprendizagem e desenvolvam acções que os ajudem a aprender ou a vencer as suas eventuais dificuldades (2006: 21).

Esta distingue-se da avaliação formativa na medida em que na *avaliação formativa alternativa* a regulação das aprendizagens depende do professor e do aluno tendo ambos que partilhar responsabilidades no que diz respeito à mesma. Como é que este processo se opera? Ao professor cabe-lhe a organização e o melhor procedimento no que respeita ao *feedback* a dar aos alunos e estes terão o papel principal no que respeita à auto-avaliação e à auto-regulação das suas próprias aprendizagens, professor e alunos terão que estar em consonância no que diz respeito ao nível de aprendizagens que se querem atingir.

Mais uma vez, assistimos à proposta de uma pedagogia para a autonomia, em que o aluno tem um papel activo e central no processo de ensino aprendizagem. Claro que, mesmo pela natureza dos programas, demasiado extensos, e pela própria dificuldade de agir e introduzir a mudança no meio educativo, não é fácil operacionalizar uma metodologia de avaliação desta natureza. É complexo introduzir metodologias de avaliação que se afastam da zona de conforto dos professores, mas também de alunos que estão muito acostumados a serem orientados e dirigidos. Ainda subsiste a ideia de que os resultados obtidos nos testes determinam a avaliação a atribuir no final do ano lectivo e, analisando friamente este assunto, é em função desse resultado pontual no teste e do resultado final do período ou do ano lectivo que um grande número de alunos age e trabalha. Não deve ser, de todo, esta a função da avaliação, em particular, e do processo educativo, em geral, que deve subsistir na prática lectiva. O professor, como agente de mudança, deve ser o propulsor dessa mesma mudança que se quer rápida e significativa para que a escola cumpra a função holística proposta pelos documentos orientadores da prática lectiva.

Como anteriormente referimos, a LBSE postulava que a avaliação deve “estimular o sucesso educativo de todos os alunos, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão” e “garantir o controlo da qualidade de ensino” (art.º 10º). Nesta linha, o programa de Espanhol para o ensino básico apresenta vários meios e instrumentos de avaliação de várias competências que poderão auxiliar o professor na sua prática lectiva. Acrescenta que o professor, enquanto avaliador, não deve apenas olhar para os resultados da avaliação, para aquilo que no final do processo o aluno é ou não capaz de fazer, mas atender igualmente à forma como decorreu todo o processo de aprendizagem.

O aluno é um ser individual e a sua avaliação deve ser feita nesse sentido, deve ser individualizada e centrada nas capacidades dos alunos, não só ao nível do domínio cognitivo, mas também no atinente ao domínio das atitudes e valores. O aluno deve ser valorizado no seu todo, promovendo-se o seu desenvolvimento social e pessoal, a competência sociolinguística e também a sociocultural. Também deve ser destacado o facto de, nos últimos anos, ter vindo a ser feita uma nova abordagem relativamente à avaliação, nomeadamente no que diz respeito à competência comunicativa, à avaliação formal da oralidade na sala de aula.

Para que o aluno tenha um papel activo, consciente e partilhado do seu processo avaliativo, deverá, logo no início do ano lectivo, conhecer os critérios de avaliação das várias disciplinas e ser-lhe claramente explicado de que forma vai ser avaliado e quais os parâmetros sobre os quais vai incidir a avaliação:

No início do ano lectivo, compete ao conselho pedagógico da escola ou agrupamento de escolas, de acordo com as orientações do currículo nacional, definir os critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade, sob proposta, no 1.o ciclo, dos conselhos de docentes e, nos 2.o e 3.o ciclos, dos departamentos curriculares e coordenadores de ciclo. Os critérios de avaliação mencionados no número anterior constituem referenciais comuns, no interior de cada escola, sendo operacionalizados pelo professor titular da turma, no 1.o ciclo, e pelo conselho de turma, nos 2º e 3º ciclos, no âmbito do respectivo projecto curricular de turma. O órgão de direcção executiva da escola deve garantir a divulgação dos critérios referidos nos números anteriores junto dos diversos intervenientes, nomeadamente alunos e encarregados de educação.[[6]](#footnote-6)

Pressupõe-se, então, o envolvimento de todos os actores educativos para pôr em prática os critérios de avaliação que, servirão para “julgar, apreciar, comparar” (Pacheco, 2002: 58). Todos os intervenientes no processo deverão ser esclarecidos acerca dos critérios de avaliação para que se apropriem dos mesmos de forma clara e saibam com o que devem cumprir com vista ao sucesso escolar. Todos devem ter plena consciência do seu papel no processo educativo, tomando parte e responsabilizando-se pelo mesmo.

A definição de critérios obedece a parâmetros de aferição no domínio cognitivo, mas também no domínio das atitudes e valores. É importante ressalvar este facto na medida em que se pretende que a escola seja, para além de um espaço de formação em termos cognitivos e de desenvolvimento de competências relacionadas com os saberes académicos, um lugar de formação e de crescimento pessoal em que os alunos reforcem valores de cidadania e de respeito pelo outro. Daí também a importância dos encarregados de educação na comunicação com a escola e, neste caso particular, do conhecimento dos critérios de avaliação, pois poderão de forma mais ajuizada e consciente orientar os seus educandos e participar de forma activa na aplicação dos mesmos.

**2.3. Erro**

O conhecimento dos critérios de avaliação por parte do aluno permite-lhe proceder de forma mais rigorosa à sua auto-avaliação e regular de forma mais consciente o seu desempenho lectivo. A auto-avaliação decorre de momentos de avaliação formativa que permitem que a meio do processo educativo sejam feitos balanços do que já foi trabalhado, se identifiquem pontos fracos que poderão voltar a ser trabalhados de modo a que o aluno possa recuperar uma aprendizagem que não foi efectivada anteriormente. É também mediante momentos de avaliação formativa que o professor dá ao aluno o *feedback* necessário com vista à correcção de erros (ou a sua minimização) e à superação de dificuldades, “o *feedback* é determinante para activar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e auto-estima” (Fernandes, 2008: 69).

No caso particular da aprendizagem de Espanhol LE por aprendentes portugueses, há que acautelar situações em que haja interferências da língua materna na língua alvo e se evitem ou minimizem situações de interlíngua em que o aluno pensa, por associação com a língua materna, que está a utilizar um termo de forma correcta quando não está.

O QECR diferencia “erros” de “falhas”, considerando que “quando o aprendente comete erros, o seu desempenho (*performance*) está de acordo com a sua competência, tendo desenvolvido características diferentes das normas da L2. As falhas, por seu lado, ocorrem no desempenho, quando o utilizador/ aprendente é incapaz de pôr em prática correctamente as suas competências como pode ser o caso de um falante nativo.” (QECR, 2001: 214).

Em suma, interessa-nos, enquanto professores de língua estrangeira, identificar e minimizar os erros para que a competência comunicativa se desenvolva plenamente sem interferências, “o erro feito pelo aluno funciona como indicador de dificuldades a ultrapassar com vista a uma expressão correcta (…) é considerado um índice de aprendizagem transitório e uma prova de que a aprendizagem se está a processar eficazmente” (Mira & Mira, 2002: 16). O QECR delineia quais as atitudes que se podem tomar face aos erros, mas seja qual for a postura perante o erro este deve ser encarado como factor potenciador do desenvolvimento do aluno enquanto aprendente, da sua capacidade de aprender, daí a sua correcção dever ser feita de modo a não pôr em causa a sua autoconfiança e a sua motivação.

**II - Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens**

1. **Conhecimento dos alunos**

Ao iniciar um ano lectivo, o professor confronta-se com uma nova realidade. Um dos primeiros passos a dar consiste em delinear metodologias de trabalho e estratégias de actuação tendo por base a planificação da disciplina, referencial orientador do ensino aprendizagem.

No ano lectivo a que se reporta o presente relatório (2010/2011) coube-nos a leccionação de turmas de nível 1 e de nível 2 de espanhol, mais concretamente de duas turmas de 7º ano e de três turmas de 8º ano.

Ainda que se proceda à elaboração das planificações, dos testes de avaliação diagnóstica e dos inquéritos a aplicar aos alunos antes do início das aulas, as metodologias, as estratégias e as planificações devem ser adaptadas e adequadas à realidade com que nos deparamos em cada grupo turma e, para isso, temos que travar conhecimento com os alunos, tirar as primeiras impressões para irmos gerindo todo o processo de ensino aprendizagem com vista a potenciar as capacidades de cada aluno que compõe a turma.

O dia um de Setembro marca o início do ano lectivo, pelo que é um dia de suma importância para o professor. A partir daí, e se é a primeira vez que lecciona naquele estabelecimento de ensino, como foi o nosso caso, toma pela primeira vez conhecimento do funcionamento da escola, dos órgãos que a compõem, dos elementos que fazem parte do departamento ao qual pertence bem como do horário com a distribuição da componente lectiva e não lectiva e das turmas às quais vai leccionar.

O primeiro contacto que estabelecemos com as turmas foi um contacto indirecto. Tomámos conhecimento de uma listagem de nomes agrupados por turma, distribuídos alfabeticamente, apenas com a informação da sua idade e da Língua Estrangeira II pela qual optaram, uma vez que os alunos poderiam escolher entre o francês e o espanhol.

Posteriormente, mediante as reuniões de Conselho de Turma, começámos a recolher informações mais concretas e globais de cada grupo turma, nomeadamente informações acerca de alunos com Necessidades Educativas Especiais [NEE], ou seja, alunos com dificuldades de aprendizagem e que, como tal, usufruiriam de adaptações curriculares, de critérios de avaliação específicos ou de critérios diferenciados de correcção de testes. Para além disso, nessas reuniões, foi-nos dada também informação acerca do contexto socioeconómico dos alunos bem como da constituição do agregado familiar e dos eventuais problemas que daí poderiam advir, condicionando a sua predisposição para a escola.

Uma vez que, do que se apresenta pela listagem dos nomes dos alunos e das suas fotografias, não tenhamos podido aferir dificuldades, interesses ou capacidades, na primeira reunião de Conselho de Turma foram-nos dados alguns esclarecimentos a esse respeito e, a partir desse momento, pudemos começar a desenhar o tipo de turma e de alunos com os quais iriamos trabalhar.

Contudo, o professor não deve partir para o trabalho com a turma partindo de ideias pré-concebidas baseadas nestas informações. O que um aluno é num ano lectivo não quer dizer que se repita no ano seguinte, embora a experiência dite que há comportamentos e atitudes face à escola, quer positivos quer negativos, que se reiteram. Como profissional avisado que deve ser, o professor não deverá apenas e só agir em função dessas informações nem tão pouco colocá-las totalmente de parte. Estas devem estar presentes na mente do professor e constituir uma mais-valia na hora de estabelecer metodologias de trabalho e estratégias de actuação.

O conhecimento global e efectivo do grupo turma, constituído por vários e diferentes *eus*, só se começa a concretizar a partir da primeira aula com a turma, no momento em que os olhares se cruzam pela primeira vez, em que se começam a criar laços entre o professor e a turma, entre a turma e o professor e entre a turma em si. Esta funciona como um todo, com uma identidade própria para a qual contribuem as vivências experienciadas com todos os professores que compõem o Conselho de Turma, assim como as experiências que lhe são proporcionadas ao longo do ano e que ajudam a moldar e a criar uma dinâmica própria de funcionamento.

A partir do primeiro dia de aulas começámos a aferir características próprias dos vários elementos da turma. Optámos, numa primeira abordagem, por um contacto directo com a turma pelo recurso ao diálogo. Assim, procedemos à nossa apresentação que serviu de modelo aos alunos, que incluiu algumas informações pessoais como o nome, a idade, local onde vivemos, o que gostamos de fazer nos tempos livres, entre outros. Também pedimos para dizerem o que os motivou a escolher espanhol e não francês. Seguimos a ordem da distribuição da sala de aula a partir da secretária do professor e todos, uns mais timidamente que outros, apresentaram-se. Alguns fizeram questão de realçar algum aspecto para dar nas vistas ou para suscitar o riso, deixando já antever algumas características da sua personalidade que se confirmaram, tendo em conta o esperado, ou surgiram naquele momento pela primeira vez.

No caso das turmas de 7º ano, a apresentação foi feita em português, exceptuando um aluno que, uma vez que a mãe era venezuelana e estava acostumado a falar espanhol em casa, quis apresentar-se em espanhol. No caso das turmas de 8º ano, pedimos-lhes que se apresentassem em espanhol, pelo que a professora deu o modelo, apresentando-se ela própria em espanhol, tendo os alunos seguido essa proposta, apresentando-se na língua alvo. Nem todos os alunos procederam à sua apresentação na língua alvo, o que foi compreensível, visto aquele ser apenas o segundo ano que a estavam a estudar e muitos alunos não se sentiam à vontade para, numa primeira abordagem, o fazerem.

Com este tipo de procedimento, olhos nos olhos, mais directo, começamos por recolher as primeiras impressões acerca dos nossos alunos, que poderiam ou não mais tarde confirmar-se no decurso da prática lectiva, uma vez que mediante as suas respostas, reacções, atitudes e postura na aula podemos começar a intuir quais as suas motivações, os seus interesses, os seus comportamentos e também algumas características da sua personalidade. Porém, ainda se registaram aspectos pertinentes acerca dos alunos que não conseguimos apreender deste modo. Alguns dados mais específicos acerca dos alunos foram recolhidos mediante o preenchimento de uma ficha do aluno (anexo 1) a que tinham que responder acerca da sua vida familiar (constituição do agregado familiar, profissão dos pais/ encarregados de educação, escolaridade dos pais/ encarregados de educação, entre outros) e da sua vida escolar (como e com quem estuda, quanto tempo dedica ao estudo, disciplinas preferidas, entre outros). A aplicação desta ficha é um procedimento de carácter obrigatório por parte da escola que todos os professores têm que cumprir. Ao professor caberá uma postura crítica perante os dados recolhidos pela mesma, não devendo deixar-se influenciar nem fazer juízos de valor acerca dos mesmos, relativizando a informação deles emanada.

Começámos, então, a traçar o perfil dos nossos alunos, embora ainda não relacionado com o seu nível de proficiência linguística. Para isso, tivemos que recorrer a outra estratégia, a realização de um teste diagnóstico, exceptuando o caso dos alunos de nível I[[7]](#footnote-7) (anexo 2). Deste modo, aplicámos o teste nas turmas de 8º ano que contemplou várias competências – compreensão e interpretação de texto, gramática e vocabulário, expressão escrita e compreensão oral. Após a análise dos testes diagnósticos, estabelecemos níveis de proficiência para os nossos alunos. Verificámos que, embora com o mesmo tempo de exposição à língua alvo, não se encontravam no mesmo estádio de aprendizagem da língua. Com efeito, dois ou mais aprendentes, ainda que com o mesmo tempo de exposição à língua estrangeira e vivenciando o mesmo tipo de experiências linguísticas, raramente desenvolvem de forma uniforme as competências nessa mesma língua.

A partir daqui, desenhámos a nossa forma de actuação, determinando quais os procedimentos a seguir tendo como ponto de partida grupos turma heterogéneos e nos quais tínhamos também que dar atenção a elementos com determinadas especificidades, como alunos que, no seu processo educativo, foram sinalizados por terem NEE. No caso dos alunos com adaptações curriculares, foram feitas aquelas que, em articulação com a professora da Educação Especial, se consideraram mais pertinentes. Pelo trabalho desenvolvido com estes alunos em anos anteriores, a professora da Educação Especial clarificou acerca dos procedimentos a adoptar pelos professores, ainda que coubesse ao professor, de acordo com as metodologias adoptadas para toda a turma, quais as que melhor se adequariam a estes alunos.

Deste modo, alterámos critérios de avaliação e instrumentos de avaliação, mediante a realização de testes de avaliação adaptados ou alteração dos critérios de correcção para aqueles que usufruíam dos mesmos, dependendo do caso particular de cada um deles. “Diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno” (Heacox, 2006:10). Na nossa prática lectiva, tentámos conhecer bem todos os alunos e, particularmente em relação a alunos com NEE, antever reacções relativamente a momentos específicos da aula para que, quando fosse pedida a sua intervenção, não se sentissem constrangidos, motivando-os no sentido de melhorar a sua auto-estima e fazendo com que a diferenciação aos olhos do grupo turma se tornasse “invisível”.

Para além destes casos particulares, bem identificados e sinalizados pela equipa de Educação Especial, houve outras situações de alunos que tivemos que ter em atenção, como a idade ou o contexto socioeconómico e familiar de onde provinham. Ainda que haja regra com excepção, pudemos comprovar que, quando na turma havia um aluno de faixa etária superior à média do grupo, este factor, por norma, era desestabilizador do bom funcionamento da turma. Um aluno com estas características, por ser, numa maioria significativa das vezes, um elemento que ficou retido, tende a não se identificar com os seus pares, que são mais novos, e a sua predisposição para a aprendizagem é menor, fruto de expectativas diferentes face ao seu próprio percurso educativo. Este aluno, embora não tenha obtido aproveitamento nas actividades lectivas no ano transacto e, por esse motivo, não tenha transitado de ano, está a trabalhar os mesmos conteúdos pela segunda ou terceira vez. Perante estas situações, as metodologias a adoptar devem ir no sentido de tentar reavivar conhecimentos que conseguiu efectivar anteriormente e torná-los numa mais-valia para a sua motivação. Isto concretiza-se levando-o a intervir de forma positiva nesses momentos, procurando melhorar a sua auto confiança face às aprendizagens e desmistificando a tendência para o insucesso bem presente neste tipo de aluno.

Algo semelhante ocorre com alunos oriundos de meios socioeconómicos desfavorecidos, com famílias desestruturadas, que carecem de hábitos de estudo e de métodos de trabalho em casa e com pouco acompanhamento por parte da família, geralmente pouco instruída academicamente. Ainda que a família possa considerar a escola um motor para um futuro melhor, sente-se muitas vezes impotente para incutir nos seus filhos a necessidade de um estudo regular e continuado em casa com vista ao sucesso escolar.

Perante este público diversificado, detentor de determinadas e variadas especificidades, o professor deve delinear as metodologias que melhor se adeqúem ao grupo turma, respeitando sempre a individualidade de cada aluno e tendo como finalidade que cada aluno desenvolva as suas competências de forma profícua.

Para melhor operar neste sentido, o professor deve conhecer bem a realidade com que se depara em cada ano lectivo. Fizemo-lo através de metodologias já aqui apontadas, como o levantamento de dados emanados nas reuniões de Conselho de Turma, o diálogo levado a cabo na aula de apresentação, a aplicação do teste diagnóstico e do inquérito aos alunos.

Detenhamo-nos, então, no teste diagnóstico e no conhecimento que pudemos aferir acerca dos discentes pelo tratamento da informação recolhida através deste instrumento de avaliação, já que foi aqui que começámos a perscrutar os erros que ainda prevaleciam nos alunos pelo segundo ano de aprendizagem da língua. Verificámos que, de facto, é inevitável o sentimento de alguma confiança por parte dos aprendentes portugueses face à aprendizagem do espanhol. Isto acontece, uma vez que somos países vizinhos, muito próximos tanto em termos linguísticos como em termos culturais. Esta proximidade potencia situações de interlíngua, repetidamente detectadas no teste diagnóstico, em que o aprendente decalca, muitas vezes de forma errónea, na língua alvo, estruturas da língua mãe. É feita uma transferência directa, já que se parte para a aprendizagem da língua com pré-conceitos que devem ser contrariados.

Os erros que advêm destas situações são os mais comuns para os aprendentes portugueses, contudo, a proximidade com a língua é, de igual modo, um factor motivador de aprendizagens, uma vez que os alunos com poucos ou nenhuns conhecimentos na língua espanhola conseguem apreender sentidos num texto escrito ou numa produção oral, o que os poderá predispor para tentar saber mais e a não desistir perante o que desconhece, já que há sempre algo que consegue entender. Por outro lado, a ocorrência do erro não se esgota nos casos de interlíngua. Há outros factores que o potenciam e que, de certa forma, são mais difíceis de contrariar, ligando-se a factores como a desatenção, a desmotivação ou o desinteresse face à escola.

Pese embora a origem do erro, pareceu-nos que o ponto fulcral seria o de olhá-lo não como uma penalização, mas como aprendizagens que ainda se poderiam e deveriam efectivar, “cada erro é um apelo a uma formação orientada” (Bobbitt, 2004:76). Pelo conhecimento dos seus erros, do estádio de aprendizagem da língua em que os alunos se encontravam (no caso dos alunos de 8º ano), das suas apetências, motivações e interesses, procurámos desenhar a nossa forma de actuação para o ano lectivo. Esta foi levada a cabo passo a passo, fazendo ajustes, reformulando o anteriormente delineado, para que as metodologias e as estratégias de trabalho propostas, quer ao nível do trabalho individual, quer ao nível do trabalho de pares ou de grupo, proporcionassem o desenvolvimento da competência comunicativa e sócio afectiva dos alunos, ou seja, o desenvolvimento holístico do aluno.

1. **Preparação das aulas**

Sem qualquer dúvida que a preocupação principal de todo e qualquer professor são os seus alunos. Ensinar é um assunto que se reveste de muita seriedade, afinal de contas estamos a colaborar na educação de um cidadão, a ajudá-lo a construir a sua identidade, a contribuir para a sua formação. Com este sentido de responsabilidade, a nossa tarefa não pode ser encarada de ânimo leve.

Tudo o que é importante na nossa vida é antecedido de um plano: uma viagem, a aquisição da casa, de um carro ou a celebração de um dia especial. Algo tão relevante como pôr pessoas a aprender e nós a ensinar dever-se-á revestir ainda de maior importância, daí ser fundamental a sua preparação/planificação.

São vários os factores que estão na origem do sucesso das aprendizagens. Embora algumas possam ocorrer num contexto informal, é sabido que actividades bem estruturadas e preparadas têm um maior grau de sucesso do que aquelas que carecem de preparação, especialmente quando se quer dar cumprimento a um programa que visa a aquisição de conhecimentos estruturados.

No início de cada ano lectivo, cada professor enfrenta novos desafios: novas turmas com as quais vai trabalhar, com níveis diferentes de proficiência linguística, daí ser fundamental organizar e planificar criteriosamente a prática lectiva. Para planificar, há que conhecer bem os nossos alunos, para que é que eles precisam de aprender uma nova língua estrangeira, ou seja, as suas motivações para a aprendizagem do espanhol, e por que motivo estão a aprender ou querem aprender esta nova língua. Após esta aferição acerca das motivações, interesses, necessidades e aptidões há que delinear caminhos.

O primeiro passo foi o de proceder à elaboração ou reajustamento das planificações a longo prazo, as primeiras a serem feitas. Nelas estão contemplados todos os conteúdos, tanto temáticos como léxicais e gramaticais, as actividades e estratégias de aprendizagem desenhadas para todo o ano lectivo, os recursos didácticos de que iremos necessitar para efectivar a consecução das actividades propostas, a avaliação e as metas de aprendizagem de acordo com cada um dos seis domínios de aprendizagem. O reajustamento destas planificações foi feita antes do início das aulas propriamente dito. Embora tenha que ter sido seguida a grelha veiculada pelo Departamento de Línguas, que não contemplava as competências a adquirir pelos alunos, estas estavam sempre subjacentes à prática lectiva e no decorrer da mesma estas foram sendo sempre trabalhadas, ressaltando-se continuamente a importância dada à competência comunicativa. Após o início das aulas e de um conhecimento mais profundo acerca dos nossos alunos começámos então a traçar as planificações a médio prazo. Estas contemplaram as unidades temáticas e gramaticais a trabalhar com as turmas em cada período lectivo.

Toda e qualquer planificação[[8]](#footnote-8) deve ser feita de forma cuidada e criteriosa. Para procedermos à elaboração da planificação anual tomámos em linha de conta os programas das disciplinas para os respectivos anos lectivos (7º e 8º anos), o CNEB e as metas de aprendizagem, todos eles em consonância com o QECR.

No que se refere ao 3º Ciclo, e uma vez que o presente relatório se reporta a esse ciclo de ensino, Mira (2012) aponta que:

Los contenidos del programa han sido establecidos para estos dominios: comprensión y expresión oral y escrita; reflexión sobre la lengua y aspectos socioculturales. En cuanto a la comprensión y expresión orales y escritas el programa se fija en los actos de habla más frecuentes; en el número y tipo de interlocutores; en el momento y lugar de la comunicación; en el tema; en la adecuación del discurso al contexto, su cohesión, sus presuposiciones, sus informaciones relevantes y sus marcadores; en la estructura de la frase y en el vocabulario relativo a los temas más comunes. En lo referente a la reflexión sobre la lengua, el enfoque tiene que ver con asegurarse de la fluidez y eficacia comunicativas considerando los aspectos formales como medio para el uso correcto y adecuado de la lengua española, considerando sus componentes básicos y su funcionamiento en el ámbito del discurso en sus aspectos nocionales, funcionales, morfológicos, sintácticos, léxicos y semánticos. En lo concerniente a los aspectos socioculturales, la programación elige las cuestiones sociales y culturales de los países donde se habla el español. (p. 91/92)

A nossa perspectiva foi sempre a de valorizar a comunicação em sala de aula. Era sempre aqui que a ênfase ia sendo colocada, já que esta deve ser sempre o fim último da aprendizagem de uma língua. Com este objectivo em mente, na elaboração das diferentes planificações, procurámos que as metodologias de ensino aprendizagem, a selecção dos conteúdos, as estratégias, os objectivos e as actividades cumprissem esse fim.

Procurámos delinear metodologias de trabalho que fossem ao encontro do perfil dos nossos alunos, baseando-nos no conhecimento profundo que tínhamos dos programas das disciplinas, para que as aprendizagens se operassem de forma significativa.

O que um aluno espera da disciplina de espanhol no 7º ano é diferente daquilo que um aluno de 8º ano espera. As expectativas divergem, visto que uns vão descobrir a língua pela primeira vez e outros vão acrescentar e aperfeiçoar competências nessa mesma língua. Desse modo, a preparação das aulas revestiu-se de estratégias e metodologias de acção diferentes, ainda que a motivação que tentámos colocar em ambos os casos estivesse sempre presente.

No caso das planificações de iniciação à LEII este facto ainda se tornou mais pertinente, uma vez que os alunos iriam contactar com a língua pela primeira vez e a motivação que imprimimos às unidades planificadas mereceu ainda mais atenção.

Tomando como exemplo a planificação anual de 7º ano de Espanhol 1 (anexo 3), podemos verificar que os conteúdos temáticos e gramaticais cumprem o estabelecido no programa da disciplina e que a mesma já inclui as metas de aprendizagem para o 7º ano. Um dos primeiros conteúdos temáticos abordados são aqueles relacionados com a cultura espanhola, que vão sendo depois alternados com outros seguindo a perspectiva dos vários documentos orientadores de um ensino-aprendizagem pluricultural. Tal como se refere no QECR, estes alunos não estão a partir do zero embora estejam num estádio inicial da sua aprendizagem, pois já beneficiam dos conhecimentos feitos na LEI e também do facto, no caso dos alunos portugueses, das semelhanças existentes entre as duas línguas, que faz com que a mensagem raramente seja incompreensível.

Tendo em conta a planificação referida, os conteúdos gramaticais e temáticos foram sendo dados de forma gradativa. Vejamos o caso dos conteúdos temáticos em que se parte do conhecimento do eu *¿Quién eres tu?* para continuar pelo que lhe era mais próximo *Háblanos de tus amigos* ou *¿Cómo es tu família?* para terminar com assuntos mais gerais, *¡Cuida tu entorno!*, pese embora relacionados com a experiência individual do aluno. Adicionada à competência linguística, sublinha-se a vertente sociocultural, colocando o aluno no centro da prática pedagógica, como elemento potenciador da competência comunicativa privilegiada ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem.

Semana a semana, projectávamos as planificações a curto prazo, ou seja, os planos de aula (anexo 4), que eram delineados tendo em conta conhecimentos previamente adquiridos pelos nossos alunos e conhecimentos a adquirir, bem como as suas necessidades naquele momento de aprendizagem. Recordamos, por exemplo, antes de terminar o primeiro período lectivo, uma aula que dedicámos à cultura espanhola, uma vez que as festividades do Natal em Espanha se afastam um pouco das tradições portuguesas.

No intuito de imbuirmos os nossos alunos nas tradições espanholas, planificámos uma aula tendo como objectivo a redacção de uma carta aos Reis Magos. Em aulas anteriores já tínhamos falado acerca de terminologia que ia ao encontro das necessidades de realização desta tarefa, mediante um jogo de vocabulário a propósito do conteúdo gramatical *Pretérito perfecto* no qual, entre outros itens vocabulares, se encontravam presentes que os jovens normalmente gostam de receber pelo Natal. Assim, e na sequência desta actividade, propusemos aos nossos alunos que redigissem uma carta aos Reis Magos. Apresentámos-lhes a estrutura formal da carta e com o vocabulário que já conheciam e também pelo recurso ao *Pretérito perfecto* (referindo o que tinham feito ao longo do ano para merecerem os presentes pedidos) realizaram o trabalho. Para os motivar, propusemos-lhes expor os trabalhos na Biblioteca Escolar, o que os fez esmerarem-se ainda mais na realização dos mesmos. Tomando os alunos numa perspectiva construtivista, como intervenientes no seu processo de ensino aprendizagem, aceitávamos ajustes ao plano de aula sugeridos pelos mesmos, desde que essas alterações fossem pertinentes e potenciadoras de aprendizagem. Deste modo, alguns alunos sugeriram, ainda no decurso da referida actividade, que se lessem em voz alta as cartas, o que propiciou um momento mais descontraído na sala de aula e, ainda que sem se aperceberem, de aperfeiçoamento da competência comunicativa mediante o exercício de leitura.

Temos também que referir um dos recursos sempre presente nas aulas aquando da definição dos objectivos, da selecção dos conteúdos, das estratégias e actividades a realizar nas aulas, como é o manual escolar[[9]](#footnote-9). Embora, hoje em dia, sejam múltiplos e variados os recursos ao dispor do professor aquando da planificação e condução das suas aulas, não nos podemos esquecer de que os pais e/ou encarregados de educação investem todos os anos na aquisição dos manuais escolares e de que devemos recorrer a eles durante as mesmas.

O manual escolar é, sem qualquer dúvida, um instrumento de grande valor para o professor, para o aluno, podendo mesmo ser visto como um relevante elo de ligação entre as práticas lectivas e as famílias.[[10]](#footnote-10) Para o professor, uma vez que é uma mais-valia no decurso da sua prática lectiva, um recurso auxiliar aquando da planificação e execução das actividades, onde estão estruturados os conteúdos a abordar no ano lectivo, cabendo-lhe a selecção daquilo que é mais pertinente. Para o aluno, na medida em que o ajuda a organizar-se relativamente às aprendizagens que realiza, bem como a orientar o seu estudo. Hoje em dia, os manuais escolares apresentam-se apetrechados de vários recursos, verdadeiros auxiliares de apoio ao estudo e à consolidação de conhecimentos por parte do aluno, pelo que constituem uma mais-valia no processo de ensino aprendizagem.

De facto, o professor tem à sua disposição uma panóplia de recursos, resultado do mundo global que se encontra à distância de um clique. Por vezes é difícil seleccionar, separar aquilo que é deveras pertinente do que se poderá tornar apenas supérfluo ou motivo de mera distracção. Se, por um lado, tudo o que é audiovisual se pode tornar num factor motivacional para os nossos alunos, não podemos cair no erro de tornar as aulas apenas uma fonte de entretenimento. Na planificação das nossas aulas procurámos ter esse cuidado e ainda que os recursos audiovisuais concretizados em jogos, canções, filmes, anúncios ou apresentações em formato *powerpoint* tivessem lugar nas nossas aulas, por outro lado, não colocámos de parte momentos de um ensino mais expositivo e dirigido, em que era necessário consolidar conhecimentos, repetir estruturas frásicas ou gramaticais, determinantes para que as aprendizagens se efectivassem.

Igualmente pertinente para nós, na hora da planificação das actividades, foi a atenção que teríamos que dar aos alunos com NEE. Ainda que estes alunos sejam diferentes, o professor tem que tentar que essa diferença se dilua na turma, prestando-lhe um apoio mais cuidado na aula, mas sem que o aluno sinta que por ser diferente isso o diminui face aos seus pares. Já referimos anteriormente a heterogeneidade das turmas que faz com que dentro da sala de aula haja alunos mais tolerantes que outros, com mais espírito de entreajuda que outros ou mais solidários que outros. Então, o professor tem que tentar concertar atitudes no sentido de encontrar quem possa unir-se a ele na solução de problemas ou na consecução de uma actividade. Promovemos várias actividades de pares e de grupo e procurámos sempre que os alunos com NEE trabalhassem com colegas que os aceitassem sem constrangimentos e simultaneamente ao realizarem o seu próprio trabalho ajudassem os seus pares no seu. Parece simples, mas não é. Só após um conhecimento cuidado dos nossos alunos é que podemos saber com o que contar e com quem contar, para que mediante a cooperação e o esforço mútuo individualmente todos cresçam e evoluam no grupo turma.

1. **Condução das aulas**

Gerir vontades, desejos, comportamentos, atitudes, necessidades de um grupo turma é um desafio constante que implica agir com calma, boa vontade, bom senso, mas também com determinação para que o ambiente de trabalho seja o mais adequado às aprendizagens.

Desde a primeira aula com as turmas que estabelecemos metodologias de trabalho na sala de aula, que implicassem um maior envolvimento por parte dos alunos, regras de comportamento e de conduta que tinham que ser respeitadas por todos. Com isto não queremos dizer que a nossa postura perante a turma fosse de rigidez ou de inflexibilidade, pelo contrário, os alunos tiveram sempre espaço e oportunidade de se fazer ouvir, de manifestar os seus anseios, dar as suas opiniões e expor os seus pontos de vista.

Estivemos sempre disponíveis à negociação desde que se verificasse oportuno para que um determinado momento de aprendizagem se concretizasse de forma mais positiva. A única inflexibilidade relativamente aos nossos alunos teve a ver com o respeito por si próprios, pelo outro e por regras de boa educação. Se estamos a formar jovens que se querem cidadãos empenhados numa cidadania activa e democrática, as faltas de respeito e de educação não podem ser toleradas na sala de aula. Quando uma situação destas se verificava, procurávamos intervir junto do aluno no sentido de modificar este tipo de comportamento/postura na sala de aula, tendo em conta a gravidade do comportamento. Esta intervenção poderia ir desde uma simples repreensão oral, uma conversa individual com o aluno no final da aula, um recado na caderneta escolar do aluno, para conhecimento do encarregado de educação, até uma falta disciplinar, que implicava a redacção da ocorrência em documento próprio podendo culminar num processo disciplinar. Felizmente nunca passámos por situações tão graves que implicassem medidas extremas de intervenção para corrigir comportamentos desviantes. Sempre que ocorriam situações em que as regras de comportamento eram infringidas, ou repreendíamos os alunos no momento ou quando a situação era reiterada falávamos com eles no final da aula ou enviávamos recado via caderneta. Isso bastou para solucionar problemas comportamentais.

Tentámos sempre ser coerentes relativamente ao que pedíamos aos nossos alunos. Se queríamos respeito, tínhamos também que respeitar, se queríamos confiança, tínhamos que confiar, se queríamos empenho, trabalho, cooperação e dedicação, os nossos alunos tinham também que ver isso em nós.

Um ambiente de trabalho que propicie as aprendizagens relaciona-se de forma muito próxima com a relação e comunicação pedagógica estabelecida. O aluno tem que ver no professor alguém que está próximo dele, que está acessível e disponível para o ajudar, para com ele superar as suas dificuldades, mas também alguém que lhe reconhece os seus méritos, que exalta as suas capacidades e que valoriza os seus pontos de vista e as suas opiniões. Tal como assevera Kincheloe:

When teachers listen to their students and elicit their opinions and perspectives, a variety of benefits are derived. Students, who are allowed to express thoughts previously suppressed for fear of negative judgment or retribution, experience a form of catharsis. This catharsis allows for a healthier, more authentic, teacher-student relationship inevitably leading to better communication and mutual understanding. (2004: 134)

Com vista à criação e manutenção de um ambiente de trabalho positivo e motivador para os alunos, considerámos ser pertinente estabelecer algumas rotinas de trabalho e de actuação, para que os alunos se sentissem seguros e conscientes daquilo que poderiam esperar do professor e o que também era esperado deles.

A rotina iniciava-se logo na entrada da sala de aula. Para que esta não ocorresse com atropelos, a professora colocavam-se à entrada da sala de aula, à porta, acolhendo os nossos alunos, corrigindo comportamentos mais efusivos e cumprimentando-os em espanhol. Desde o primeiro momento da aula que a língua era trabalhada e que a comunicação era estabelecida na língua alvo. Éramos também nós que fechávamos a porta da sala e que no percurso para a secretária íamos dando instruções acerca do que fazer: sentarem-se nos seus lugares obedecendo à planta da sala de aula, colocarem os materiais em cima das mesas, abrirem os cadernos e a lição. Todas estas instruções eram dadas em espanhol, mesmo com as turmas de nível um as quais, quando não entendiam, recorríamos a gestos ou à mímica, a fim de passar a mensagem minimizando o recurso ao português.

A lição era aberta pelos alunos seguindo a ordem da listagem dos alunos que compõem a turma no livro de ponto. Apenas na aula de apresentação é que se procedeu à abertura da lição pela professora, para lhes dar o modelo, a partir daí foram eles os responsáveis por essa tarefa. Considerámos pertinente o cumprimento desta tarefa por parte dos alunos, uma vez que de um modo formativo utilizavam a língua e eram trabalhados e/ou revistos alguns conteúdos, como os dias da semana, os meses do ano ou os números. Do mesmo modo, eram os alunos que, no final da aula, redigiam o sumário no quadro, sendo esta também uma forma de rever em conjunto e de uma forma formativa os conteúdos estudados.

Após a abertura da lição por parte de um dos alunos da turma, era sempre feita oralmente uma revisão ou um sumário da aula anterior. Julgámos pertinente procedermos deste modo, uma vez que esta é uma forma de reavivar conhecimentos, contextualizar os alunos nas matérias da aula e começarmos no mesmo patamar, ou seja, e como referem Mira & Silva (2007) o sumário tem como finalidades, entre outras, a da “sequenciação e construção de saberes”, um “desbloqueio da capacidade comunicativa” e um “auxiliar activo e estruturante da memória”. Muitos alunos sentem-se inibidos na hora de começar a falar na sala de aula, sentem-se constrangidos e envergonhados ao falar em público ou têm medo de errar e, mediante esta síntese no início da aula, ganhavam à vontade, uma vez que sabiam que a professora procedia sempre deste modo e, assim, tinham a possibilidade de falar, de participar sem medo de errar. Este momento funcionava também como um ponto de partida de desbloqueio para intervenções futuras na aula.

Nem sempre foi pedido aos alunos o mesmo tipo de intervenção nas aulas. Embora estabelecêssemos algumas rotinas, isto não quer dizer que as aulas fossem rotineiras ou repetitivas. Havia momentos em que era necessário trabalhar em silêncio, porque a tarefa assim o exigia, mas havia igualmente ocasiões de diálogo, de debate, de trabalho de pares, de grupo ou individual, ou em que todos, por exemplo, cantávamos uma canção.

Outro exercício que se revelou do agrado dos alunos foi a audição/repetição. Com surpresa verificámos que os nossos alunos gostavam que disséssemos primeiro, por exemplo, itens vocabulares em estudo, como os alimentos, e, de seguida, eram repetidos por toda a turma. Aperfeiçoavam a pronúncia e não se sentiam inibidos de falar, já que a produção era feita em grande grupo.

Constatámos que geralmente eram os alunos com menos dificuldades os que mais solicitavam a participação, que colocavam continuamente o dedo no ar para responder, mas procurámos ter o cuidado de dar oportunidade a todos e diversificar as intervenções dos alunos. Para tal, conduzíamos as tarefas partindo do mais simples para o mais complexo, coadunando o grau de complexidade das mesmas às dificuldades dos alunos. À medida que os níveis de confiança dos alunos com mais dificuldades progrediam, íamos desafiando-os a responder ao que era mais complexo.

Igualmente foi nossa preocupação esclarecer oportunamente as dúvidas dos nossos alunos. Sempre que algum conteúdo não era bem assimilado ou surgiam dúvidas, no momento em que surgiam confrontávamos a turma com a mesma, a fim de verificar se algum discente saberia responder. Apenas quando nenhum dos alunos da turma sabia esclarecer o colega é que procedíamos à clarificação da dúvida. Assim, tentámos envolver todos os alunos no processo educativo, colocando-os no centro do ensino aprendizagem, ressaltando que ele não era um mero receptor de conhecimentos, mas que todo o processo girava em torno dele, valorizando-o enquanto pessoa.

Uma das dificuldades com que nos deparámos ao longo do ano foi a gestão do tempo. Os programas das disciplinas são demasiado extensos e nem sempre é fácil cumprir as planificações, pois em todas as turmas nos confrontamos com alunos que têm as suas próprias especificidades. Foi sempre nosso intuito fazer uma gestão adequada do tempo recorrendo a uma planificação rigorosa das actividades, mas se trabalhámos com pessoas com diferentes dinâmicas, com um grupo heterogéneo, era natural que nem sempre a planificação fosse cumprida ao milímetro. Muitas vezes tivemos que reestruturar actividades, adoptar novas estratégias de actuação face aos problemas/ dificuldades que iam surgindo nas aulas. O nosso objectivo foi sempre o de proporcionar momentos em que as aprendizagens ocorressem de forma correcta e significativa e em que a competência comunicativa fosse claramente valorizada.

Com efeito, nem sempre foi possível seguir os planos de aula à risca. No decorrer das aulas tiveram que ser feitos reajustes ou por motivos directamente relacionados com os alunos ou por motivos exteriores à própria aula. No plano do desenvolvimento de competências em línguas nem todos os alunos têm o mesmo ritmo, pelo que a meio do processo temos que alterar o anteriormente programado e seguir um caminho diferente ou alternativo, ainda que tendo em mente a consecução dos objectivos traçados inicialmente.

Por um lado, podem convergir para este facto as motivações, interesses, dificuldades, necessidades, capacidades ou atitudes e valores dos nossos alunos que naquele momento não convergem com as estratégias ou as metodologias delineadas. Por outro lado, podem ser factores não directamente relacionados com os alunos e que põem em causa a planificação inicial.

Podemos referir, a título de exemplo, uma aula em que iríamos trabalhar a compreensão e a expressão oral. A escola estava equipada com computadores ligados à internet e com projectores de vídeo em todas as salas. Então, concebemos uma aula com recurso à Escola Virtual[[11]](#footnote-11) na qual os alunos ouviriam um diálogo entre três amigos que falavam acerca do que faziam nos seus tempos livres. Os alunos escutariam uma primeira vez o diálogo completo e, posteriormente, seleccionariam, mediante um exercício interactivo, as opções correctas de acordo com o escutado previamente. No final, teriam que ser eles a fazer uma pequena apresentação na qual referissem as suas actividades preferidas de tempos livres. Ao chegarmos à sala verificámos que a ligação à internet não estava operacional, pelo que a planificação teve que ser reajustada para que os objectivos da aula fossem cumpridos. Revelou-se particularmente pertinente a utilização do manual escolar, daí ser de suma importância que o professor o conheça bem, perceba como está organizado e tenha sempre consigo todos os recursos que o mesmo oferece. Nessa aula em particular, em vez do recurso audiovisual, recorremos apenas ao CD áudio, e com base no mesmo pudemos levar a cabo, ainda que com alterações, a aula programada. Como assim a actividade iria ter uma duração menor, optámos por recorrer ao trabalho de pares, mediante a realização de pequenas entrevistas sobre as actividades de tempos livres, proporcionando um momento de interacção entre pares, que os alunos apreciam particularmente, e cumprir com os objectivos inicialmente traçados no tempo previsto.

Procurámos diversificar ao máximo as estratégias de ensino aprendizagem, concretizando-as em actividades motivadoras para os alunos e, sempre que possível, mediante o recurso a materiais o mais actuais e próximos da realidade possível.

Assim, quando tínhamos que seleccionar textos para determinada actividade na aula, na qual não quiséssemos recorrer ao manual escolar, tentávamos que estes fossem textos actuais, como artigos de jornais ou entrevistas retiradas de revistas.

Nas actividades de compreensão oral recorremos a músicas que iam ao encontro dos gostos dos alunos e cujas letras passassem uma mensagem que fosse significativa para eles. Também recorremos a artigos radiofónicos ou à audição de anúncios, de notícias ou de opiniões. Um dos problemas dos aprendentes de espanhol é a dificuldade em conseguir adaptar a sua capacidade auditiva à velocidade da pronúncia espanhola. “Professora, eles falam tão rápido que não se percebe nada!”, penso que foi das frases mais audíveis na aula. Aquando das actividades de compreensão oral, ouvíamos sempre três vezes: uma apenas para captar o sentido geral e as duas seguintes para realizar a tarefa proposta.

Aquando de actividades de expressão oral realizámos debates, pequenas exposições orais sobre assuntos pessoais, discussões, simulações que podiam ser temas livres, da sua escolha, ou segundo a nossa orientação. Estas foram actividades que deram também luta por parte dos alunos. Falar para uma audiência não é fácil e quando o tinham que fazer sozinhos perante a turma tornava-se num desafio para o qual nem todos se sentiam preparados. O reforço positivo da nossa parte revelou-se fundamental. Aos poucos, os alunos foram ganhando confiança, pois mesmo que primeiro apenas dissessem uma frase, essa era valorizada e, na próxima vez, acrescentavam outra e depois outra até conseguirem expor oralmente um pequeno enunciado.

Também nos exercícios de leitura adequámos a metodologia à modalidade de leitura pretendida, que podia ser de análise do que era lido, de reflexão crítica ou apenas leitura recreativa. Nem sempre lhes era pedido que lessem em silêncio, também lhes era solicitado a leitura em voz alta após ouvirem o professor ou o texto em suporte áudio.

Privilegiámos de igual modo os exercícios de compreensão e de expressão escrita. Relativamente aos primeiros, solicitámos tarefas como verdadeiro e falso, perguntas e respostas, respostas de escolha múltipla, completamento de espaços ou de estruturação de ideias e de sentidos nos textos. No atinente aos segundos, pedimos-lhe a redacção de textos livres, de cópias, ditados, resumos, recontos, de textos de tema livre ou orientados por imagens ou por tópicos, sendo que estes últimos eram os que agradavam mais aos alunos, uma vez que se sentiam mais guiados dando-lhes mais confiança.

Com vista à proficiência na língua espanhola era necessário, do mesmo modo, conhecer e aplicar correcta e convenientemente as estruturas gramaticais. Seguindo essa linha de pensamento, foi nosso objectivo que os conteúdos gramaticais cumprissem a vertente comunicativa e fosse leccionada em contexto, ainda que por vezes tenhamos tido que recorrer à repetição de estruturas gramaticais e à sistematização de regras para que estas fossem interiorizadas de forma correcta pelos alunos.

As circunstâncias educativas são igualmente influenciadas pelas condições físicas das salas de aula e pela gestão que fazemos do espaço. Relativamente a este ponto não temos nada de relevante a apontar, uma vez que, e como já foi referido anteriormente, todas as salas estavam equipadas com computadores ligados à internet, com vídeo projector e tínhamos também à nossa disposição leitores de CD. Todas as salas estavam equipadas com aparelhos de ar condicionado, um verdadeiro luxo nos dias que correm, permitindo um ambiente acolhedor no inverno e fresco no verão.

Na gestão do espaço dispúnhamos as mesas de acordo com o tipo de tarefa a executar. Quando se tratava de trabalho de grupo juntávamos as mesas duas a duas, se queríamos promover um debate colocávamos as mesas em U, quando eram feitas actividades individuais ou os testes de avaliação mantínhamos a disposição normal da sala, ou seja, com as mesas separadas.

Com efeito, vários aspectos concorrem para o ambiente criado na sala de aula. Saber gerir estas condicionantes, tirando o maior proveito das mesmas, conduz inevitavelmente a que as aprendizagens sejam efectivadas de forma prazenteira tornando mais eficaz e significativo o processo de ensino aprendizagem.

1. **Avaliação das aprendizagens dos alunos**

A avaliação reveste-se de muita importância ao longo do processo ensino aprendizagem. Avaliar é uma tarefa complexa que, devido a transformações sociais, económicas, políticas e culturais que se têm vindo a operar à escala global, tem vindo a adquirir características muito próprias afastando-se, tal como refere Fernandes (2008), da simples medição, descrição ou da formulação de juízos de valor acerca dos objectos de avaliação.

Um longo caminho tem vindo a ser percorrido no sentido de tornar o processo avaliativo mais claro, transparente, democrático, acessível e partilhado. Como postula o Programa de Espanhol para o Ensino Básico, a “concepção de avaliação implica o respeito pela individualidade de cada aluno, numa escola caracterizada pelo elevado grau de heterogeneidade sociocultural, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são muito diferenciados” (p.33).

Atendendo a essa diversidade, a avaliação deve, através da identificação das necessidades dos alunos, proporcionar a melhoria das suas aprendizagens. Como é que isso se operacionaliza? Não apenas recorrendo a um único processo ou modelo de avaliação, mas combinando entre si os vários modelos existentes. A avaliação fornece ao professor informações acerca do grau de desempenho dos seus alunos e mediante a aferição do mesmo ele pode intervir potenciando o que cada aluno tem de melhor ou encorajando-o a desenvolver as áreas em que seja menos capaz.

Foi, sem sombra de dúvida, grande a nossa preocupação ao longo do ano lectivo com a avaliação. Queríamos avaliar com coerência, com justiça e equidade e envolver profundamente os nossos alunos no seu próprio processo avaliativo. Este último ponto não se revelou fácil. No geral, os alunos manifestaram não estarem habituados a fazê-lo visto que não era prática comum reflectirem sobre o trabalho que estavam a desenvolver, avaliá-lo, para determinar pontos fortes e fracos, e, a partir dessa reflexão, tentarem encontrar estratégias a adoptar para superar dificuldades. Foi nossa preocupação ensiná-los a perceber a importância da avaliação e o saber avaliar-se.

Embora a avaliação para efeitos de classificação não deva ser o ponto fulcral do processo de ensino aprendizagem, não nos podemos furtar a ela no decurso do mesmo. Os alunos, na sua maioria, encaram estes momentos com seriedade, mas também com apreensão, pelo que quanto maior for o autoconhecimento dos alunos face às suas dificuldades e à forma como se processa a avaliação mais vantajoso se tornará o seu trabalho no sentido de obter melhores resultados. “A avaliação responde a muitas finalidades e desempenha funções explícitas ou implícitas que a legitimam e tornam indispensável no processo didáctico, em particular, e no processo educativo, em geral.” (Pacheco, 1994)

Avaliar implica reflectir, então não podemos ficar apenas pela aferição de resultados, pela sua mera contabilização ou medição. Há que ir mais além, há que agir para mudar o que está mal, potenciar o que está bem, em suma, avaliação implica acção, processo e não apenas produto. A avaliação dá-nos conta do que os alunos são ou não capazes de fazer, permite-nos identificar o seu nível de proficiência linguística, analisar as suas competências e, mediante essa aferição, modificar metodologias de trabalho, adequar o currículo às especificidades dos alunos e adoptar novas estratégias de aprendizagem, ou seja, regular o próprio processo de ensino aprendizagem.

Para avaliarmos o desempenho dos nossos alunos, tendo em conta a particularidade da tarefa que lhes era proposta e os objectivos da mesma, recorremos a diferentes estratégias e instrumentos de avaliação bem como adequámos os meios de registo ao propósito pretendido.

Na primeira aula, demos conhecimento aos nossos alunos dos critérios de avaliação em vigor (anexo 5) naquele estabelecimento de ensino. Lemos com eles esses mesmos critérios, analisámos detalhadamente o documento que os alunos colaram no caderno depois de o assinarem e que os encarregados de educação assinariam também. Quisemos, assim, envolvê-los desde o primeiro momento no seu próprio processo de avaliação, consciencializá-los e responsabilizá-los pelo mesmo.

Procedemos, no início do ano lectivo, à avaliação diagnóstica. Optámos por uma avaliação referente a critérios, tal como postula o QECR no seu capítulo 9 e como refere Fernandes, já que “ a principal finalidade é a de saber o que é que, em relação a dados critérios pré-definidos, os alunos sabem e são capazes de fazer. A prioridade não reside na atribuição de uma classificação, mas antes na informação ao aluno relativamente ao que aprendeu e ao que eventualmente lhe falta aprender.” (2008: 97). Esta avaliação, à qual julgamos poder recorrer no decurso do ano lectivo, permitiu-nos determinar níveis de proficiência dos nossos alunos possibilitando-nos estabelecer qual o ritmo de trabalho a imprimir na turma, bem como nos deu informações acerca dos erros ou das estruturas da língua que ainda não tinham sido correctamente assimiladas. Depois desta aferição, direccionávamos a nossa prática lectiva de acordo com as necessidades dos discentes, divergindo a nossa actuação dependendo de se as lacunas abrangessem toda a turma ou se se verificassem apenas num pequeno grupo de alunos.

Uma vez que o aluno está no centro do processo ensino-aprendizagem, todas as suas intervenções devem contar e, como tal, ser avaliadas, daí o relevo dado à avaliação contínua, que deve estar sempre subjacente à prática lectiva. A avaliação contínua concretizou-se em diferentes momentos ao longo do processo educativo, procedendo-se à sua aferição mediante o preenchimento periódico da grelha de registo quer do domínio cognitivo quer do domínio das atitudes e valores (anexo 6). Esta avaliação incidiu sobre a competência linguística, sociolinguística e pragmática, tendo como objecto o desempenho dos alunos nos diferentes domínios e tudo aquilo que produziram e demonstraram tanto em contexto de sala de aula como fora.

Privilegiámos também momentos de avaliação formativa em que dávamos aos nossos alunos feedback avaliativo relativamente ao seu processo de aprendizagem. Esta modalidade permitiu-nos avaliar em todas as circunstâncias lectivas, pois tudo aquilo que o aluno produzia ou realizava na sala de aula era directamente observável por nós e, como tal, objecto da nossa avaliação. A título de exemplo, a interacção levada a cabo entre professora e aluno, quando se procurava realizar uma avaliação da proficiência do aluno, propiciava também momentos de avaliação formativa. Quando questionado pela professora, o aluno respondia ou reagia ao que lhe era solicitado fazer, dando informações acerca do seu desempenho. Recebíamos informação mediante a resposta dada ou pela ausência da mesma que se podia traduzir em reacções não-verbais por parte do aluno. Por seu lado, a professora dava feedback avaliativo ao aluno ou dizendo-lhe que tinha respondido bem ou quando lhe pedia para reformular o que tinha dito. Também este feedback poderia ser dado pelo recurso à linguagem não-verbal, por meio de gestos ou da expressão facial como, por exemplo, esboçando um sorriso. O objectivo era maximizar o potencial contrutivo do processo de avaliação. No final da aula, os resultados das várias avaliações formativas, relativas ao domínio cognitivo ou das atitudes e valores, eram registadas numa grelha própria com notação qualitativa.

Recorremos também à avaliação sumativa (anexo 7), ou seja, uma avaliação de resultados, de carácter obrigatório, mediante a recolha de todas as avaliações levadas a cabo até então durante o ano lectivo para, no final de cada período e do ano, atribuir uma avaliação global ao aluno, funcionando como um balanço ou um resultado do trabalho realizado por ele. Quando fizemos a avaliação sumativa, do final do primeiro e do segundo períodos, esta também teve uma função formativa, uma vez que forneceu informações ao aluno acerca do seu desempenho lectivo que poderia usar no sentido de mobilizar estratégias necessárias para o motivar na aprendizagem e/ou aperfeiçoamento da Língua Estrangeira.

Coadunando-se com as modalidades de avaliação referidas, e continuando na linha orientadora do QECR, recorremos igualmente à avaliação directa e à avaliação indirecta. Recorremos à primeira sempre que observávamos o desempenho dos alunos, o que eles efectivamente conseguiam fazer, por exemplo, numa exposição oral ou num debate, avaliando-os mediante o preenchimento de uma grelha de critérios de acordo com os descritores (ou lista de verificação) estabelecidos para o efeito (anexo 8). Recorríamos à segunda quando após um exercício de leitura, por exemplo, solicitávamos um exercício de completamento de espaços ou de interpretação acerca do texto lido ou quando realizávamos testes de avaliação, em que avaliávamos competências.

Aquando da realização dos testes de avaliação (anexo 9) tinha lugar também uma avaliação do desempenho e de conhecimentos. Eram avaliados os conhecimentos lexicais, sintácticos e morfológicos dos alunos mediante a consecução de diferentes tipos de tarefas, mas ao aluno também lhe era pedido que redigisse um pequeno texto, que podia ser de tema livre ou orientado segundo tópicos ou imagens, pelo que para além dos conhecimentos também se avaliava o seu desempenho.

O aluno deve ser partícipe do seu próprio processo avaliativo, pelo que devem existir momentos de auto-avaliação em que o aluno é também responsável pela aferição do seu percurso educativo e em que a tomada de consciência dos intervenientes na mesma é fundamental para que ocorra nas melhores condições e cumprindo o seu propósito. Demos oportunidades aos alunos, ao longo do ano lectivo, de se auto-avaliarem e de reflectirem acerca do seu desempenho no domínio cognitivo e da sua conduta no domínio das atitudes e valores, mediante o preenchimento de uma grelha específica (anexo 10). Nela, os alunos encontraram os mesmos parâmetros apresentados no início do ano lectivo, aquando da apresentação dos critérios de avaliação, pelo que se puderam avaliar de forma mais ajuizada e consciente.

Depois de se auto-avaliarem, procedemos à hetero-avaliação, dando conhecimento aos alunos dos nossos juízos acerca do seu desempenho. Levar a cabo momentos de auto e de hetero-avaliação na sala de aula revelou-se bastante proveitoso, uma vez que na óptica do aluno proporcionou-lhe momentos de reflexão acerca do trabalho realizado bem como recebeu o feedback do professor relativamente ao mesmo e, na óptica do professor, deu-lhe conhecimento da perspectiva de avaliação dos alunos, como a concebem, a encaram e a aplicam na prática.

É muito difícil e complexo retirar a subjectividade do processo avaliativo. Contudo, foi sempre nosso intuito dar à avaliação características de transparência, objectividade e rigor. Para o concretizarmos, não ajuizámos acerca da avaliação isoladamente. Os critérios aplicados eram aqueles que tinham sido decididos em sede de Departamento de Línguas, com os nossos pares, e aprovados em Conselho Pedagógico. Igualmente, em grupo disciplinar, decidimos quais os instrumentos de avaliação a utilizar, convergindo em procedimentos padronizados, que se traduziram em grelhas de registo de avaliação, quer fosse apenas da expressão oral ou da expressão escrita, com os respectivos descritores, em grelhas de correcção de testes com a mesma tipologia e com a mesma cotação ou em grelhas de observação de aula.

No final do processo considerámos que agimos com justiça. Nenhum aluno recorreu ou discordou da avaliação que lhe foi atribuída e, mais importante que isso, verificámos que todas as modalidades utilizadas, em conjunto ou isoladamente, contribuíram para o crescimento dos alunos, ajudando-os a superar as suas dificuldades, a potenciar as suas capacidades e, consequentemente, a progredir nas aprendizagens.

**III - Análise da prática de ensino**

Ao longo deste relatório, e à medida que fomos descrevendo a nossa forma de actuação, fomos realizando simultaneamente reflexões e, em certa medida, avaliando a nossa acção pedagógica e didáctica. No decorrer da nossa actividade profissional, agimos sempre no sentido de procurar tomar as decisões mais acertadas, de propor aos alunos tarefas significativas que se concretizassem em actividades motivadoras, para que a interacção criada em sala de aula conduzisse à progressão dos alunos e à melhoria das suas aprendizagens.

A prática lectiva é feita de escolhas, de tomadas de decisão. Perante um programa que se tem que seguir, planificações e objectivos que se têm que cumprir, conteúdos que temos que abordar, nem sempre é simples escrutinar que caminho tomar. Por vezes, a decisão vai ao encontro do que era esperado e tudo resulta da melhor forma, outras vezes verificamos que a escolha de um percurso de aula diferente poderia ter sido mais proveitoso. Categoricamente, podemos afirmar que foram muito raras as ocasiões em que nos sentimos defraudadas nas nossas decisões.

Procurámos que as actividades propostas aos nossos alunos se adequassem às dificuldades e especificidades do grupo turma, dando atenção especial aos seus pré-requisitos, experiências anteriores e interesses. Para a sua consecução, elaborámos materiais pertinentes do ponto de vista didáctico e pedagógico, recorrendo a um ensino de diferenciação pedagógica, adequando estratégias e metodologias de trabalho.

Todas as actividades se desenvolveram tendo em conta um objectivo preciso. A ênfase foi sendo sempre colocada na competência comunicativa e na aprendizagem com vista à solução de problemas que se aproximassem de situações da vida real, mediante o domínio o mais correcto possível da língua alvo. Desse modo, ao longo das aulas, promovemos o diálogo e a troca de ideias sobre os temas abordados ou outros do interesse dos discentes, permitindo um gradual e consistente desenvolvimento da competência comunicativa.

Dado que trabalhámos com turmas em estádios iniciais de aprendizagem, tivemos muitas vezes que nos deter em actividades de treino da forma da língua que funcionavam como um ensaio preparativo para a comunicação. Primeiro colocávamos o enfoque na forma para, posteriormente colocá-lo no sentido, ou seja, no uso que o aprendente deveria fazer da língua. O grau de complexidade imprimido a esses exercícios foi sempre gradativo com vista a que os alunos, pouco a pouco, se fossem apropriando das estruturas básicas da língua para as aplicarem em contexto. Ainda assim, mesmo no treino de estruturas gramaticais, por exemplo, as actividades eram sempre contextualizadas com o tema que nos encontrávamos a trabalhar. Considerámos que esta metodologia de trabalho se revelou muito proveitosa, pois ainda que os alunos estivessem apenas a trabalhar uma estrutura gramatical, confrontavam-se simultaneamente com vocabulário relativo ao tema em estudo que enriquecia o seu conhecimento da língua.

Por vezes também tivemos que fazer reajustes à nossa prática lectiva, quando verificávamos que a estratégia aplicada não estava a surtir o efeito pretendido e que teríamos que procurar uma alternativa para que os conhecimentos fossem consolidados. Para tal, alterávamos a linha que estávamos a seguir, dávamos uma perspectiva diferente ao que estávamos a leccionar, mas sempre procurando proporcionar aos alunos actividades motivadoras, que os envolvessem e respeitando sempre a sua especificidade. Mais importante do que acrescentar conhecimentos era tornar o caminho para a aquisição dos mesmos significativo e motivador. Mais do que o produto, privilegiámos o processo. Para isso, concorreram as diferentes metodologias de trabalho escolhidas, as estratégias, as actividades, os recursos utilizados, diferenciando-os e adequando-os à necessidade do momento e à diversidade de alunos com os quais estávamos a trabalhar.

As actividades desenvolvidas na aula tiveram resultados muito positivos, proporcionando um bom ambiente de trabalho, que foi sempre dinâmico e enriquecedor. Incidimos particularmente em actividades de cariz mais prático, a que os alunos dão maior preferência, recorrendo a actividades lúdicas, como jogos, canções, actividades interactivas, entre outros. Mediante o recurso a estas estratégias os alunos aprendiam num ambiente descontraído, efectivando aprendizagens sem quase se darem conta de que o estavam a fazer.

Com vista ao desenvolvimento integral do aluno, tivemos o intuito de proporcionar, sempre que possível, momentos de aprendizagem autónoma e de ensino pela descoberta dando-lhes oportunidade de realizarem trabalhos de pesquisa autónoma, valorizando o seu espírito de observação, a sua iniciativa e a sua capacidade crítica.

O balanço final pareceu-nos ser francamente positivo. Com efeito, foi evidente a melhoria dos resultados dos nossos alunos no decorrer do ano lectivo e, mais do que isso, o interesse, a motivação e o empenho por eles demonstrado ao longo das actividades realizadas. Os alunos de 7º ano mostraram-se bastante satisfeitos com as aprendizagens que tinham conseguido realizar e pelo facto de, apesar de ser o primeiro ano de aprendizagem da língua, conseguirem compreender e fazer-se entender na língua alvo. Por outro lado, a maioria dos alunos do 8º ano confirmaram uma clara progressão na sua competência comunicativa, registando-se, no final, um nível de proficiência superior àquele que tinham no início do ano lectivo.

**IV - Participação na escola**

A Escola Básica 2,3 D. Martim Fernandes é uma das escolas que compõem o Agrupamento de Escolas de Albufeira Poente. Fica situada na região do Algarve, mais concretamente na cidade de Albufeira. Esta é a escola sede do Agrupamento do qual também fazem parte seis outros estabelecimentos do 1º ciclo e Jardins de Infância. Na cidade existem ainda mais dois agrupamentos de escolas e uma escola secundária.

Albufeira é uma cidade com mais de 22 000 habitantes que vive essencialmente do turismo. A cidade sustenta-se em grande medida nesta realidade e tem-se moldado a ela no decurso do tempo, criando uma identidade muito própria que acaba por influenciar aqueles que lá vivem. Tendo em linha de conta esta realidade tão particular, o Agrupamento “considera a escola como centro da acção educativa, inserida na comunidade, como organização que respeita e desenvolve as dinâmicas locais, de modo a potenciar os recursos disponíveis e a reforçar a articulação entre os vários níveis de educação e de ensino existentes, designadamente, entre a Educação Pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos.” (Regulamento Interno, 2011:5). Ressaltam também valores como os da solidariedade, cooperação, exigência e responsabilidade que visem o desenvolvimento integral dos seus alunos, procurando motivá-los para o sucesso.

Com vista a dar resposta às necessidades de formação dos jovens do concelho, e a par do ensino regular, o Agrupamento promove percursos escolares alternativos, como os Cursos de Educação e Formação, possibilitando aos alunos em risco de abandono escolar e/ou com idade para transitarem para a vida activa a oportunidade de terminarem a escolaridade mínima obrigatória, permitindo-lhes entrar de forma mais preparada, ou seja, com formação específica, num mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente.

São, de facto, muitas as situações a que a escola hoje em dia tem que se adequar e dar resposta. Para tal concorre o trabalho conjunto e coordenado entre todas as estruturas que a compõem, nomeadamente os Órgãos de Administração e Gestão (compostos pelo Conselho Geral, pelo Director, pelo Conselho Pedagógico e pelo Conselho Administrativo), as Estruturas de Organização Educativa e Serviços Especializados de Apoio Educativo (dos quais fazem parte os Departamentos Curriculares, a Coordenação dos Directores de Turma, os Directores de Turma, os Coordenadores dos Cursos de Educação e Formação e os Serviços Especializados de Apoio Educativo), os Membros da Comunidade Educativa (Professores, Pais, Encarregados de Educação e respectivas associações, Alunos e Pessoal Não Docente), os Serviços Administrativos e o papel preponderante da Autarquia no sentido de estabelecer parcerias com a escola, no apoio ao transporte escolar, por exemplo, ou na articulação e ajuda ao financiamento de actividades didácticas.

Como uma rede em que cada nó sustém a linha que lhe dá forma, força e sustentabilidade, assim devem funcionar todos estes órgãos e estruturas para que o processo de ensino aprendizagem se consubstancie e se cumpra efectivamente. O sucesso educativo é, em última análise, o sucesso de toda a comunidade educativa que só tem a beneficiar com o mesmo, daí todos deverem trabalhar e unir esforços nesse sentido. É, pois, fundamental, o contributo de todos com vista a esse fim.

Assim sendo, e para além de todo o trabalho desenvolvido por nós e já referido ao longo deste relatório, procurámos, no decurso do ano lectivo, actuar nesse sentido, desempenhando de forma rigorosa e empenhada o nosso papel. Desde o primeiro momento, participámos de forma activa e dedicada em todas as reuniões para que fomos convocadas, como reuniões de Conselho de Turma, de Departamento Curricular, ou noutras realizadas pela escola.

Nas reuniões de Conselho de Turma, procurámos definir estratégias de articulação pedagógica, cooperando mediante actividades de planificação, avaliação e coordenação no sentido de contribuir de forma sustentada para o Projecto Curricular de Turma.

Enquanto membros do Departamento Curricular de Línguas, participámos na tomada de decisões e na exposição de opiniões acerca dos assuntos tratados. Na linha do exposto no Regulamento Interno do Agrupamento, o Departamento de Línguas, juntamente com os demais departamentos, coopera com o Conselho Pedagógico e com o Director com o objectivo de acompanhar de forma eficaz o percurso escolar dos alunos conducente ao seu sucesso escolar. Nesta medida, colaborámos activamente na elaboração de propostas de execução do Projecto Educativo e do Plano Anual de Actividades; reflectimos e analisámos as nossas práticas lectivas, sugerindo metodologias de actuação, estratégias de diferenciação pedagógica ou medidas de gestão flexível do currículo para situações de alunos com NEE, de alunos em risco de abandono escolar ou de alunos com comportamentos irregulares, finalmente planificámos e adequámos à realidade do nosso Agrupamento a aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional, diversificando as propostas curriculares tendo em conta as particularidades dos grupos turma.

Pelo até aqui exposto, testemunhamos que para que se efectivem aprendizagens, para que se desenvolva a competência comunicativa em língua, concorrem diversos factores que podem extrapolar a sala de aula, mas que vão ao encontro da consecução dos objectivos disciplinares. De entre as actividades em que participámos com os nossos alunos, neste ano lectivo, destacamos aqui a participação num concurso e a realização de uma exposição temática.

Assim, participámos no “Concurso de poesia” promovido pelo Departamento de Línguas, tendo uma aluna de uma das nossas turmas ganho o primeiro prémio na disciplina de Espanhol com um poema intitulado “España”. Esta actividade permitiu aos alunos desenvolverem a sua competência linguística e comunicativa na língua alvo, mediante a realização de uma actividade lúdica que estimulou a sua criatividade e espírito de iniciativa.

Dinamizámos, no final do segundo período, a exposição “As Comunidades Autónomas de Espanha” que foi levada a cabo na Área Curricular Não Disciplinar de Área de Projecto, que também nos coube leccionar neste ano lectivo, promovendo assim a interdisciplinaridade e a transversalidade dos conteúdos. Esta actividade possibilitou aos alunos alargarem os seus conhecimentos ao nível da cultura e das tradições espanholas, bem como dar a conhecer à comunidade alguns aspectos relevantes de Espanha, uma vez que esta disciplina estava apenas a ser leccionada pelo segundo ano na escola. A adesão dos alunos a este projecto foi muito positiva, o que se pôde comprovar pela qualidade da maioria dos trabalhos expostos e pelo seu empenho na realização dos mesmos.

**V - Desenvolvimento profissional**

Perante uma sociedade cada vez mais exigente, inovadora, empreendedora, que aposta na capacidade de descoberta e de superação, os nossos alunos são constantemente incentivados a desenvolver essas mesmas características. É, então, grande a responsabilidade do professor/educador no sentido de lhes proporcionar condições para atingirem esse fim.

O professor deve ser um assíduo investigador, alguém que não cruza os braços perante os desafios que lhe são colocados, que não se ampara na sua experiência profissional para não ir mais além, que não vira as costas ao progresso com receio de não o conseguir acompanhar. Deve, sim, seguir o espírito empreendedor, criativo e tecnológico do mundo que o rodeia investindo na actualização dos seus conhecimentos tanto a nível científico, como pedagógico ou didáctico, formando-se em termos profissionais, mas também pessoais e/ ou relacionais, pelo contacto e relacionamento com todos aqueles que participam no processo educativo.

É seguindo esta linha de pensamento que temos desempenhado o nosso papel como professoras/ educadoras. Enquanto profissionais sérias, empenhadas, responsáveis, rigorosas e briosas com o nosso trabalho, temos procurado sempre responsabilizarmo-nos pelas nossas práticas lectivas, actualizá-las e reflectir acerca das mesmas, quer mediante a troca de experiências com os profissionais com os quais trabalhamos, quer através da participação em eventos educativos, acções de formação ou congressos.

Assim, no ano lectivo a que se reporta este relatório, participámos no “IV Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal” que teve lugar na Universidade de Évora. Esta acção revelou-se muito importante para a nossa prática lectiva, uma vez que contactámos com outros professores de Espanhol como LE, partilhámos estratégias de actuação na sala de aula, foi-nos proporcionado o contacto com as últimas novidades editoriais e assistimos a várias conferências sobre o ensino do Espanhol, contribuindo positivamente para a nossa prática lectiva.

Assistimos à acção promovida pela nossa escola “Escola: Espaço de cidadania- Gestão de Conflitos”. Esta acção revelou-se muito produtiva, pois confrontámo-nos com os diferentes agentes de conflito tanto dentro da sala de aula como fora dela. Foram apresentadas algumas exposições/reflexões sobre a gestão de conflitos que nos levaram a repensar algumas reacções e atitudes na sala de aula que, geridas de modo diferente, poderão evitar ou reduzir conflitos.

Participámos na acção “Escola Virtual na sala de aula”, promovida pela Porto Editora. Esta acção permitiu-nos contactar com um recurso didáctico com o qual ainda não tínhamos trabalhado, tornando as aulas mais dinâmicas e apelativas para os alunos, promovendo a sua participação activa nas actividades e, consequentemente, o sucesso escolar.

Estivemos também presentes em dois eventos dinamizados pela Porto Editora. O primeiro com o tema “Cantando se entiende la gente”, que tem produzido efeitos muito positivos na nossa prática lectiva, uma vez que nos foram dadas a conhecer várias actividades com base em canções, que são sempre um instrumento de trabalho muito apreciado pelos alunos. O segundo com o tema “Descubra o Acordo Ortográfico”, que se tem revelado muito esclarecedor e positivo, uma vez que, embora o acordo só incida sobre 6% da língua, como incide sobre as palavras que mais usamos, podem parecer-nos estranhas e até radicais algumas mudanças. Este evento contribuiu para nos esclarecer acerca das alterações em curso, actualizar-nos face às mesmas e, deste modo, podermos também esclarecer os nossos alunos e responder às suas dúvidas na sala de aula.

Como referimos anteriormente, a formação pessoal e profissional do professor não é um acto isolado, não se constitui individualmente, mas através do contacto e da troca de experiências que vai realizando ao longo do seu percurso profissional. Em catorze anos de ensino temos testemunhado isso mesmo. Como professora contratada, todos os anos nos confrontamos com uma nova escola a que nos temos que adaptar, novos colegas com os quais vamos trabalhar, toda uma massa humana à qual nos temos que moldar. Embora muitas vezes o desalento seja grande perante esta realidade tão incerta, ao invés de considerarmos estas constantes mudanças como uma desvantagem, apontamo-las como vantajosas no nosso percurso profissional.

São inúmeros os colegas com os quais temos trabalhado, vários os departamentos dos quais temos feito parte, diversos os níveis de ensino, as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares que temos leccionado e que têm acrescentado conhecimento e experiência ao nosso trabalho. Esta experiência e este trabalho têm-se construído pela troca de saberes, entreajuda e cooperação com todos os profissionais da educação de que fomos usufruindo na nossa caminhada enquanto professora, com vista à melhoria da nossa prática lectiva e do próprio processo ensino aprendizagem.

Para além de todas estas vivências enquanto docente, consideramos também um contributo de suma relevância para a nossa formação a frequência no Mestradoem Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, no seguimento da Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas, Perfil: Estudos Portugueses e Espanhóis. Primeiro a licenciatura e agora o mestrado têm-nos permitido actualizar os nossos conhecimentos e alargar os nossos horizontes mediante a abordagem de conteúdos teórico práticos actuais e inovadores, acrescentando à nossa experiência profissional a actualização de saberes para o ensino das línguas estrangeiras.

**Conclusão**

Todos os dias são colocados novos desafios à educação. A tarefa do professor é complexa, vai para além da mera instrução de alunos. É-lhe pedido que, para além de ensinar, ajude a formar pessoas responsáveis e atentas a um mundo em mudança que cada vez mais precisa de cidadãos conscientes do seu papel na sociedade, com espírito crítico, capazes de enfrentar e superar reptos.

O professor tem, assim, de ser um recriador e também um criador. Tem, todos os dias, que se reinventar na sala de aula, criando novas estratégias, adaptando metodologias de trabalho que sejam eficazes e cumpram as finalidades propostas. Deve, em suma, criar condições para que cada aluno se desenvolva no seu todo, na vertente cognitiva, mas também afectiva e social, respeitando sempre a sua individualidade.

Ensinar uma língua estrangeira é abrir um mundo novo a um grupo de pessoas, é proporcionar-lhes uma viagem em termos culturais, léxicos, fonológicos, semânticos, morfológicos, pragmáticos e literários, enriquecendo o seu lugar no mundo. É abrir-lhes horizontes para novas vivências, para outras formas de estar, para diferentes maneiras de se relacionar.

Foi longo o caminho que percorremos até aqui, por vezes feito de avanços e de recuos, de desafios que, na nossa opinião, foram ultrapassados de forma bastante positiva. Não foi uma viagem às cegas. Planificámos todos os passos que íamos dar, reflectimos cuidadosamente sobre as nossas práticas, sobre as estratégias, sobre as metodologias que melhor se adequavam aos discentes, ponderámos de forma criteriosa todos os momentos de avaliação, concentrando-nos primordialmente nos nossos alunos, no conjunto de diferentes *eus* com os quais estávamos a trabalhar.

"O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já (…). É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre." (Saramago, 2011). Tal como o viajante, é também este o percurso do professor. Todas as viagens que efectua, todos e cada um dos anos lectivos em que trabalha, os caminhos que percorre, ainda que pareça que é um caminho já feito, cada um deles adiciona conhecimento e experiência ao seu percurso. Este nunca está concluído, nunca está terminado, porque é um ser em constante aprendizagem, alguém que traz consigo uma bagagem cultural, científica, pedagógica e didáctica, mas que tem sempre espaço para adicionar mais.

Nesta etapa do nosso percurso formativo que terminamos aqui foi determinante olharmos para trás, analisarmos criticamente todo o trabalho realizado, não só neste ano lectivo, mas no decurso de toda a nossa prática profissional, para podermos asseverar com propriedade que nos orgulhamos do trabalho efectuado. A nossa tarefa não é fácil, mas é compensadora, dá-nos alento para continuar a contribuir de forma activa e responsável na construção da identidade dos nossos alunos com vista, em primeira análise, ao seu sucesso escolar e, em última análise, à sua formação integral enquanto pessoas.

**Referências bibliográficas**

Agrupamento de Escolas Albufeira Poente. (2008). *Projecto Educativo e Curricular do Agrupamento*. Albufeira, Portugal: Autor

Agrupamento de Escolas Albufeira Poente. (2010/2011). *Regulamento Interno*. Albufeira, Portugal: Autor

Bobbitt, J.F. (2004). *O Currículo*. Braga: Didáctica Editora

Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas –*

*Aprendizagem, ensino, avaliação.* Porto: ASA

Conselho Nacional de Educação. (2010) *Metas Educativas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino Básico.* Lisboa: Autor

Departamento da Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*.

Lisboa: Autor

Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas.* Lisboa: Texto Editores

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação Formativa*. Revista Portuguesa de Educação* (vol. 19, nº2, pp.21-50)

Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula – Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos.* Porto: Porto Editora

Kincheloe, J.L. (2004). *Teachers as researchers- Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment* (2nd ed.). London: Routledge Falmer

Machado, A. (1912) *Campos de Castilla.* Retirado de http://en.wikiquote.org/wiki/Antonio\_Machado

Mira, A. R. & Mira, M. I. (2002). *Programação* *dos ensinos de línguas estrangeiras –*

*Metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras – Perspectiva*

*diacrónica*. Évora: Universidade.

Mira, A. R. & Silva, L. M. (2007). Notas sobre o valor formativo do sumário, na aula.

*Revista sobre Questões sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, 4,*

295-307.

Mira, A. R., (2012). La enseñanza de la lengua española en Portugal. *Tejuelo,* 14, 86-108.

Morgádez, M. P., Moreira, M., Meira, S. (2010). *Español 1 Nivel Elemental.* 1ª edição. Porto: Porto Editora

Morgádez, M. P., Moreira, M., Meira, S. (2010). *Español 2 Nivel Elemental II.* 1ª edição. Porto: Porto Editora

Pacheco, J. A. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma- propostas de trabalho*. Porto: Porto Editora

Pacheco, J.A. (s/d). *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo.* Colecção Minho Universitária. Braga: Livraria Minho

Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular.* Lisboa: Texto Editora

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular- Fundamentos e Práticas.* Lisboa: Ministério da Educação

Saramago, J. (2011). *Viagem a Portugal.* Lisboa: Caminho

**Referências legislativas**

Assembleia da República. (1986). *Lei de bases do sistema educativo*. Lisboa: Autor

Decreto-Lei nº 6/ 2001. Diário da República, 15, I Série A

Despacho Normativo nº 30/2001. Diário da República, I Série B

Despacho Normativo nº 17169/2011. Diário da República, I Série

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República, I Série

Lei nº 49/2005, art.º 6º. Diário da República, I Série

Ministério da Educação. (2001). *Programa de Espanhol – nível de iniciação*, 10º ano – formação específica.

Ministério da Educação. (2001). *Programa de Espanhol – nível de iniciação*, 11º ano - formação específica.

Ministério da Educação. (2001). *Programa de Espanhol – nível de iniciação*, 12º ano – formação específica.

Ministério da Educação. (2001). *Programa de Espanhol – nível de continuação*, 10º ano – formação geral.

Ministério da Educação. (2002). *Programa de Espanhol – nível de continuação*, 11º ano – formação geral.

Ministério da Educação. (2002). *Programa de Espanhol – nível de continuação*, 12º ano – formação geral.

Ministério da Educação. (1997). *Programa Espanhol – Programa e Organização*

*Curricular – Ensino Básico 3ºciclo.* Lisboa: Departamento da Educação Básica.

**ANEXOS**

1. Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República, I Série, art.º 2º [↑](#footnote-ref-1)
2. Ibidem, art.º 50º [↑](#footnote-ref-2)
3. *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (2001). Academia das Ciências de Lisboa. Volume I Lisboa: Editorial Verbo. [↑](#footnote-ref-3)
4. Despacho nº17169/2011 de 23 de Dezembro. Diário da República, II Série [↑](#footnote-ref-4)
5. Parecer nº2/2012 de 7 de Março de 2012. Diário da República, II Série, nº48 [↑](#footnote-ref-5)
6. Despacho Normativo nº 30/ 2001, Diário da República, I Série B [↑](#footnote-ref-6)
7. Relativamente aos alunos de nível I, uma vez que, não tendo, à partida, contacto com a língua alvo, o teste diagnóstico que aplicámos, ainda que redigido em espanhol, visava apenas auscultar os grupos turma acerca de conhecimentos relacionados com a cultura espanhola, num teste de escolha múltipla, e fazer com que mergulhassem pela primeira vez na língua, mediante a leitura das perguntas e pela escolha das hipóteses, motivando-os desde o primeiro dia para a competência comunicativa, tão largamente evocada no QECR. [↑](#footnote-ref-7)
8. Referimo-nos à planificação a longo prazo (anual), a médio prazo (trimestral ou por unidade) e/ou a curto prazo (planos de aula). [↑](#footnote-ref-8)
9. Os manuais adoptados na nossa escola foram *Español 1* (7º ano)e *Español 2* (8º ano), ambos da Porto Editora [↑](#footnote-ref-9)
10. Veja-se, a este respeito, o capítulo intitulado “Définition, fonctions et statut du manuel scolaire”da obra de Choppin (1992). [↑](#footnote-ref-10)
11. A Escola Virtual é um projecto *online* da Porto Editora dedicado aos alunos, professores e instituições de ensino, com conteúdos programáticos do 1º ao 12º ano de escolaridade de todas as disciplinas mediante aulas interactivas. [↑](#footnote-ref-11)